

Maria Nádia Alencar Lima  
Vanessa Mayara Souza Pamplona  
Alessandra Epifanio Rodrigues  
(Organizadoras)



# A DINÂMICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE

Maria Nádia Alencar Lima  
Vanessa Mayara Souza Pamplona  
Alessandra Epifanio Rodrigues  
(Organizadoras)



# A DINÂMICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecária**

Janaina Ramos

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

## **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

## **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



## A dinâmica das práticas pedagógicas na universidade

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Giovanna Sandrini de Azevedo  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadoras:** Maria Nádia Alencar Lima  
Vanessa Mayara Souza Pamplona  
Alessandra Epifanio Rodrigues

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D583 A dinâmica das práticas pedagógicas na universidade / Organizadoras Maria Nádia Alencar Lima, Vanessa Mayara Souza Pamplona, Alessandra Epifanio Rodrigues. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-518-1

DOI 10.22533/at.ed.181200511

1. Ensino Superior. 2. Aprendizagem. 3. Metodologia. I. Lima, Maria Nádia Alencar (Organizadora). II. Pamplona, Vanessa Mayara Souza (Organizadora). III. Rodrigues, Alessandra Epifanio (Organizadora) Título.

CDD 378

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## Realização



## Apoio



## **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem o apoio da Universidade Federal Rural da Amazônia, por meio da Pró-reitoria de Ensino na execução do projeto que resultou este livro, e aos alunos e professores que confiaram no nosso trabalho e se colocaram a disposição para participar do estudo.

## APRESENTAÇÃO

A difusão do ensino receptivo fundamentado essencialmente na transmissão de conhecimentos de cunho meramente tradicional continua fortalecida pela ação de alguns professores que apesar de estarem inseridos na sociedade contemporânea, ainda se deleitam na prática educativa tradicionalista. E as metodologias tradicionais são desestimuladoras e não alcançam suas expectativas nem o discurso que aponta para o circuito do século atual de que ensinar pressupõe compreender a complexidade humana.

Atualmente no cenário educacional a abordagem tradicional que recheia a prática educativa se apresenta sob diferentes formas, até mesmo velada de atividades recreativas que parecem ser democráticas, mas na realidade estão sob a intencionalidade do controle e do objeto traçado para o professor e não para o aluno.

O livro, aqui apresentado, tem como objetivo mostrar a percepção de alunos e professores sobre como estão sendo impulsionadas as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem na universidade, e além de obter subsídios teórico-metodológicos que permitam fazer mudanças na atividade educativa, quando assim for necessária, como uma proposta de uma intervenção com diretrizes pedagógicas e metodológicas que sejam capazes de promover melhorias nas situações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento de uma educação ética e comprometida com as questões de nosso tempo.

Nosso desejo é que os leitores deste livro possam refletir sobre o tema abordado, e caso achem necessário, realizem mudanças positivas no ambiente acadêmico.

Os autores

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 1 ..... 1**

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS UNIVERSIDADES**

Maria Nádia Alencar Lima  
Alessandra Epifanio Rodrigues  
Vanessa Mayara Souza Pamplona

**DOI 10.22533/at.ed.1812005111**

## **CAPÍTULO 2 ..... 8**

### **FASES DA PESQUISA**

Maria Nádia Alencar Lima  
Bárbara Rodrigues de Quadros  
Josilene do Nascimento Gomes  
Alessandra Epifanio Rodrigues  
Vanessa Mayara Souza Pamplona

**DOI 10.22533/at.ed.1812005112**

## **CAPÍTULO 3 ..... 17**

### **CAMINHOS PEDAGÓGICOS NA UNIVERSIDADE: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

Wenderson da Silva Rodrigues  
Sara Souza de Jesus de Oliveira  
Maria Nádia Alencar Lima  
Alessandra Epifanio Rodrigues  
Vanessa Mayara Souza Pamplona

**DOI 10.22533/at.ed.1812005113**

## **CAPÍTULO 4 ..... 28**

### **CAMINHOS PEDAGÓGICOS NA UNIVERSIDADE: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS**

Sebastião Rodrigo do Remédio Souza de Oliveira  
Bruna Nascimento Vicenzott  
Alaire Franco Tavares  
Maria Nádia Alencar Lima  
Alessandra Epifanio Rodrigues  
Vanessa Mayara Souza Pamplona

**DOI 10.22533/at.ed.1812005114**

## **CAPÍTULO 5 ..... 39**

### **RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR**

Alessandra Epifanio Rodrigues  
Maria Nádia Alencar Lima

Vanessa Mayara Souza Pamplona

DOI 10.22533/at.ed.1812005115

<b>APÊNDICES.....</b>	<b>49</b>
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS.....</b>	<b>58</b>
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>59</b>

**Maria Nádia Alencar Lima**  
**Alessandra Epifanio Rodrigues**  
**Vanessa Mayara Souza Pamplona**

### DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O agrupamento de seres humanos chamado de mundo racional letrado mudou significativamente nas últimas décadas no modo de relacionar pessoas, fatos e argumentos, assim como na forma de construir novas leituras a partir da desconstrução do aparato de conteúdo obsoleto que ainda mobiliza a sociedade, esta mudança carregada de intencionalidade ambiciona impulsionar novos olhares que possam alcançar para difundir novos saberes.

Certamente, que dentro do pacote de mudanças pedagógicas estão tanto os alunos como os professores em busca de alcançar certos objetivos, os primeiros pressupõem-se imprimir o desejo de promover o aprendizado em sala de aula para além do quadro magnético e das enfadonhas aulas expositivas que cumprem somente as sequências didáticas sem conexão a vida real do aluno. Os subsequentes, no caso os alunos pela impregnação de metodologias tradicionais desestimuladoras e que não alcançam suas expectativas nem o discurso que aponta para o circuito do século atual de que ensinar pressupõe compreender a complexidade humana, nesse sentido:

“As sequências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo ensino: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem [...]” (ZABALA, 1998, p. 89).

A docência no ensino superior hoje exige do professor não apenas o domínio de conteúdo, mas a intimidade com o trato nas relações interpessoais, respeito pela diversidade cultural e a profusão individual dos alunos e isso inclui necessariamente a identificação com a docência e com as questões que se apresentam favoráveis nos métodos globalizados.

De acordo com Zabala (1998, p.159) há “a necessidade de criar as condições que permitam que o aluno esteja motivado para a aprendizagem e que seja capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos”. O professor nesse enfoque é concebido enquanto mediador do diálogo e mobilizador de saberes plurais e deve por essa e outras razões ser composto de sensibilidade, de experiência humana e liberto da paralisia burocrática determinista que limita suas ações e o impede de superar a pedagogia instrumental a qual tem sido pano de fundo das práticas educativas em sala de aula no ensino superior. O professor deve também ser sabedor de que a educação do século XXI está voltada para a aprendizagem e não para o ensino.

Outra questão relevante, dá-se pela necessidade de se inserir a cultura de grupos

nesse contexto da prática pedagógica universitária enquanto elemento didático fio condutor das exigências curriculares e que devem ser cumpridas com bases nos objetivos propostos para cada disciplina, além de ser importante para fugir de preconceitos relacionados a padrões comportamentais que entravam a relação dialógica dos grupos sociais, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 1998, p.121).

Evidente que ao tratar do cenário educacional sistematizado não dá para separar tudo aquilo que representa o conceito de cultura e de educação, tendo em vista que ambas não apenas se complementam, mas estão sobretudo interligadas pela sua dinâmica de compreensão sociológica, antropológica e filosófica que perpassam pelo ato integrante da ação professor que constitui a práxis pedagógica.

Contudo, conforme Freire (2018, p. 41), “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, o que significa que a prática pedagógica deve ser permeada por múltiplas articulações para atender o aluno enquanto sujeito do processo, porém o que ainda vemos são professores com dificuldades em administrar questões conflituosas inerentes as relações sociais e de choques culturais que se estabelecem em sala de aula entre aluno/aluno e aluno/professor ao mesmo tempo que se mostram saudosistas e reféns de métodos ultrapassados que já não atendem mais as expectativas dos alunos do mundo contemporâneo.

