

## GESTÃO DA SALA DE AULA POR PROFESSORES BACHARÉIS

Giselle Athayde Xavier Coutinho<sup>1</sup>  
Francely Aparecida dos Santos<sup>2</sup>

### Resumo:

A formação bacharelado não dispõe de conhecimentos e ferramentas pedagógicas que sustentam o processo de ensino e de aprendizagem, podendo ocasionar uma crise de identidade provocando impactos na formação profissional, onde se criticam em alguns casos a formação universitária. O objetivo desta pesquisa é o de analisar o processo de formação continuada como princípio pedagógico pelos professores bacharéis. Neste artigo abordaremos como é regulamentada a atuação dos professores bacharéis e de que forma podem organizar e planejar suas atividades educacionais. A pesquisa de campo realizada parcialmente através da entrevista semiestruturada a docentes que atuam nos cursos de graduação em Fisioterapia de três instituições de ensino superior na cidade de Montes Claros, localizada na região do Norte de Minas Gerais. Outro instrumento utilizado é a análise documental dos planos de ensino de dois semestres letivos, desses professores. É importante lembrar que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE antes de iniciar a entrevista. A análise de conteúdo foi utilizada para definir categorias e analisar o conteúdo contido nas respostas dos participantes e também na análise documental parcialmente realizada. A problemática que apresentamos é se os professores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem tem buscado a formação continuada como princípio pedagógico e por isso concluímos que a proposta possui mérito e relevância científica, contribuindo para o avanço do conhecimento científico, gerando produtos de importância para a pesquisa, ensino e extensão na Educação Superior.

### Palavras-chave:

Formação continuada. Profissão docente. Construção pedagógica.

## GESTIÓN DEL AULA POR PROFESSORES DE LICENCIATURA

### Resumen:

La formación de bachillerato carece de conocimientos y herramientas pedagógicas que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje puede provocar una crisis de identidad causando impactos en la formación profesional, donde se critica en algunos casos la formación universitária. El objetivo de esta investigación es analizar el proceso de formación continua como principio pedagógico por parte de los profesores de grado. En este artículo abordaremos cómo se regula la actuación de los profesores licenciados y cómo pueden organizar y planificar sus actividades educativas. La investigación de campo se llevó a cabo parcialmente a través de entrevistas semiestruturadas con profesores que trabajan en los cursos de pregrado en Terapia Física en tres instituciones de educación superior en la ciudad de Montes Claros, ubicada en la región norte de Minas Gerais. Otro instrumento utilizado es el análisis documental de los planes de enseñanza de dos semestres escolares de estos profesores. Es importante recordar que los participantes firmaron el Formulario de Consentimiento Informado - ICF antes de comenzar la entrevista. El análisis de contenido se utilizó para definir categorías y analizar el contenido de las respuestas de los participantes y

<sup>1</sup> Mestranda em Educação PPGE UNIMONTES Email: [giselleax@yahoo.com.br](mailto:giselleax@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. PPGE UNIMONTES. E-mail: [francely.santos@unimontes.br](mailto:francely.santos@unimontes.br)

también del análisis documental realizado parcialmente. El problema que presentamos es si los profesores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje han buscado la formación continua como principio pedagógico y por ello concluimos que la propuesta tiene mérito y relevancia científica, contribuyendo al avance del conocimiento científico, generando productos de importancia para la investigación, la docencia y la extensión en la Educación Superior.

**Palabras clave:**

Formación continua. Profesión docente. Construcción pedagógica.

## **CLASSROOM MANAGEMENT BY BACHELOR TEACHERS**

**Abstract:**

Baccalaureate training does not have the knowledge and pedagogical tools that support the teaching and learning process, which can cause an identity crisis causing impacts on professional training, where university training is criticized in some cases. The objective of this research is to analyze the process of continuing education as a pedagogical principle by professors with bachelor degrees. In this article we will discuss how the performance of bachelor teachers is regulated and how they can organize and plan their educational activities. The field research was carried out partially through a semi-structured interview with professors who work in undergraduate courses in Physiotherapy at three higher education institutions in the city of Montes Claros, located in the North of Minas Gerais. Another instrument used is the documentary analysis of the teaching plans of two academic semesters, of these teachers. It is important to remember that the participants signed the free and Informed Consent Form - ICF before starting the interview. Content analysis was used to define categories and analyze the content contained in the responses of the participants and also in the documentary analysis partially carried out. The problem we present is whether the teachers involved in the teaching and learning process have sought continuing education as a pedagogical principle and that is why we conclude that the proposal has merit and scientific relevance, contributing to the advancement of scientific knowledge, generating products of importance for research, teaching and extension in Higher Education.

**Keywords:**

Continuing education. Teaching profession. Pedagogical construction.

### **Introdução**

Os professores bacharéis que atuam no Ensino Superior não foram preparados para a docência, geralmente são profissionais e pesquisadores que tem autonomia em sua profissão de origem, entretanto podem não se sentir seguros em criar alternativas e soluções pedagógicas adequadas às situações que surgem dentro da sala de aula no ambiente universitário (ANASTASIOU, 2002).

O que nos motivou a desenvolver esta pesquisa foi a nossa problemática de pesquisa em saber se os professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de suas aulas, tem buscado a formação continuada como princípio pedagógico.