Mas o que fazer para mudar essa realidade?

A intervenção pedagógica por meio de oficinas instrutivas, proposta no projeto que originou o presente estudo, e sinalizadas por temas educativos indicados pelos próprios professores, poderão servir como molas propulsoras para o ponto inicial, que poderá desencadear mudanças positivas, mas vale ressaltar que o estudo por si só não promove esta mudança, considerando as especificidades dos professores que emergem do espaço educacional rural, de conteúdo, liberdade, autoridade entre outras premissas que influenciam diretamente na mobilização da ação do profissional da educação que escolheu a docência e seus desafios multidimensionais.

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 115) “a adesão, por ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens”. É preciso que o professor busque superar velhos paradigmas, pois há tempos não é mais o centro do processo, contudo permanece sendo a autoridade metódica e deve ter a compreensão do aluno enquanto ser inacabado e ter capacidade de visitar sua “[...] autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação”(PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 115).

Percebe-se que quando o assunto é a prática pedagógica e suas nuances ainda há muito o que se aprender nos entrelaces da docência e no modo de perceber o aluno, e nesse sentido indica Delors (2001, p.169) que o professor deve “[...] dar as mesmas oportunidades de educação a todos, respeitar as diversidades dos gostos e das culturas, e dar resposta a todos os tipos de exigências”. No que se refere à oportunidade, esta deve



estar a serviço e ao alcance de todos os alunos, independente das escolhas individuais ou coletivas.

O professor tende a encaixar os alunos em um modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la (LIBÂNEO, 2013, p. 67).

Isso implica que a difusão do ensino receptivo fundamentado essencialmente na transmissão de conhecimentos, de cunho meramente tradicional continua fortalecida pela ação professor que mesmo inserido na sociedade contemporânea, ainda se deleita na prática educativa tradicionalista que perpetua a transmissão do conhecimento no decorrer dos anos acorrentando e condenando o aluno a ser um mero receptor das informações vedando-lhe o direito de livre expressão, pois o professor no ensino superior segue concebendo seu papel como transmissor de conteúdo predefinido.

Vale destacar que atualmente no cenário educacional a abordagem tradicional que recheia a prática educativa se apresenta sob diferentes formas, até mesmo velada de atividades recreativas que parecem ser democráticas, mas na realidade estão sob a intencionalidade do controle e do objeto traçado para o professor e não para o aluno. Por outro lado, é preciso ressaltar que a tecnologia tem sido uma aliada da educação sistematizada e que a partir dela os professores têm lançado mãos de novos fatores de desenvolvimento, o que levou a substituição do quadro de giz pelo magnético, o retroprojeto pelo datashow entre outros, mas ainda assim essas novas ferramentas não se mostraram suficientes para mudar a direção das operações didáticas para que estas sejam capazes de acompanhar as inovações tecnológicas que refletem diretamente na prática pedagógica que mobiliza o cotidiano de sala de aula, dando à docência universitária mais elementos funcionais que possibilitem novos desdobramentos do processo de ensino e aprendizagem e ampliem as concepções da práxis.

Vale destacar que o caminho que leva a construção da profissão da docência no ensino superior é marcado por muitas concepções de prática considerada segundo Pimenta e Almeida (2011, p. 167) “como uma prática social historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o professor, realiza-se como práxis, num processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere”.

Essas e outras questões estão como pano de fundo no cenário global entravando a comunicação dialógica, que compõe a prática educativa que deve fazer parte do desenvolvimento de tudo aquilo que é produzido no campo científico e acadêmico, ou seja, a ausência desses elementos e a falta de impulsão no ato pedagógico revela a impressão da fragilidade da sustentação da ação professor meio ao princípio de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão que deve se dá no entrelaço entre a teoria e a prática subsidiando a produção dos saberes.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 179), “a prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, pesquisar a prática impõe-se como caminho

para a transformação delas”. Isso requer a compreensão do saber ser e saber fazer com base em competências que possam dar conta da trilha metodológica que o professor deve percorrer a fim de fomentar sua prática, e essas competências podem ser direcionadas e discutidas em várias dimensões que promovam olhares multidisciplinares.

Para Ribas (2000, p. 62), “a prática pedagógica só se aperfeiçoa, por quem a realiza, a partir de sua história de vida e saberes de referência, das experiências e aspirações”. Logo o professor precisa ser, saber, conhecer, fazer e mobilizar os conhecimentos e as particularidades inseridas, preferencialmente, no seu campo de atuação, tendo em vista que “é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos” (RIBAS, 2000, p. 62)

Assim compreendida, a atividade da prática professor não está apenas situada na dimensão técnica de ensinar e por isso deve ser curiosa, inovadora, interventiva e descobridora do sentido plural que tem, e sendo assim, requer conforme afirma Rays (2003, p. 3), “a autêntica ação de estender o conhecimento, via extensão universitária, operacionaliza-se por meio de uma práxis dialética (mediadora entre universidade-sociedade-universidade) de produção/reprodução crítica do conhecimento”. Nesse sentido os saberes são mobilizados a muitas mãos e a muitos pensamentos críticos/reflexivos, numa via de mão dupla ou em outras palavras:

O conhecimento é gerado e co-construído coletivamente, e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade. Tarefas conjuntas provocam a necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, acerca de uma mesma atividade, o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las (BOLZAN, 2002, p. 53).

Essa importante dinâmica de estruturação e reestruturação intelectual que deve ocorrer entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem se faz necessária, como afirma Freire (2018, p. 68), porque “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, [...]”, nesses moldes é preciso também que haja cumplicidade entre professor/aluno e aluno/professor, além de aceitação dos riscos que existem em todo e qualquer movimento novo que emerge do ato de gestar novas práticas pedagógicas, sobre isto:

O desafio aí está: superar um modelo centrado na fala do professor – em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem – em direção a uma nova construção da sala de aula, em que coabitem tanto o dizer da ciência – por meio ou não do dizer do professor – quanto a leitura da realidade (e a ação sobre ela), da qual o aluno, como futuro profissional, terá que dar conta (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 211).

Certamente, é necessário refletir sobre os desdobramentos da prática pedagógica no âmbito universitário, considerando que este é um dos maiores, senão for o maior elemento didático para mobilizar os conhecimentos teóricos e práticos do campo científico em sala de aula, e embora não seja o único, ainda é compreendido como o mais eficiente e atuante no binômio ensino e aprendizagem, tendo em vista que é por meio da ação professor, que

são operacionalizados os métodos, as metodologias, os recursos e as estratégias com a finalidade de superar o modelo tradicional centrado no professor, onde o mesmo carrega todo o peso da responsabilidade do sucesso ou do fracasso do aluno, nesse contexto, como pontua Pimenta e Anastasiou (2014, p. 182), “a prática seria o trem que suporta seus próprios trilhos”.

## **ASPECTOS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Ao longo dos anos muitos teóricos da educação buscam, testam e apresentam novas técnicas, ou seja, estratégias e diferentes métodos a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, contudo as contribuições dos especialistas parecem não alcançar as particularidades da docência no ensino superior, e os obstáculos estão atrelados a muitos fatores, mas o fator mais preocupante é a falta de investimentos em programas de capacitação de professores, considerando que a formação continuada é uma importante via de elevação da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 186), “a formação do professor, no que refere-se aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos”. Não dá para esperar ou exigir que um número significativo de professores universitários atuantes, de distintas áreas de saber encontrem sozinhos uma solução mágica capaz de transformar o cotidiano de suas ações historicamente conservadoras em um baú transbordante de estratégias múltiplas ou ideias pedagógicas interdisciplinares e contemporâneas.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 118), “[...] tornar o professor “profissional” requer necessariamente maior qualificação”. Sem dúvida que no tocante a formação e suas especificidades é preciso considerar que sem qualificação e condições de trabalho pouco ou quase nada se pode mudar, considerando que as mudanças neste caso não são só de postura, mas de todo complexo conjunto que forma o profissional da docência.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 118) ainda afirmam que “é preciso reconhecer na profissão professor sua especificidade epistemológica diferente de outras profissões: plena de saberes próprios, construídos também em situação, e sua dimensão ética”. Nesse contexto de singularidade constituída pela prática pedagógica e carregada de intencionalidade fica a cargo do professor do ensino superior, o exercício da profissão meio a expectativas de reinventar-se a cada hora/aula produzida e por vezes reduzida ao controle conteudista que é caracterizado pelo currículo do ensino superior.

Outra dificuldade tem foco na realidade institucional que está diretamente ligada ao fato do ensino na universidade ter características próprias, carregadas de conceitos atitudinais que por vezes entravam o processo e dificultam sua finalidade e nesse sentido a formação continuada pode ser a via facilitadora do diálogo entre teoria e prática que regem a ação pedagógica, tendo em vista que a teoria orienta, organiza e traz uma melhor compreensão da prática, dando-lhe sentido e desconstruindo obsoletos paradigmas que teimam em resistir às mudanças que podem trazer para o centro do trabalho pedagógico uma nova visão de construção de aula, contudo se espera que o professor tenha o entendimento de que:

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (SUCHODOLSKI, 1979, p. 477).

Nessa ótica, analisar o campo/área de atuação para superar a prática tradicional perpassa também pelo refinamento das ações que levam a produção de saberes mais amplos no sentido de transpor as dificuldades inerentes da ação de ensinar e mobilizar conhecimentos diversos, por meio da aquisição de novas competências, uma vez que conforme Guimarães (2001, p. 37) “a constituição da profissão professor precisa centrar-se no que efetivamente pode constituí-la na sua singularidade”, isto é, em oposição à naturalização da docência e as analogias com as demais profissões extra magistério.

Além disso, a formação pedagógica não deve ser preterida ou subjugada desconsiderando conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória do professor, como afirma Cunha (2006, p. 259) “a naturalização da docência se refere à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores”. Ou seja, o caráter reprodutivo do ato de ensinar torna-se uma condição necessária e importante para a evolução das práticas educativas, ratificando o papel fundamental do professor enquanto, questionador, pesquisador, facilitador e difusor do binômio ensino e aprendizagem, bem como mobilizador do processo histórico, cultural em que a sociedade da informação e do conhecimento se constrói para as partes e para o todo dos saberes globais que incluem passado, presente e futuro.

Morin (2007, p. 47) ao ser solicitado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para discorrer sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, descreveu a sociedade do conhecimento e seus impasses ao pontuar que na educação ensinar está para além da exposição de conteúdo, pois ensinar para o autor deve estar “centrado na condição humana”, e de certo que para isso a docência precisa ser vivenciada por profissionais multifacetados, capazes de equilibrar a cultura de mero transmissor com as inovações que estão disponíveis no campo teórico e científico.

De acordo com Morin (2007, p. 47), “conhecer é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele [...] Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo”. Trata-se de entender que a trajetória que o ensino percorre até se transformar em aprendizagem e assim ser acessado pelo aluno deve ser mediado de modo a abarcar as múltiplas dimensões culturais.

Contudo, as reflexões sobre a profissão professor envolvem muitas análises além do contexto cultural e histórico, isto é, envolvem condicionantes sociais, políticos e econômicos não permitindo que o professor direcione suas aulas com base em conhecimentos isolados, e não é só porque hoje o aluno se tornou o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, mas porque não há mais espaço para o professor reprodutor de conteúdo muito embora este continue sendo o centro de todo o processo de ensino que visa formar para a vida, para a cidadania e mercado de trabalho.

O objetivo do presente estudo é obter um diagnóstico da percepção dos alunos e professores sobre como estão sendo impulsionados os processos de ensino e aprendizagem,

assim como o rigor técnico das atividades aplicadas e específicas do campo de atuação de cada grupo ou indivíduo acadêmico. Além de obter subsídios, caso seja necessário, para a criação de uma proposta de uma intervenção com diretrizes pedagógicas e metodológicas que sejam capazes de promover melhorias para as questões importantes do processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Rev. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo. Cortez. Brasília DF. MEC. UNESCO, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. Ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2018.

GUIMARÃES, Valter. **Saberes professores e identidade profissional: um estudo a partir da licenciatura**. 2001. Tese de doutorado - FE/USP, São Paulo.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Ensino-pesquisa-extensão: notas para pensar a indissociabilidade**. Palestra proferida. Santa Maria, 2003.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Tratado de pedagogia**. 4. Ed. Barcelona: Península, 1979.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# CAPÍTULO 2

## FASES DA PESQUISA

**Maria Nádia Alencar Lima**  
**Bárbara Rodrigues de Quadros**  
**Josilene do Nascimento Gomes**  
**Alessandra Epifanio Rodrigues**  
**Vanessa Mayara Souza Pamplona**

### ELABORAÇÃO E CADASTRO DO PROJETO

A característica histórica e cultural da vocação agrária que permeia a UFRA *campus* Paragominas e seu entorno poderia ser ampliada a partir da abertura de uma janela para introduzir a didática e sua dinâmica como mais uma ferramenta de mobilização dos conteúdos curriculares por meio de um projeto de pesquisa dinâmico, que visualizasse também a perspectiva da introdução no *campus* de cursos da área de humanas e que sendo assim o lineamento da ação poderia ser dinâmica no sentido de percorrer e pormenorizar quantas vezes fossem necessárias para alcançar a precisão dos objetivos propostos no estudo.

Neste contexto, o presente estudo faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Intervenção pedagógica: didática trilha metodológica”, cadastrado sob o número 072017-806 na Pró-reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (PROPED) da UFRA, coordenado pela pedagoga Maria Nádia Alencar Lima da UFRA *campus* Paragominas, com o objetivo de coletar informações com base na opinião dos alunos e professores para contribuir na criação de um plano de trabalho cujo maior objetivo é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e

desenvolvimento de uma educação ética e comprometida com as questões de nosso tempo. Além de instrumentalizar por meio de oficinas pedagógicas profissionais da educação superior para o manejo adequado de situações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

As ideias norteadoras foram se agrupando e imprimindo a pauta do projeto, agregando as concepções de cunho pedagógicos de modo a formular cada etapa considerando como questão orientadora do planejamento, primeiramente os resultados da avaliação de desempenho dos professores pelos alunos disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) aos alunos da UFRA durante o período de matrícula *online* em cada semestre letivo, os quais serviram de inspiração e indicadores para a produção dos questionários que foram elaborados como instrumento de coleta tanto para os professores quanto para os alunos.

### PLANEJAMENTO DA PESQUISA

Por se tratar de um estudo coletivo e participativo o planejamento em sua fase mais concreta buscou embasamento em autores como Dalmás (2008, p. 30) que afirma que “o planejamento é uma resposta a três perguntas básicas: o que se quer alcançar? (utopia); a que distância se está do que se quer alcançar? (diagnóstico); o que será feito para diminuir a distância? (programação)”.

Planejamento é um processo que se preocupa com 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas de chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo (COROACY, 1972, p. 79).

A elaboração do planejamento para a pesquisa é fundamental para identificar o tema e as etapas a serem desenvolvidas, considerando as literaturas já existentes sobre o assunto, objeto de estudo. Segundo Dalmás (2008, p. 27) deve ser um processo participativo de “intercâmbio de vivências, experiências, interações, diálogo entre os participantes”, por isso existe a necessidade de oferecer treinamento prévio para todos os membros da equipe sobre as atividades gerais da pesquisa e mostrar como seria desenvolvida a fim de ordenar as ideias fruto do trabalho e da reflexão do grupo, deve-se ainda agrupar os dados de modo coerente, escolher o método de abordagem para a pesquisa que melhor se adequasse para a sistematização do projeto com fins teóricos e práticos e que fosse possível chegar no objetivo geral.