Muitas vezes nos deparamos com situações em que existem relatos de estudantes que afirmam que certos professores tem muito conhecimento, muita formação técnica mas não sabem “ensinar”, não tem didática.

Entretanto, apesar de estar na sala de aula, os professores bacharéis não tiveram em sua formação bacharelado, princípios pedagógicos constituidores de sua didática, o que pode ter levado alguns à essa busca por formação pedagógica.

Fazendo parte desse processo e amadurecimento de pesquisa, a revisão de literatura nos ajudou a discorrer sobre o objetivo levantado por esta pesquisa que é o de analisar o processo de formação continuada como princípio pedagógico dos professores bacharéis.

Ao pensarmos em formação, entendemos um termo com sentido amplo, e quando vinculado à educação é interpretado como permanente e contínuo ao longo da vida. Quando o relacionamos aos professores sabemos que tem início nos cursos de formação de professores mas também no ambiente de trabalho através de processos de formação continuada em função dos variados papéis que a escola exerce atualmente nas variadas realidades apresentadas em nossa sociedade, que além dos conhecimentos técnicos, científicos e teóricos, precisam também estimular a resolução de problemas e o desenvolvimento de fatores emocionais e psicossociais.

Neste artigo apresentaremos como é regulamentada a atuação dos professores bacharéis, bem como suas perspectivas no ensino superior. Abordaremos também de que forma esse professor bacharel pode organizar e planejar suas atividades educacionais, o que serviu de embasamento para nossa análise documental dos planos de ensino fornecidos pelos entrevistados em nossa pesquisa.

Em diversas Instituições de Ensino Superior - IES, encontramos docentes dos cursos de bacharelado que não tiveram formação pedagógica. Entretanto, sabemos que, nesse aspecto existem alguns professores que têm dificuldades e outros que não têm, por isso que a proposta deste projeto de pesquisa está inserida dentro da discussão de formação de professores, tendo como foco a formação pedagógica de professores bacharéis.

## A formação pedagógica de professores bacharéis

Para Lima (2006), encontramos vários professores que não tiveram formação pedagógica e que atuam com sucesso na docência. Muitos deles associam seus saberes à trajetória escolar através de professores que marcaram suas vidas, e quanto mais avanço na escolaridade mais modelos a serem seguidos dentro da sua prática profissional. No decorrer da sua atuação, com suas vivências e convivências, o professor vai socializando e buscando sua identidade, onde utiliza de estratégias de aprendizagem, nessa situação em específico, como a observação, o diálogo e o ensaio e erro.

O trajeto percorrido por cada indivíduo, os sentimentos, objetivos, princípios e problemas enfrentados ao longo do tempo constroem e impregnam como essência de vida a atuação profissional. Desde que nascemos vamos construindo nossa história, e para que essa história cresça precisamos uns dos outros por meio das relações sociais, delinear nossas peculiaridades pessoais e profissionais (FONTANA, 2000).

A cultura em nosso país durante muito tempo foi que o professor universitário apropriado era aquele que exercia de maneira competente sua profissão específica. Mas com a criação da pós-graduação no Brasil, em 1965, com o parecer nº 977, do Conselho Federal de Educação a pós-graduação *lato sensu* destinados ao domínio científico e técnico de uma área específica ou de uma profissão e a *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado, passando a ser exigências para acesso aos cargos de carreira em universidades públicas (GIL, 2009).

Existe regulamentação legal sobre a atuação no ensino superior sem formação pedagógica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, no artigo 66, determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2020).

Esta mesma lei estabelece que as universidades deverão apresentar “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (art. 52, incisos I e II). Mesmo acontecendo essas exigências, os cursos de mestrado de forma geral não contemplam a formação pedagógica, poucos oferecem disciplinas de caráter didático-pedagógicas por não serem necessárias ao desenvolvimento e conclusão da pesquisa científica, deixando uma lacuna em sua formação já que atua na sala de aula (GIL, 2009).

Por muito tempo o papel do professor foi interpretado como somente o de ensinar, entretanto sabemos que esse conceito mudou, e seu papel também é o de auxiliar o estudante a aprender, e para exercer esse papel percebemos o dinamismo que essa profissão exige, o professor administra o seu planejamento e processo de ensino e de aprendizagem, é um especialista em sua área de conhecimento, está em constante aprendizado de forma interdisciplinar pois não trabalha sozinho, mas em equipe, participa de forma ativa como facilitador desenvolvendo a arte de ensinar a aprender, motiva os estudantes de acordo com suas necessidades, representam um modelo profissional através de suas práticas e atitudes, assessora, lidera e instrui os estudantes entre tantas outras habilidades (GIL, 2009).

Assim a docência do ensino superior não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário. Também não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de “professor universitário” ou que lecionam porque veem a atividade como uma “atividade relaxante” que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo (GIL, 2009, p.36).

A atualidade exige um professor universitário que saiba mobilizar saberes, capacidades e informações, que tenha conhecimentos técnicos em determinada área do conhecimento e que sejam aprimorados ao longo do tempo, estando atento às transformações tecnológicas e mudanças sociais assim como às novas exigências da sociedade. É preciso também que mude o foco do ensinar e se preocupe com o aprender, estimulando a atuação ativa dos estudantes de forma crítica e criativa (GIL, 2009).