Severino (2016, p. 128) afirma que “os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo”, sendo esta uma etapa fundamental para depreender as informações necessárias para a construção coerente do roteiro de pesquisa com baixo erro, pois o erro faz parte do processo de aprendizagem, mas sem que se perca de vista os indicadores iniciais, bases para a realização do conjunto das ações pensadas em grupo, pois:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material obtido e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

É no ato de planejar que se identifica os cuidados e o que e quais procedimentos são possíveis de executar durante as fases da pesquisa e sua operacionalização de campo, se existe uma vasta bibliografia que trata do assunto fonte de inquietação, o tamanho da amostra, os critérios e parâmetros, orientadores para a produção do questionário, o programa que pode melhor atender aos interesses específicos da pesquisa e que seja capaz de viabilizar as análises estatísticas.

Pelo o que se reflete o planejamento, de acordo com Libâneo (2013, p. 246), sua ação “não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle [...]”, é bem mais que instrumento de coleta, pois durante sua produção é também o momento em que o pesquisador se propõe a estruturá-lo por meio de objetivos definidos, é neste momento que se determina a quantidade de participantes que devem ser estudados e dar ênfase ao quesito ética, que envolve a obtenção da aprovação para os potenciais sujeitos participantes do trabalho científico e sobretudo pensar na forma de avaliar os resultados da pesquisa, como salienta Dalmás (2008, p. 74), “a avaliação é parte integrante do processo de planejamento, devendo envolver, ativamente, os participantes”, sendo necessária para a compreensão dos resultados e finalidades que a pesquisa deseja atingir.

A avaliação do planejamento se propõe a corrigir rumos e orientar as ações traçadas para que não se dissolvam no caminho, ela serve conforme Galliano (1986, p. 26), para “analisar um fato, o conhecimento científico não apenas tratar de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los”, sendo, portanto, etapa essencial para identificar as falhas e as dificuldades e buscar alinhar as ações com ênfase em procedimentos técnicos e didático-metodológicos bem elucidados agregando significados comuns e diferentes, e, segundo Luckesi (2018, p. 135), “acresça-se, no caso da avaliação, a definição do padrão de qualidade aceitável para a realidade investigada”.

Nesta ótica, as fases do planejamento como a preparação, acompanhamento e revisão de todo o seu percurso devem servir para alcançar os objetivos máximos do estudo, tendo a maior importância em relação as demais etapas que devem compor o projeto, porque deve provocar modificações na instituição de ensino superior em que envolve, entre seu passo a passo, a avaliação para o replanejar das ações quando houver necessidade e buscar atingir tanto a eficiência, quanto a eficácia diante dos procedimentos que conduzem ou norteiam a pesquisa.

A pesquisa foi idealizada e desenvolvida com base nas seguintes etapas: 1) identificação do objetivo-problema a ser estudado por meio da opinião dos alunos e professores na ideia de construir um plano de trabalho com uma visão pedagógica, na UFRA *campus* Paragominas, com atenção ao plano de intenção da instituição; 2) elaboração das hipóteses a serem investigadas; 3) elaboração de dois questionários, em que um foi aplicado aos alunos e outro aos professores; 4) aplicação dos questionários; 5) tabulação e análise dos dados e 6) desenvolvimento da teoria com base nos resultados alcançados.

De modo geral, a pesquisa foi idealizada e estruturada a partir do plano de intenção da UFRA, que objetiva discutir elementos didático pedagógicos que possibilitem a alteração dos rumos que a educação superior deve percorrer no sentido de mudar histórias e superar paradigmas que já não conversam com a realidade universitária do país, pois segundo Gandin (1983, p. 26) “para um plano educacional é imprescindível a compreensão sócio-econômico-político-cultural do momento, porque é dentro deste todo que se integra a educação”.

## **ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS**

O planejamento ocorreu também nos moldes apresentados por Gil (2010, p. 17) em que o autor afirma que “[...] a pesquisa se desenvolve por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”. No processo de elaboração dos questionários colocou-se na vitrine a ação pedagógica para efeito de melhor orientar o processo de organização do binômio ensino e aprendizagem, uma vez que é o pedagogo o especialista em educação que deve coadjuvar as questões históricas, culturais e sociais as quais o aluno está inserido e congregando o aprendizado em qualquer nível ou modalidade de ensino, por essa ótica todas as variáveis da pesquisa foram traçadas com bases na realidade vivenciada pelos atores acadêmicos de modo intencional.

Tomanik (2004, p. 219) argumenta que “a realidade é sempre mais complexa do que podemos perceber, por isso existe a pesquisa. Ela é sempre diferente do que gostaríamos



que fosse; por isso tentamos modificá-la”, evidentemente que ao consubstanciar todas as respostas fornecidas e correlaciona-las as linguagens bilaterais entre professor e aluno e vice-versa, buscou-se descobrir janelas que fossem capazes de iluminar as ideias dos entrevistados na pesquisa e ascender rumo às modificações necessárias para fomentar, ampliar e/ou potencializar as expectativas educacionais no ensino superior.

Contudo, o conjunto de ações e ideias despontaram para o planejamento articulado com intenções e experiências em busca de fomentar novas e boas práticas pedagógicas e para isso os sujeitos do processo devem, segundo Machado (1997, p. 35), “[...] transcender essa expectativa e espreitar as diferentes possibilidades por meio da visão e do sentir do outro”. Isto porque não tem como pensar a docência dissociada da discência nem o contrário, pois ambas são interdependentes, correlacionadas e complementares.

Certamente que não há como desenvolver uma pesquisa sem pensar na natureza do estudo para quem vai interessar, para que vai servir e o propósito dos seus resultados que deve vir à frente das vaidades individuais, a final de contas a discência e a pesquisa são indicotomizáveis e por isso mesmo devem ter suas leituras paralelas e interdisciplinares, pois conforme Gandin (1983, p. 18) “planejar é implantar um processo de intervenção na realidade”, constatando a correlação necessária e as mudanças que devam ser realizadas para a melhoria da qualidade de ensino.

A visão dicotomista que ainda se faz hoje no ensino superior e que discorre em que o lugar do aluno e o lugar do professor são espaços diferentes e desiguais que precisa ser problematizada até que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem entendam, e entendendo possam ampliar a compreensão pontuada por Freire (2018, p.68), de que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina” e nesse sentido entre as variáveis que orientaram este estudo e que buscaram problematizar tal premissa está a seguinte questão que desencadeou para outras:

Como é construída ou pensada a dinâmica da relação interpessoal com o aluno?

Essa abordagem direta feita aos professores levou a outros questionamentos interligados aos que fazem os professores que buscam conhecer a partir da relação de respeito aos pontos de vistas diferentes dos seus, incentivo ao compartilhamento de experiências e a novas discussões, livre acesso aos alunos, sobre variações do tom e velocidade de voz ao abordar o aluno, assim como saber se promovem um bom clima na sala de aula.

As arguições são pertinentes a real situação do campo universitário e durante a elaboração das perguntas na construção dos questionários em nenhum momento buscou-se investigar a competência do professor, nem tornar diminuta o campo científico e sua autonomia, mas sim levar à universidade a reflexão e debate sobre as diversas mazelas que circundam o espaço da discência e que precisam ser encarados, além de mostrar a necessidade de ações pedagógicas que repercutam na boa formação dos alunos, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2018, p. 30-31).

A esse respeito em que as características de ensinar para anunciar se revelam também como eixos norteadores para a ação professor, fundamentada nas boas práticas pedagógicas, as quais indagam sobre o que se encontrar ou reconhecer como processo de transformação, mudança e superação das práticas meramente tradicionais que sobrevivem ainda hoje mobilizando o binômio ensino e aprendizagem não contemplando mais as realidades exigidas pelo mercado de trabalho que requer um profissional mais comunicativo das novidades teóricas, práticas e humanas, aberto as novas propostas globais que visem a sobrelevação de competências e habilidades mecanizadas.

Para que não fossem realizadas constatações equivocadas, buscou-se também dentro da elaboração do questionário a isenção da função de professor e pedagogo para evitar, de acordo com Gil (2009, p. 10), “[...] contaminações de análises e interpretações, fruto de impressões e juízos de valores do profissional, que, circunstancialmente, desenvolve em seu local de trabalho uma pesquisa científica que objetiva a compreensão e solução de um problema restrito”, pelo menos em termos de perspectiva não alterar a realidade para que se pudesse produzir novos conhecimentos sendo a subjetividade da ação de planejar a pesquisa algo considerado fundamental.

No contexto desta compreensão se buscou alcançar informações que também fossem capazes de apontar indicadores de que de fato há a necessidade da intervenção pedagógica com o intuito de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem, de modo que os pontos discutidos por alunos e professores pudessem ser articulados, trabalhados sob uma ótica mais voltada para as questões do nosso tempo com o comprometimento ético exigido nas relações humanas por meio das dimensões qualitativa e quantitativa que emergem da reflexão teórica do percurso organizado no planejamento participativo e fruto de um trabalho e da reflexão do grupo que envolveu a pedagoga, professores e alunos da UFRA, *campus* Paragominas.

## AMOSTRAGEM

A população alvo da pesquisa foram os alunos matriculados nos cursos de graduação e os professores da UFRA, *campus* Paragominas. Para a obtenção do tamanho amostral para a pesquisa com os alunos foi utilizada a técnica de amostragem aleatória estratificada, com o nível de significância  $\alpha=5\%$ , em que a amostra de alunos foi estratificada por curso e turma, com base na quantidade de alunos matriculados no 1º semestre letivo de 2017, que compreendeu o período de junho a setembro de 2017, pois o calendário acadêmico da instituição no referido momento estava irregular.

A amostra foi composta por 240 alunos, sendo 90 alunos do curso de Bacharelado em Agronomia, 72 de Bacharelado Engenharia Florestal, 56 de Bacharelado em Zootecnia, destaca-se que as aulas destes cursos ocorrem nos turnos da manhã e da tarde, e 22 alunos do curso noturno de Bacharelado em Administração. Em relação aos professores, o objetivo inicial da pesquisa foi aplicar o questionário à população de professores efetivos, no entanto não foi possível, pois alguns professores não mostraram interesse em participar da pesquisa, desta forma a amostra foi formada por 36 professores. Entre os elementos constitutivos da pesquisa pensou-se também em como as ideias pedagógicas apresentadas de forma coerentes e fundamentadas nos teóricos afins, porém entrelaçadas

em um paradoxo de um universo até então essencialmente enraizado pelas abordagens tradicionais, poderiam atingir ou ao menos se aproximar dos professores e de suas práticas educativas.

## **TREINAMENTO DA EQUIPE**

A pesquisa de campo foi realizada pelas professoras, pedagoga e alunos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estatística Aplicada (GEPEA) da UFRA, *campus* Paragominas. Antes da aplicação do questionário a equipe recebeu um treinamento da pedagoga coordenadora do projeto.

No treinamento, inicialmente, foi realizada uma explanação sobre o projeto idealizador da pesquisa com objetivo de destacar a importância da pesquisa para a instituição. Posteriormente, a equipe fez uma leitura detalhada dos questionários para que eventuais dúvidas fossem sanadas em relação às perguntas.

Em seguida, foi feita uma simulação sobre a abordagem dos entrevistados. Neste momento, a equipe decidiu que a pesquisa com os alunos seria realizada pela pedagoga coordenadora do projeto juntamente com os alunos do grupo de pesquisa durante os intervalos de aula, enquanto que a pesquisa com os professores seria realizada pela pedagoga juntamente com as professoras colaboradoras do projeto.

## **PESQUISA PILOTO**

Com o objetivo de testar a eficácia do questionário para a coleta de dados e a metodologia de aplicação no que se refere ao seu conteúdo, estrutura e linguagem, foi realizada uma pesquisa piloto, isto é, um pré-teste do questionário, que possibilitou identificar possíveis problemas lógicos nas questões, bem como questões de difícil compreensão para os alunos e professores entrevistados, assim como problemas com a metodologia e o tempo médio viável de aplicação (GIL, 2008).

Após a pesquisa piloto foram padronizadas técnicas para a abordagem e condução da aplicação dos questionários.

## **EXECUÇÃO DA PESQUISA**

O questionário foi aplicado aos alunos (Apêndice B) durante os intervalos de aula, ao entrar em cada turma (sala de aula) a equipe se apresentava individualmente e, antes da aplicação do questionário, a coordenadora do projeto explicava aos alunos os objetivos da pesquisa e a importância da mesma para instituição. Posteriormente, a equipe perguntava aos alunos quem tinha interesse em participar, com base no tamanho amostral.

Em relação à pesquisa com os professores, para diminuir a distância do que estava-se pleiteando, foi feita uma visita nos gabinetes coletivos dos professores, fazendo uma prévia apresentação do projeto de pesquisa, com o objetivo de esclarecer qualquer dúvida, visando a adesão da participação dos mesmos no preenchimento do questionário

(Apêndice A).

Durante a aplicação do questionário foram considerados os seguintes critérios para os alunos e professores pesquisados: preservação do anonimato; autoaplicação do questionário; cada questionário foi respondido individualmente, isto é, não foi permitido o preenchimento em equipe.

Os questionários respondidos foram revisados antes da tabulação dos dados, com objetivo de identificar possíveis erros de preenchimento de questões, como questões não respondidas ou respostas não claras, com o intuito de possíveis correções e quando necessário foi realizado a substituição, isto é, um novo questionário foi aplicado.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Os dados coletados por meio dos questionários respondidos, foram transferidos para o aplicativo Google Forms para facilitar a construção/organização do banco de dados, posteriormente as respostas foram exportadas para uma planilha do WPS Office, onde foi realizada a análise exploratória de dados, com o objetivo de resumir em tabelas e gráficos a opinião dos alunos e professores, a fim de articular as dimensões qualitativa e quantitativa provenientes da reflexão teórica integrada da pesquisa.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo, serão planejadas oficinas pedagógicas, tendo como o público alvo professores e alunos, que possibilitem inserir no cotidiano das salas de aula, possibilidades de procedimentos didáticos diversificados que ampliem o desenvolvimento da ação professor sobre a aprendizagem dos alunos, buscando uma práxis educativa de qualidade, dinâmica e plural.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS A COMUNIDADE ACADÊMICA**

Os resultados alcançados na pesquisa foram apresentados e discutidos com a comunidade acadêmica estudada (Figuras 1 e 2), para que os envolvidos conhecessem a realidade e refletissem sobre as possíveis ações no processo de ensino e aprendizagem.

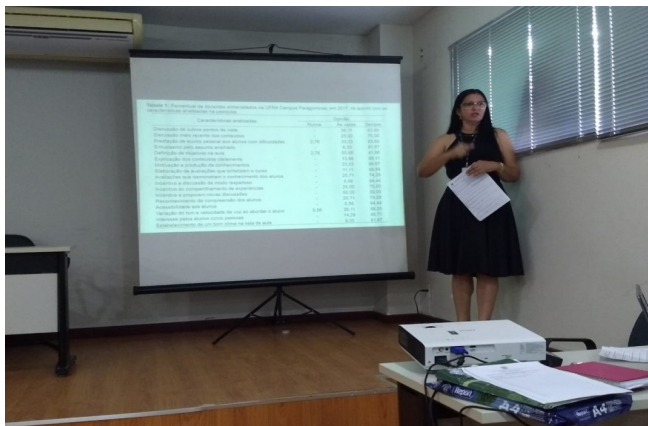


Figura 1: Apresentação dos resultados aos professores.



Figura 2: Apresentação dos resultados aos alunos.

## REFERÊNCIAS

COARACY, Joana. “O planejamento como processo”. In *Revista Educação*, Ano I, nº 4. Brasília: 1972

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**, 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. Ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2018.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GATTI, Bernadete. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. São Paulo. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa**: a interação entrevistado/entrevistador. Tese (Doutorado). Belo Horizonte, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ª Ed. Cortez, 2016

TOMANIK, Eduardo. **O olhar no espelho**: “conversas” sobre a pesquisa e Ciências Sociais. 2. Ed. Maringá/PR: Eduem, 2004.