Muitas vezes, as IES possuem docentes bacharéis especialistas, e, por vários motivos não investem em docentes com maior qualificação, mestrado e doutorado ou não incentivam a formação continuada do seu corpo docente.

Quando oferecem formação continuada aos docentes, muitas vezes as IES se preocupam em introduzir processos, ou mesmo que tenha princípio pedagógico essa formação muitas vezes acontecem de forma esporádica, como na semana inicial do semestre letivo sem aprofundamento das dificuldades apresentadas pelos docentes em suas salas de aulas.

Alguns docentes relatam que não foram estimulados a buscar formação continuada e que quando o fizeram não tiveram reconhecimento e valorização deste desenvolvimento profissional, pois não relataram crescimento na carreira docente e em seus salários. Assim, pode ser que muitos colegas de trabalho se sintam desmotivados à busca pela formação continuada. Mas apesar das dificuldades a docência do Ensino Superior encanta e estabelece uma rede de transformação na sociedade que envolve os estudantes, docentes e seus pares.

## O professor universitário e as perspectivas educacionais

O professor universitário almeja ter uma formação que favoreça a atuação na sociedade de trabalho e que propicie a resolução de problemas que surgem em seu âmbito de atuação. Para isso é necessário o desenvolvimento de formação que mobilizam os saberes, as capacidades e as informações.

Isso nos leva a refletir como somos formados e como se dá a formação continuada na prática docente do ensino superior. A responsabilidade educacional e social que a universidade carrega de ser um mecanismo de modificação do indivíduo e do meio em que ele vive e atua, transfere ao professor a tarefa de provocar transformações individuais e coletivas cada vez mais abrangentes no mundo globalizado e de informações rápidas em que vivemos atualmente.

Mas a formação ressaltada aqui não é a preparação técnica ou para ensino de conteúdos, mas também a de uma preparação com intuito de estimular um professor reflexivo e que gere autonomia nos estudantes, estimulando a construção do conhecimento.

O professor universitário necessita de formação pedagógica que favoreça o aprendizado contínuo e autônomo, com uma visão ampla do mundo, da educação, além de atender-se aos estudantes que fazem parte da sua prática docente. Mas sabemos que a maioria dos professores universitários bacharéis não têm preparação pedagógica, muitos exercem sua atividade profissional em determinada área e a docência, muitas vezes deixando de aprender ou aprimorar a atuação em sala de aula (GIL, 2009).

Então Tardif (2009) constrói a definição de pedagogia relacionada ao trabalho do professor e a evolução da profissão, analisando os profissionais de docência, com ênfase na sua singularidade profissional, uma vez que a implantação de índices para parametrizar esta análise torna-se quase que impossível, diferenciando assim a profissão de docente das demais profissões industriais ou que o objeto de trabalho seja passivo. O autor discute que a pedagogia é mais que apenas um instrumento de trabalho, é mais que um dom pessoal, é mais que uma arte de ensinar, mas, sim, ter uma gama de conhecimentos e conceitos relacionados ao campo pessoal, bem como à pessoa e as singularidades do indivíduo.

Dessa forma, o objeto de trabalho do professor, enquanto agente pedagógico encontra algumas dificuldades, pois envolve sujeitos com níveis culturais, econômicos e de crenças diferentes, dificultando assim a análise do trabalho. E nesse caso, a autoridade do professor pode ser pautada pelo bom senso, tal como, emana de várias formas das autoridades

tradicionais, por carisma e por sua racionalidade técnica. Para o autor a pedagogia não pode ser outra coisa senão uma miscelânea de ética, prática de trabalho e confrontos diários com problemas para quais não existe receita (TARDIF, 2009).

No ensino superior é frequente encontrarmos pouca diversidade nas práticas pedagógicas, muitas vezes acontece o predomínio das aulas expositivas centradas nas qualidades e habilidades do professor que reproduzem os processos que vivenciaram ao longo da sua formação enquanto estudantes (GIL, 2009).

Mas existem também os professores que colocam os estudantes como foco do processo educativo, identificando e estimulando as aptidões, processo formativo, interesses e possibilidades, possuem uma visão progressista de uma educação para a mudança individual e social (GIL, 2009).

Assim o professor atuando como um facilitador, mediador e direcionador da aprendizagem, estimula as ideias, a criatividade, as indagações e sobretudo aumenta as expectativas e o significado do aprendizado. É ressaltada então como esses aspectos contribuem para a aprendizagem do estudante com formação para a vida, cidadania e progresso social. Entretanto, as relações de amizade, carinho e tolerância não podem afastar do professor a obrigação de ensinar para omitir sua incompetência técnica (GIL, 2009).

O estudante que antes era um sujeito passivo, atualmente assume cada vez mais a posição ativa do processo de aprendizagem, consegue relacionar o que busca com o que é transmitido a ele e assim passa a exigir métodos para desempenhar sua atividade. Então o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem (GIL, 2020).