## CAMINHOS PEDAGÓGICOS NA UNIVERSIDADE: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

**Wenderson da Silva Rodrigues**  
**Sara Souza de Jesus de Oliveira**  
**Maria Nádia Alencar Lima**  
**Alessandra Epifanio Rodrigues**  
**Vanessa Mayara Souza Pamplona**

O conteúdo procedimental de análise e interpretação de dados constituídos para responder as perguntas, às quais se materializaram por meio dos gráficos e tabelas, segue fundamentado no campo quantitativo, tendo em vista que essa modalidade de estudo requer o uso de estatísticas e de recursos concretos, os quais se realizaram tendo como fio condutor dentro do processo informativo a população e a amostragem definidas que levaram aos resultados que estão dispostos neste capítulo.

Assim, os resultados que serão apresentados a seguir não são pensamentos filosóficos, mas resultados mensuráveis, frutos da seleção de fontes concretas das informações coletadas e que definiram as ações que levaram a obtenção da qualidade dos dados colhidos os quais compreendem tanto a diagramação quanto a interpretação analítica coletada.

Observou-se que o tempo médio de experiência profissional dos entrevistados como professor do nível superior é de 6 anos  $\pm$  4 desvios-padrão, sendo que 50% dos professores têm abaixo de 5 anos de experiência e 50% acima deste valor. Além disso, o tempo mínimo de experiência profissional dos professores é de 0 anos e o máximo é de 18 anos. 0 anos e o máximo é de 18 anos. Em relação à faixa etária, a maior concentração de professores pertence

à faixa etária de 31 a 40 anos, com 66,67% (Figura 3).

Nesta ótica, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 82) afirmam que, “[...] para ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”, sendo esses saberes fios condutores de boas práticas que visam sobretudo compartilhar conhecimentos entre si e recriar paradigmas da educação, ponto de grande importância no planejamento da pesquisa que pretende dar o feedback e trazer solução aos problemas que atingem alunos e professores.

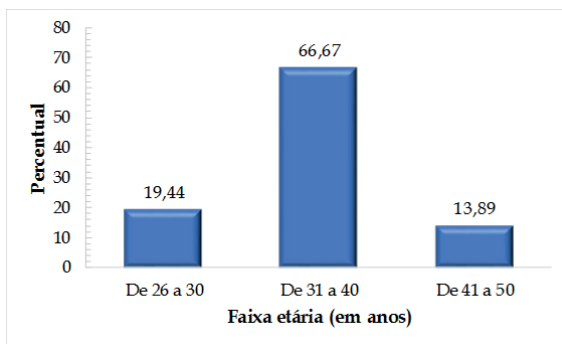


Figura 3: Percentual de professores entrevistados, em 2017, por faixa etária.

É evidenciado que todos (100%) os professores entrevistados afirmaram que enfatizam a compreensão dos conceitos, assim como apresentam aulas que são fáceis de acompanhar, assim como têm interesse e preocupação pela qualidade do ensino.

Na Figura 4 pode-se observar que

91,43% dos professores afirmaram que identificam o que julgam importante e resumizam os pontos principais em suas aulas.

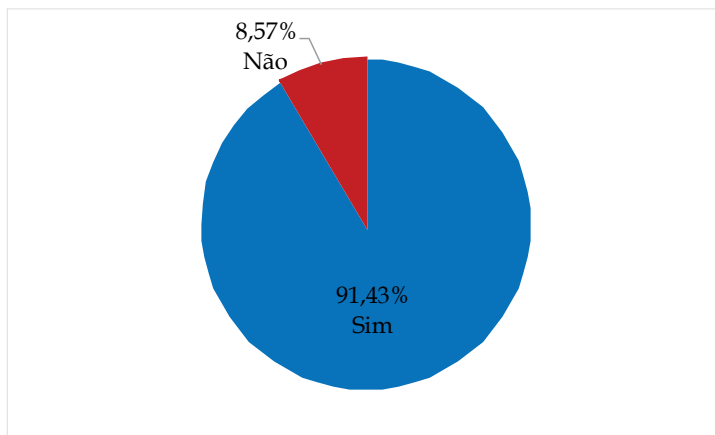


Figura 4: Percentual de professores entrevistados, em 2017, por síntese dos pontos principais.

Em relação à metodologia de ensino utilizada, 80,56% dos professores consideraram a sua metodologia satisfatória, seguido de 16,66% que a consideraram muito satisfatória (Figura 5). No ato de transferência do conhecimento, o professor precisa ter domínio além do conhecimento técnico e científico na sua área para tornar o aprendizado eficaz, pois este profissional funciona como o mediador ao selecionar a melhor metodologia de acordo com os objetivos da aula e do ensino (TEIXEIRA, 2015).

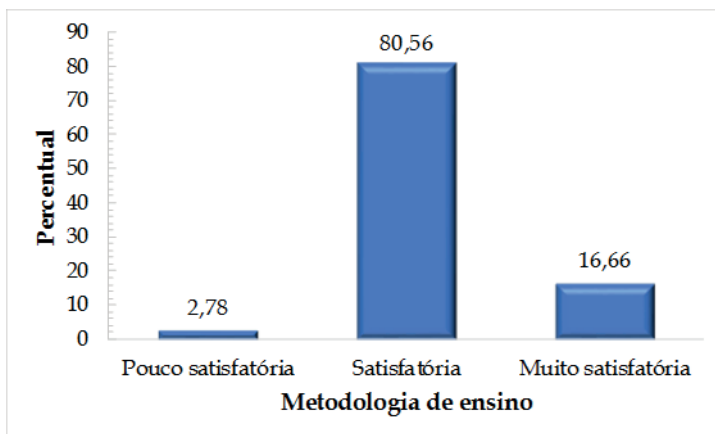


Figura 5: Percentual de professores entrevistados, em 2017, por metodologia de ensino.

Oliskovicz e Paiva (2012) afirmaram que pode-se fazer uso da inflexão na voz dando ênfase em palavras nas situações de conceitos importantes, a gesticulação é bem-vinda, desde que cuidadosa para não distrair os ouvintes, além de estabelecer contato visual mostrando segurança e firmeza em determinada afirmação, infelizmente ainda há quem



evite esta técnica olhando para um lado específico, para o teto, chão, sem muito foco, o que poder deixar a aula monótona, e até mesmo causa um bloqueio no processo de ensino e aprendizagem .

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é outra estratégia de ensino que possui uma metodologia ativa, fazendo com que os alunos trabalhem com o objetivo de conhecer, compreender e solucionar situações desafiadoras (MAGEDANZ; HERBER; SILVA, 2016).

No presente estudo, a maioria dos professores entrevistados, afirmaram que os seus métodos e abordagens adotados para ensinar são diversificados e eficazes (91,43%) (Figura 6), assim como afirmaram que possuem um estilo interessante de apresentar as aulas (85,29%) (Figura 7).

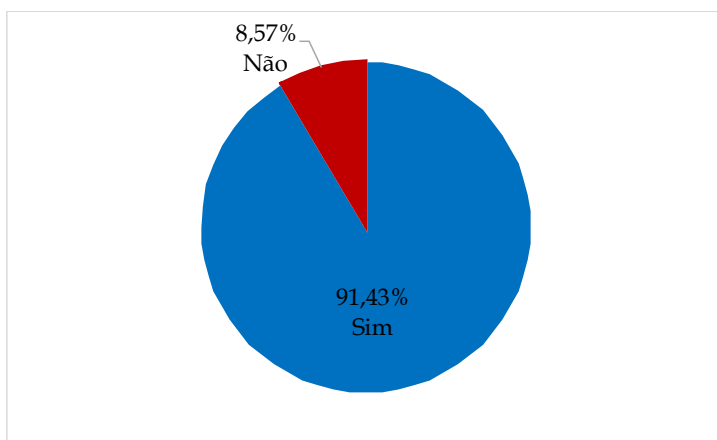


Figura 6: Percentual de professores entrevistados, em 2017, por métodos de ensino eficazes.

Para Magedanz, Herber e Silva (2016) devido à contemporaneidade, os professores precisam se reconstruir a cada dia, se atualizando para acompanhar a rapidez com que o conhecimento evolui. Em outras palavras os resultados da aprendizagem são reflexos do uso de métodos como abordagens profundas do conteúdo que impulsiona a busca por sínteses, análises, histórico cultural e cognitivo para atingir novos níveis transformadores e criativos (BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014).

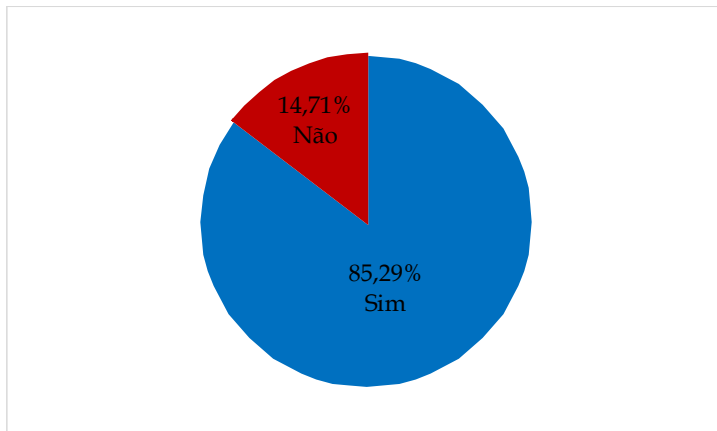


Figura 7: Percentual de professores entrevistados, em 2017, por estilo de apresentação de aulas.

A Figura 8 mostra que 13,89% dos professores entrevistados consideraram o modo que estabelecem as relações interpessoais com os alunos como regular e 86,11% consideraram bom o seu relacionamento com os alunos. Caracteriza-se a relação professor/aluno no ensino como uma relação ambígua, ora marcada pelo afeto, idolatria e apego emocional, ora marcada por aversão, sarcasmo e ironia sendo uma realidade divergente do que afirma Santos e Soares (2011) “a relação professor-aluno tem, como foco, a aprendizagem construtiva do estudante, baseada na confiança, na disposição e na capacidade de aprender”.

Roncaglio (2004) ao questionar um grupo com 19 alunos sobre a forma como eles entendiam a relação professor e aluno identificou a distinção dos professores em dois grupos: o autoritário, semelhante aos educadores da escola tradicional, e o democrático, por estabelecer uma relação mais aberta e ser mais flexível. O grupo autoritário é marcado pelo alto grau de exigência, teoria desvinculada da reflexão e da prática, processo ensino-aprendizagem unilateral, enquanto o democrático permite uma liberdade de comunicação e expressão mais acentuada, adaptação a realidade do educando afim de envolver e instigar a participação do aluno no processo dinâmico de aprendizagem.

A sociedade atual está exigindo, segundo afirma Medeiros (2015, p. 2) “que os professores possuam todas as competências de um formador de cidadãos”. Ou seja, capazes de atender as perspectivas as quais permeiam o campo crítico, histórico, social e organizacional, pois o professor deve ser também um pesquisador preocupado com o sucesso do aluno e o sucesso profissional deste aluno não deve estar desvinculado da excelência do ensino acadêmico e das relações que há entre a área de estudo e o curso que frequenta.

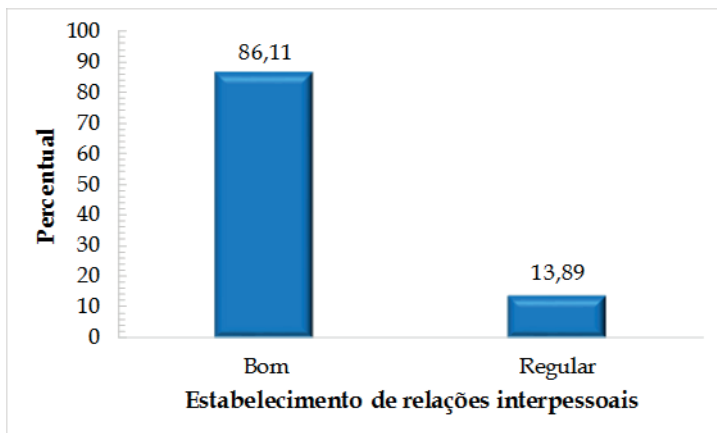


Figura 8: Percentual de professores entrevistados, em 2017, por estabelecimento de relações interpessoais.

Na Figura 9 observa-se que 19,44% dos professores avaliaram sua pontualidade como regular, e 86,56% consideram bom o seu nível de pontualidade. Para os aspectos psicológicos e anedóticos, chegar atrasado é uma característica típica do brasileiro que vai de contraste a valorização da pontualidade nos países europeus e norte-americanos (NEVES; IGLESIAS, 2015).

Contudo, o comparecimento e a permanência no local de trabalho de acordo com a carga horária estabelecida são condições fundamentais para o bom andamento das atividades da docência, além de ser uma demonstração de atitude profissional respeitosa tanto para com os alunos como para com a Instituição de Ensino e seus diversos níveis hierárquicos.

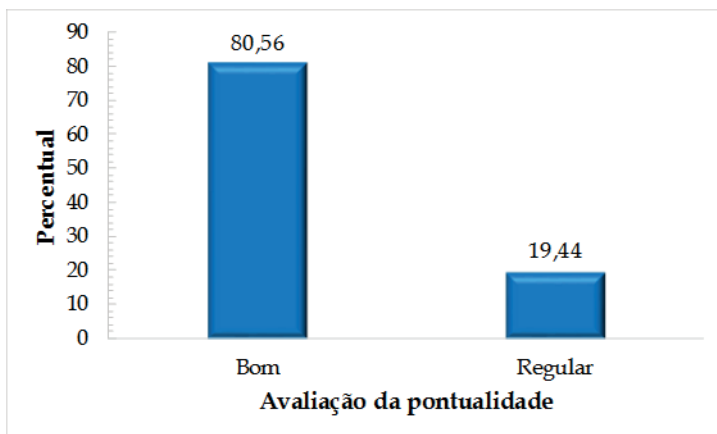


Figura 9: Percentual de professores entrevistados, em 2017, por avaliação da pontualidade.

O estudo desenvolvido por Neves e Iglesias (2015) corrobora o pensamento anterior onde, ao questionar alunos sobre o atraso de professores relacionados a causas internas

e externas, constatou que independente da causa, o atraso é sempre avaliado de forma negativa, tendo potencial para influenciar o rendimento dos alunos, e na maioria das vezes, há uma tendência desses atrasos serem relacionados mais a causas externas e até mesmo a eventos não controláveis pelos professores.

É importante destacar que a atenção dada a pontualidade, com ênfase no cumprimento da carga horária acima de qualquer circunstância, não pode sobrepor o objetivo principal que é o cuidado com a aprendizagem do aluno.

A Quadro 1 apresenta o percentual de professores entrevistados, de acordo com as características abordadas no questionário.

Características	Opinião		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Discussão de outros pontos de vista	-	36,11	63,89
Discussão mais recente dos conteúdos	-	25,00	75,00
Prestação de auxílio pessoal aos alunos com dificuldades	2,78	33,33	63,89
Entusiasmo pelo assunto ensinado	-	8,33	91,67
Definição de objetivos na aula	2,78	55,56	41,66
Explicação dos conteúdos claramente	-	13,89	86,11
Motivação a produção de conhecimentos	-	33,33	66,67
Elaboração de avaliações que sintetizam o curso	-	11,11	88,89
Avaliações que demonstram o conhecimento dos alunos	-	25,71	74,29
Incentivo a discussão de modo respeitoso	-	5,56	94,44
Incentivo ao compartilhamento de experiências	-	25,00	75,00
Incentivo a proporem novas discussões	-	50,00	50,00
Reconhecimento da compreensão dos alunos	-	25,71	74,29
Acessibilidade aos alunos	-	5,56	94,44
Variação do tom e velocidade de voz ao abordar o aluno	5,56	36,11	58,33
Interesse pelos alunos como pessoas	-	14,29	85,71
Estabelecimento de um bom clima na sala de aula	-	8,33	91,67

Quadro 1: Percentual de professores entrevistados, em 2017, de acordo com as características estudadas.