Machado (2012) em sua dissertação de mestrado intitulada “A desconstrução das práticas de ensino dos bacharéis docentes” relata que começou sua atuação docente com formação bacharelado no ensino superior, por acreditar que seu embasamento teórico e técnico seriam suficientes para conduzir uma sala de aula. No entanto, após um semestre tentando transmitir o que sabia aos estudantes se frustrou por não conseguir que o processo de aprendizagem acontecesse, a partir deste momento então, buscou cursos para formação pedagógica e em seguida o mestrado em Educação. Mas nem todo professor apesar de perceber as dificuldades busca ajuda e a formação continuada com princípios pedagógicos, ou mesmo quando buscam o mestrado e doutorado não encontram disciplinas que tenham essa abordagem, geralmente a intenção dos programas stricto sensu são formar pesquisadores e não professores.

Então, percebemos que entender a ementa de uma disciplina e construir um plano de ensino que contemple favoravelmente o processo de ensino e de aprendizagem através de um planejamento bem feito fazem muita diferença na atuação docente em uma sala de aula. Assim, no próximo item descreveremos alguns aspectos importantes de serem lembrados para esta construção.

## **O planejamento das atividades educacionais**

O planejamento faz parte de nossas vidas e no processo educacional e escolarizado, na sala de aula, isso não é diferente. Todo processo pedagógico desenvolvido pelos professores, precisa ser programado e planejado pois o espaço da sala de aula precisa ter um processo que contemple a aprendizagem dos estudantes, em virtude dessa ação de planejar e do pensar intelectual dos professores.

O processo de ensino pode ser abordado de maneiras distintas, entre elas temos a abordagem tradicional que é caracterizada pela exposição de conteúdo pelo professor e a memorização do aluno. Na abordagem comportamentalista o professor planeja e transmite os conteúdos, o ensino é o objeto central mas de forma controlada e manipulada não estimulando a autonomia do estudante (GIL, 2009)

Já a abordagem humanista o professor não transmite conteúdos, atua como facilitador da aprendizagem, através das experiências vivenciadas individualmente e coletivamente pelo estudante, proporcionando autonomia e descobertas com ênfase no sujeito. Existe também a ênfase interacionista que integra sujeito e objeto através da abordagem cognitivista, que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento do pensamento autônomo, criativo e crítico sem soluções prontas mas com a orientação necessária para o desenvolvimento de solução de problemas e pesquisa, assim também a abordagem sociocultural que enfatiza o interacionismo e estabelece o sujeito como o criador do seu conhecimento, sendo o sujeito o promotor da sua educação com uma visão problematizadora na sociedade em que está inserido, tendo como essência o diálogo entre professor e estudante (GIL, 2009).

As atividades do professor já iniciam com o planejamento, por mais experiência que tenha é um trabalho que precisa ser desenvolvido e demanda conhecimentos e formações distintos. Muitos professores sabem dessa importante tarefa mas nem todos se dedicam em desenvolvê-la com criatividade e com diversidade de recursos didáticos e pedagógicos que



favoreçam o processo de ensinar e de aprender. Alguns, por não perceberem essa importância e por não terem essa formação pedagógica, não conseguem valorizar e realizar a ação de planejar, antes de entrar em suas salas de aulas.

Assim seguimos com a construção do plano de ensino que desenvolvido à partir da ementa da disciplina conduz o planejamento de aulas que o docente vai conduzir além de orientar o estudante o que vai ser desenvolvido, um instrumento que está sendo analisado em nossa pesquisa.

### **A construção dos planos de ensino**

Os planos de ensino são os documentos preparados pelo professor com as decisões e o direcionamento durante o processo letivo e devem conter processo, prazos e metas. Desenvolvem também os planos de unidade, que vão orientar as ações em cada parte do plano da disciplina, correspondendo às ações que serão desenvolvidas de acordo com a quantidade de aulas, e assim desenvolvem então especificamente o que será desenvolvido em cada aula com os planos de aula (GIL, 2020).

O plano de disciplina constitui a referência para as ações que serão desenvolvidas para alcançar os objetivos da disciplina, além de servir para inter-relacionar as disciplinas afins, construindo um roteiro e o caminho a ser seguido bem como o tempo disponível para a conclusão. Abrange os objetivos gerais, conteúdo programático, estratégias de ensino, recursos didáticos e os procedimentos de avaliação (GIL, 2009).

Apesar de não ter uma rigidez para elaboração de um plano de disciplina, é preciso que tenha coerência dos elementos a serem empregados no processo de ensino e de aprendizagem, devendo conter a identificação do plano, objetivos, conteúdo, ementa, bibliografia, estratégias de ensino, recursos, avaliação e cronograma (GIL, 2009).

Mas como qualquer construção ou trabalho é importante estabelecer objetivos para que fique clara a proposta a ser desenvolvida além do ponto de partida, percurso e resultados almejados.

### **A construção dos objetivos**

A primeira etapa para elaboração do plano de ensino consiste em definir os objetivos, pois são fundamentais em qualquer atividade educacional, pois é importante ter uma

perspectiva que direciona o empenho no processo de aprendizagem, definir o que se espera dos estudantes, se perguntando quais resultados esses estudantes precisam alcançar ao longo do curso (GIL, 2009).

Mas não se trata de uma tarefa fácil formular objetivos adequados, pois eles devem

Orientar o que o estudante será capaz de fazer e não o que o professor ensina. Um objetivo efetivo refere-se a expectativas acerca do comportamento, desempenho ou entendimento do estudante. Para assegurar que o objetivo esteja centrado no estudante, sugere-se que sejam iniciados com a fórmula: ‘O estudante será capaz de...’” (GIL 2009, p.117).

Assim, os objetivos precisam ser claros e precisos, estarem explícitos e expressos com verbos de ação como identificar, desenhar e escrever por exemplo. Mesmo quem não tem conhecimento acerca do conteúdo da disciplina precisa entender o significado dos objetivos, e devem ser relevantes aos propósitos da disciplina além de garantir que os estudantes consigam alcançá-los (GIL, 2020).

Podemos encontrar uma classificação aos objetivos a serem traçados, pois nessa classificação temos o domínio cognitivo, afetivo e o psicomotor.

O domínio cognitivo é representado em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Foi incorporado ao processo cognitivo de aprender, a dimensão do conhecimento a ser aprendido por Anderson e Krathwohl em 2001. Essa dimensão do conhecimento envolve o conhecimento factual (elementos básicos da aprendizagem), conceitual (relação entre os elementos básicos numa estrutura ampla), procedural (elaboração de métodos de investigação e critérios para sua utilização) e metacognitivo (conhecimento estratégico, autoconhecimento). Com os princípios da taxionomia os objetivos podem ser encaixados em uma das quatro categorias do conhecimento e em uma das seis da dimensão cognitiva (GIL, 2009).

O domínio afetivo possui cinco categorias, a *receptividade* que pode ser expressa por verbos como, aceitar, atender, escutar e perceber. A categoria *resposta* o estudante está disposto a receber o estímulo dado, pode ser expressa por verbos como acompanhar, concordar e responder. A categoria *valorização* reconhece o valor de um fenômeno ou comportamento, os verbos utilizados são aceitar, apreciar, reconhecer entre outros. A *organização* determina a inter - relação entre diferentes valores que serão organizados de acordo com sua relevância. A *caracterização por valores* confere ao estudante agir conforme seus valores e sua personalidade, e os verbos utilizados são desenvolver, discutir, organizar e pesar (GIL, 2009).

O último domínio e não menos importante que apresentamos é o psicomotor, que se divide em aspectos como a *imitação* que através de uma observação existe a tentativa de reproduzi-la, os verbos utilizados são copiar, duplicar, imitar, repetir, e reproduzir. A *manipulação* representa o desempenho de habilidades através de instruções e pode ser expressa por verbos como adquirir, completar, manipular, operar e produzir. A *precisão* expressa a habilidade apurada de realizar uma ação e pode ser utilizados verbos como alcançar, concluir, refinar, superar e transcender. A *articulação* proporciona a capacidade de adequação à novas situações e podem ser expressos por adaptar, alternar, mudar, reorganizar e revisar. E para finalizar este domínio, temos a *naturalização* que permite inovar as ações já realizadas sem pensar, bem natural, seguindo o fluxo, através de verbos como arranjar, combinar, compor, construir e criar (GIL, 2009).

Os objetivos então, são o centro do planejamento, podendo prever e evitar dificuldades inesperadas em sala de aula, pois esse planejamento envolve decisões sobre o que e como fazer, os meios disponíveis e os objetivos que se quer atingir. Eles orientam o professor a selecionar o conteúdo, a escolher o as estratégias do ensino, além da orientação quanto a avaliação dos estudantes e a do seu desempenho nesse processo (GIL, 2020).

Após definição dos objetivos, vem a tarefa de selecionar os conteúdos que irão articular e construir o conhecimento para que os objetivos sejam então alcançados.

### **Os critérios para seleção de conteúdos**

O professor universitário precisa estabelecer os conteúdos da disciplina de forma ampla e dinâmica para que possam contribuir para a concretização dos objetivos propostos para a aprendizagem. Assim, exige do professor que o planejamento seja para atender às necessidade de aprendizagem dos estudantes, enfatizando então a aprendizagem e não o ensino, pois assim será estimulada as capacidades intelectuais e os interesses para aprendizagem dos conteúdos (GIL, 2009).

É importante ao selecionar os conteúdos, considerar as características dos grupos em que esses conteúdos serão desenvolvidos, então a seleção e organização desses conteúdos exigem muito conhecimento do assunto. Para isso, o que vai direcionar esta tarefa é a vinculação com os objetivos das ações de ensino, que precisam ser claros e precisos. Outra importante consideração, é que os conteúdos tem que apresentar condições de produzir efeitos de aprendizagem e que não são definitivos, mas que sofrem constantes mudanças ao longo do tempo, proporcionando perspectivas de aprendizado constante em relação às experiências

significativas à realidade dos estudantes para que possam perceber sua utilidade e aplicabilidade (GIL, 2020).

Os conteúdos devem contribuir para a transformação da sociedade, para que os estudantes possam se desenvolver ativamente no campo econômico, social, político e cultural (LIBÂNEO, 1993).

Após todo esse planejamento, é necessário então pensar em quais estratégias favorecerão o processo de ensino e aprendizagem, usando os recursos e conteúdos selecionados para contemplar os objetivos propostos.

### **As estratégias de ensino e de aprendizagem**

Existem variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem. As diferenças individuais dos estudantes, as desigualdades sociais e o desempenho acadêmico afetam diretamente o desenvolvimento dos estudantes, além da motivação que é um fator externo à atuação do professor, os hábitos de estudo como leituras, anotações e revisão das aulas constituem ferramentas importantes para facilitar a aprendizagem (GIL, 2009).

A diversidade vem sendo reconhecida como vantagem competitiva, já que contribui para a diminuição do preconceito, aprimoramento dos relacionamentos interpessoais e para a prática da cidadania. Mas muitos professores tem dificuldades em se adequar à essa diversidade, cada vez mais tem se ampliado a presença de negros, outras etnias, portadores de deficiência física, estudantes com assumida orientação homossexual, estudantes com idades superiores à média tradicional, necessitando muitas vezes de reverem seus quadros de valores e modificar atitudes perante os grupos sociais em que está inserido (GIL, 2009).

Esse processo de ensino e de aprendizagem necessita de estratégias, que muitas vezes são denominadas como métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, atividades de ensino entre outras presentes nos planos de ensino. São muitas as estratégias, mas o principal é ter segurança da sua aplicabilidade e os objetivos da sua aplicação (GIL, 1997).

Ser professor é estar em constante aprendizado, é educar-se continuamente, o conhecimento é construído com os estudantes, que de forma permanente gera perguntas, dúvidas e novas descobertas reforçando a importância da formação continuada (PRADA, 2007).

Então podemos pensar o quanto o relacionamento interpessoal ocupa uma importante vertente dentro da docência do ensino superior que envolve jovens e adultos. A escola é uma das principais instituições do desenvolvimento psicossocial dos estudantes, e esse aspecto contribui para a aprendizagem de conteúdos mas também para a satisfação pessoal e profissional do professor, pois através do relacionamento professor-estudante ocorre o aprendizado não intencional onde o professor ensina sem querer ensinar e o estudante aprende sem querer aprender, muitas vezes representando o mais importante produto do processo de ensino-aprendizagem, isto em função do tipo de relação estabelecida entre professor e estudante (GIL, 2009).

É interessante que este relacionamento interpessoal seja uma comunicação de mão dupla, onde o professor dá um feedback aos estudantes mas também solicita aos estudantes para que possa otimizar o relacionamento, aproximar da realidade e necessidades dos estudantes. O feedback pode ser feito de forma indireta através de terceiros para que chegue aos ouvidos do estudante em questão, ou de forma direta, com elogios, críticas ou ambos (GIL, 2020).

O conhecimento que o professor tem das disciplinas lhe confere segurança, mas além disso o professor universitário necessita também de habilidades pedagógicas e motivação para conduzir suas aulas.

Precisamos ficar atentos também aos aspectos relacionados ao curso, como a carga horária destinada à disciplina, em qual ano e semestre é ministrada, quais disciplinas já foram cursadas pelo estudante, bem como as cursadas em paralelo à disciplina que o professor está desenvolvendo, os recursos a serem utilizados e a quantidade de estudantes na sala de aula, assim o planejamento poderá ter um direcionamento que otimize a aprendizagem (GIL, 2009).

Muitas estratégias podem ser utilizadas, mas ainda assim a aula expositiva continua sendo a principal ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem, sendo interessante estarmos atentos aos aspectos que a torna mais adequada às necessidades desse processo tanto para o estudante quanto para o professor.

### **As aulas expositivas**

A exposição oral utilizada pelos professores é o procedimento pedagógico mais antigo e mais empregado até hoje. Existe a ideia de que ao expor a matéria, automaticamente o estudante aprenderá, entretanto muitos estudantes, quando são formados somente, ou na maioria das vezes utilizando esse procedimento, não conseguem aprender o que está sendo

ensinado, pois cada professor tem um perfil ou um jeito de trabalhar, alguns falam rápido, outros devagar e às vezes até de maneira monótona dificultando a atenção dos estudantes, nos levando a refletir sobre como conduzir este tipo de aula (GIL,2020).

É preciso atenção às aulas expositivas com práticas didáticas incoerentes que conduzem os estudantes à um aprendizado mecânico, sem compreensão do que é explicado e somente memorização. Utilizar um discurso que não seja usual e que não esteja articulado com matérias anteriores, muitas vezes não despertam a atenção, concentração e interação dos estudantes (LIBÂNEO, 1993).

Alguns aspectos importantes de serem lembrados em uma aula expositiva são a quantidade de estudantes na sala de aula, os recursos tecnológicos disponibilizados para o professor, além das cobranças para cumprir extensos programas e a presença da passividade do estudante que se acomoda e muitas vezes rejeita inovações propostas (GIL, 2009).

Para alcançar uma comunicação mais pedagógica, é necessário que exista clareza das ideias e dos objetivos, elaborando uma mensagem clara, e em qual canal será veiculada, qual a disposição do receptor e então oferecer feedback para uma comunicação satisfatória (GIL, 2020).

De acordo com as características dos estudantes as mensagens devem ser construídas com o domínio de conteúdo e técnicas de elaboração do discurso favorecendo a problematização (GIL, 2020).

Apesar da utilização da voz ser o principal recurso da aula expositiva, não podemos esquecer que temos vários meios de comunicação, inclusive as manifestações corporais através de gestos e atitudes. Conhecer a própria voz e respirar adequadamente com padrão diafragmático, inspirando pelo nariz e enchendo o abdômen de ar, para melhorar a oxigenação e relaxar a musculatura respiratória acessória, favorecem a habilidade de comunicação (GIL, 2009).

A intensidade da voz também estimula a participação dos estudantes, que é aconselhável que esteja em um tom a mais que em uma conversa, a dicção deve estar bem desenvolvida, e a velocidade correta com um ritmo adequado pela entoação, pausas e harmonia de palavras otimizam e encantam os ouvintes (GIL, 2020).

Como mencionamos, juntamente com a voz as expressões corporais expressam mensagens, então os gestos devem contribuir para ampliar o poder da palavra mas sem comprometer a apresentação com exageros ou tentar suprir a falta de conhecimento (GIL, 2009).

Outro aspecto muito importante é o contato visual, olhar diretamente nos olhos dos estudantes é fundamental para a comunicação docente, aproxima e favorece a adesão desses estudantes ao processo de ensino e aprendizagem (GIL, 2020).

É importante organizar a exposição das informações em introdução, desenvolvimento e conclusão, onde os tópicos são do mais simples para o mais complexo, do mais conhecido para o menos conhecido, do particular para o geral, ou seja, adotar uma sequência lógica e que leve em consideração conhecimentos anteriores (GIL, 2020).

Parece simples, mas para garantir que as aulas expositivas sejam eficazes e que os estudantes se interessem é importante estarmos atentos à autenticidade e espontaneidade da aula planejada, estimulando a atenção dos estudantes com entusiasmo, humor, variação na tonalidade e intensidade da voz e recursos na sala de aula contribuem para a atenção dos estudantes (GIL, 2009).

Estarmos atentos às expressões faciais de interesse ou cansaço, suspiros, bocejos, podem nos dar um feedback de que é necessário introduzir variedade de recursos ou alterar a forma da apresentação, além de deixar os minutos finais para rever o que foi exposto e relacioná-lo com a próxima aula (GIL, 2020).

A participação dos estudantes é de extrema importância e favorecer um momento de aprofundamento da exposição com a discussão do assunto pode favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

### **Discussão em classe**

A discussão tem grande valor pedagógico desde que empregada da forma correta, pois se for conduzida de forma inadequada pode ser frustrante tanto para os estudantes quanto para os professores, assim não pode ser utilizada sem objetivos e direcionamento (GIL, 2009).

A estratégia de utilização da discussão favorece a reflexão do que foi aprendido, o entrosamento e envolvimento dos estudantes criando possibilidades de desenvolver a criticidade, e resolução de problemas que surgiram com a leitura demonstrando seu ponto de vista e estimulando sua comunicação. Pode ser direcionada em pequenos grupos ou com a classe toda, ambas favorecem o diálogo e o respeito a opiniões que se divergem, mas é necessária uma preparação para que todos participem (GIL, 2020).

Existe uma interação ativa entre professor e estudante no que Libâneo (1993), denomina como Método de Elaboração Conjunta, onde através da conversação didática, ou aula dialogada, o professor vai instigar uma discussão em que os estudantes vão expressar opiniões, discutir, argumentar, aprender a escutar, interpretar e adquirir novos conhecimentos. Entretanto, não se trata de um interrogatório, mas perguntas conduzidas pelo professor e que podem ser articuladas com toda a classe ou pequenos grupos, promovendo a assimilação ativa dos conteúdos através do estímulo mental dos estudantes.

Uma das dificuldades da discussão em classe é o início e a adesão dos estudantes, então é preciso que o professor articule a técnica através de uma experiência que os estudantes tenham vivenciado em conjunto, gerando uma controvérsia à ideia proposta ou com introdução de perguntas e ou problemas, desde que sejam de forma clara e que apontem possíveis respostas, como se fosse uma “tempestade de ideias” estimulando o raciocínio e interação dos participantes, sabendo ouvir e apreciar com respeito as opiniões, estabelecer contato visual além de manifestar através dos gestos (GIL,2020).

A discussão em grupo estimula a participação ativa do estudante e otimiza a introdução dos métodos ativos de aprendizagem que possibilitam a construção do conhecimento com o docente mediando esse processo de aprendizagem em que o estudante se torna o protagonista.

## **Métodos ativos**

Os métodos ativos são utilizados para que o estudante seja o centro, o protagonista no processo de aprendizagem, assim abandonam a postura passiva de ouvintes e assumem o papel ativo através de leituras, pesquisas, análises, discussões, escrita e na busca da solução de problemas (GIL, 2020).

O ensino através dos métodos ativos estimulam a construção do conhecimento de forma dinâmica. Propostas que aproximam da realidade em que os estudantes vivenciam, e valorização das experiências e saberes estimulam a reflexão, questionamento e consequentemente solução de problemas. Mas,

cabe destacar que sua essência não se constitui em algo novo, pois o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria. Vale mencionar que, na construção metodológica da Escola Nova, a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor.



Assim, Dewey, por meio do seu ideário da Escola Nova, teve grande influência nessa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem (DIESEL et al, 2017, p.272).

Entre métodos para a aprendizagem ativa, podemos citar a aprendizagem baseada em projetos que estimula a comunicação, participação em grupo, gestão do tempo, tomada de decisões e a liderança, preparando o estudante para a realidade social fora da sala de aula. Temos também o método de caso, onde a descrição de situações reais, vão identificar problemas, desenvolver conceitos e assim desenvolver técnicas e habilidades para solucionar o problema (GIL, 2020).

Outro método ativo é a aprendizagem baseada em problemas, o professor é um facilitador do processo de aprendizagem, como em uma pesquisa, o ponto de partida é o problema e os estudantes constroem seus conceitos através da observação e experimentação ativa, criam hipóteses que precisam ser relacionadas aos objetivos da aprendizagem e então a solução do problema (GIL, 2020).

A aprendizagem baseada em jogos oferece o alcance dos objetivos de forma atrativa, sem características de entretenimento, mas envolvendo e motivando os estudantes, cria um ambiente competitivo que exige esforço, atenção e foco dos participantes. Outra proposta é a sala de aula invertida que proporciona um aprofundamento do conteúdo durante o período da aula já que o conteúdo foi disponibilizado antes para os estudos, e assim assumem um papel bem ativo na construção do aprendizado sendo o professor o mediador desse processo (GIL, 2020).

É interessante mencionar o quanto as metodologias ativas estimulam não somente como “aprender fazendo” mas também “aprender pensando no que está fazendo”, pois agindo estamos desenvolvendo o pensamento (LIBÂNEO, 1993).

As mudanças nos últimos anos com cada vez mais informação, mais velocidade e maior complexidade vem exigindo cada vez mais atitude, principalmente no ambiente de trabalho. A construção de diferenciais como postura, criatividade e pró atividade, possibilita o aproveitamento de recursos disponíveis em sua totalidade dentro das atividades desenvolvidas. Portanto, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais favorece a execução de uma dada atividade (FAISSAL et al, 2009).

Num contexto com o uso de metodologias ativas, o professor, antes de qualquer outra característica, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções. Contudo, cabe mencionar, ainda, que a mudança na prática docente

não deve acontecer de forma impositiva para o professor, nem para o estudante (DIESEL et al, 2017, p.279).

Dentro de uma visão neoliberal, com modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, além da busca pela produtividade, exigem-se trabalhadores com capacidade de reação, com rapidez na aprendizagem, com facilidade de trabalhar em equipe, competitivos e criativos, não identificando muitas vezes as individualidades que são importantes no âmbito educacional (NETO; CAMPOS, 2017).

Para Ribeiro (2019), muitas vezes no ensino superior a prática docente é valorizada através da pesquisa, produção científica e domínio de conteúdos. Mas a atuação docente representa a transformação do sujeito, e isso não se faz de forma isolada, mas através de uma relação estreita entre seus pares, através da sua cultura, ideais e interesses, estando aberto a indagações e questionamentos, instigando a produção e construção do conhecimento.

### **Considerações finais**

A formação em curso de bacharelado proporciona embasamento teórico específico, entretanto não dispõe de conhecimentos e ferramentas pedagógicas que sustentam o processo de ensino e de aprendizagem, transparecendo a importância da busca e constância do aprimoramento para os profissionais que atuam na sala de aula, pois os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Quem está na sala de aula entende que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos desse processo.

A prática docente se constitui de vários saberes, originados da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Todo saber é proveniente de um aprendizado e de uma formação. Então mesmo não apresentando formação pedagógica o professor bacharel que está na sala de aula consegue através da sua vivência e experiência enquanto estudante conduzir sua atuação.

Muitos professores relatam que apesar de terem acesso à formação continuada na IES que fazem parte, necessitam de aprofundamento das questões pedagógicas e enfrentamento de dificuldades encontradas na sala de aula. As vezes a formação continuada pode estar voltada para aprendizado de processos estabelecidos pela IES, assim o professor bacharel pode de forma específica demonstrar seu interesse de aprimoramento quando houver

abertura, incentivo e conseqüentemente valorização desse processo de formação que beneficia o estudante, o docente e a IES otimizando o ensino e a aprendizagem.

Assim, o contexto em que o docente está inserido muitas vezes pode motivar sua busca pela formação continuada ou criar dificuldades para seu aprimoramento. Pensando assim, seguimos ressaltando o quanto o processo de ensino e de aprendizagem é constante ao longo da vida pessoal e profissional dos professores e seus pares.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a Docência no Ensino Superior: Relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-187.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Curso de Graduação em Fisioterapia proposta de diretrizes curriculares**, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br> Acesso em: 11 nov 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Legislação, Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro 1996. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br> Acesso em: 17 nov 2020.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**: 2017, Volume 14, Nº 1, Pág. 268 a 288.

FAISSAL, Reinaldo et al. **Atração e Seleção de Pessoas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O Impacto do neoliberalismo na Educação Brasileira. In: **Educere, XII Congresso Nacional de Educação**, 2017, Paraná. Anais do VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente: PUCPR, 2017, p. 10986-10998. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar>; acesso em Setembro de 2019.

RIBEIRO, Isamar Gonçalo de Sousa. **A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior**. Dissertação (Mestrado – Mestrado em

Educação) 117p. Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2009.