No estudo a maioria dos professores afirmaram que sempre discutem outros pontos de vista diferentes do seu e destacam as implicações contrastantes das várias teorias, assim como discutem desenvolvimentos mais recentes dos conteúdos e citam referências a respeito dos pontos mais interessantes (Quadro 1). Devido as constantes transformações

sociais e sua alta demanda, espera-se do professor que ele esteja disposto a adotar uma postura que vá além da perspectiva técnica, instigando um olhar reflexivo, investigativo e crítico dos valores e saberes já construídos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Assim, por meios de ferramentas como o debate e a realização de seminários, é possível provocar os alunos a buscarem informações recentes sobre o tema proposto e imprimir seus posicionamentos na troca de saberes que as atividades permitem. Costa e Baltar (2009) engrandecem a exposição oral como uma ação de linguagem que provoca o exercício da crítica, da defesa do ponto de vista sobre algo, desenvolvendo, desta forma, a competência discursiva dos alunos, tanto na oralidade como na escrita.

O bom resultado do ensino para Santos (2010) está relacionado com o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à ciência e aos alunos, entusiasmo este que pode e deve ser canalizado para a realização dos alunos por iniciativa própria, dos esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige. Os professores em sua maioria, afirmaram que sempre são entusiasmados pelos assuntos que ensinam e motivam os alunos a produzirem conhecimentos, bem como utilizam atividades práticas e tarefas que sejam interessantes e estimulantes (Quadro 1).

Cardoso e Bzuneck (2004) ao avaliarem a motivação dos alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Informática e Pedagogia, observou que a preocupação dos professores estava centrada na aprendizagem do aluno, o que fica claro no momento em que os alunos entendem a busca pelo conhecimento com um fim em si mesmo, e não para atingir metas como ser o melhor da turma ou não estar entre os piores alunos da classe.

Luckesi (2017) afirma que “planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”, por isso o professor que elabora sua aula evidenciando aonde quer chegar, quais discussões pretende levantar sobre o tema abordado, está pensando na avaliação e no desenvolvimento do aluno. Santos e Perin (2013) dividem o planejamento em três etapas: a primeira delas envolve a estruturação do plano de trabalho onde se relaciona o conteúdo a ser estudado com as metodologias disponíveis para o desenvolvimento do conteúdo, assim que estabelecido às ferramentas, é hora de traçar os objetivos a serem alcançadas de acordo com as estratégias para atingi-los. A etapa dois é marcada por colocar o plano de trabalho em prática e a na etapa seguinte verifica-se até que ponto os objetivos foram alcançados e quais os ajustes necessários para melhorar a aprendizagem, porém na pesquisa foi possível identificar que a maioria dos professores raramente definem os seus objetivos, e nem definem os objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada aula (Quadro 1).

A linguagem veiculada na sala de aula pelos professores deve ser clara, simples e compreensível, pois ela permite ao estudante assimilar e organizar suas ideias, portanto deve ser utilizada de forma coerente, adaptando-se as diferentes realidades encontradas no processo de ensino (SHELLER; BONOTTO; RAMOS, 2016). Laruccia e Mello (2009) ao realizarem um estudo com 1.357 alunos e 249 professores dos cursos de administração, contabilidade e pedagogia, constataram que no quesito do uso da linguagem como ferramenta de ensino, quando os professores usam declarações pessoais ou linguagem do “eu” o orador é identificado claramente pelo receptor (aluno), ou seja, a transmissão da informação ocorre mais rapidamente.

Dentre os já mencionados, outro desafio da docência se encontra na hora de

avaliar os alunos, na pesquisa a maioria dos professores afirmaram que sempre fazem avaliações de modo que representam sínteses de parte do curso e que permitem aos alunos demonstrarem seus conhecimentos e habilidades (Quadro 1). Para Flores, Peneira e Pinheiro (2017), uma prova não informa como a aprendizagem se desenvolveu, é apenas uma forma de punição dos erros sem procurar os meios para os compreender.

Neste sentido, Maxwell (2012) critica os programas universitários e os problemas associados às tarefas de avaliação, pois não desenvolvem o pensamento crítico, autogestão ou capacidade para resolver novos e complexos problemas que são necessários para a especialização profissional. Como alternativa ao uso excessivo de provas, Sá, Alves e Costa (2014) evidenciaram que as atividades de avaliação centradas no aluno como apresentações orais e projetos de grupo, destacam a autoavaliação e a avaliação por pares que conduzem a uma maior autonomia, autoconfiança e reflexão permitindo o desenvolvimento de competências e a promoção de uma aprendizagem mais profunda.

No estudo, a maioria dos professores declararam que sempre incentivam a discussão de modo respeitoso e o compartilhamento de experiências, ademais 50% afirmaram que sempre incentivam os alunos a proporem novas discussões (Quadro 1). Estas variáveis estão relacionadas ao diálogo participativo de todos os envolvidos, onde professor e aluno podem ser argumentativos e ouvintes. Assis e Teixeira (2009) afirmaram que professores e alunos devem atuar como produtores da instância de interlocução, interagindo simultaneamente, de modo que cada um possa se colocar como sujeito crítico, sendo primordial que haja espaço para que os alunos exponham as suas ideias, formulem perguntas e trabalhem diferentes pontos de vista. Esta ação evidencia o esforço do professor para comprometer os alunos com o processo de ensino-aprendizagem, mediando as concepções expostas em sala de aula e os conceitos cientificamente aceitos (MONTEIRO et al., 2012).

A acessibilidade promove a facilidade de aproximação entre os envolvidos, no presente estudo 94,44% dos professores declararam que sempre proporcionam acessibilidade aos alunos (Quadro 1). Segundo Nascimento, Filho e Vicente (2019) e Nogueira (2017), nas instituições de ensino superior, o desenvolvimento emocional deve ser prioridade, pois a ausência de equilíbrio mental dos universitários fragiliza e proporciona insucesso acadêmico. Os autores citados acima ainda ressaltam que, da parte do professor o respeito, bom humor e empatia pelos alunos são características apresentadas por um bom professor. Diante disto pode-se inferir que o aprendizado dos alunos depende não somente da preparação técnica do professor, como também da relação pessoal que este tem com os alunos. Uma forma de estimular essa relação é ser acessível aos alunos.

A voz na comunicação oral é frequentemente usada para inferir estados emocionais, e somos capazes de captar a emoção transmitida por uma voz a partir de 200 milissegundos após termos entrado em contato com o emissor independente do conteúdo linguístico (LOUZÃ, CORDÁS, 2020). Os autores ainda ressaltam que o som da voz impacta o ouvinte e revela elementos das características biológicas, psicológica e socioeducacional.

No ensino, a variação do tom e velocidade da voz do professor pode ter impacto positivo ou negativo na relação e aprendizado do aluno. Segundo Brasil et al. (2018), a voz é um componente da identidade do professor como trabalhador, impactando no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, funciona como instrumento para sua atuação em sala de aula, onde as alterações vocais interferem ativamente no desempenho ocupacional.

Sendo assim, se pode afirmar que o recurso vocal é uma ferramenta chave para absorção de conhecimento, bem como aproximação ou distanciamento do aluno. Todavia independentemente do diálogo, professor e aluno devem sempre privar pelo uso da voz de modo respeitoso.

Muitos autores defendem que a convivência na sala de aula se deve às interações entre professor e alunos, sendo estas essencialmente assimétricas, uma vez que dependem em grande parte das ações do professor e não tanto dos alunos (FERNANDES, 2008). Segundo Martins (2014), a existência de boas relações interpessoais, de respeito, empatia e carinho, só irá facilitar os processos de ensino-aprendizagem, assim como proporcionará uma melhor gestão e clima de sala de aula. No entanto o autor ainda ressalta que a indisciplina em sala de aula é um dos fatores que mais influenciam para que não haja sucesso na convivência e gestão no ambiente escolar.

A presente pesquisa nos mostra que a maioria dos professores sempre estabelece uma boa convivência dentro da sala de aula e ajudam os alunos a terem comportamentos adequados (Quadro 1). Esta atitude por parte dos professores é um passo para a construção de uma sala de aula agradável. Caso existisse uma sala de aula perfeita, Rief e Heimburge (2000) caracterizaram esta como um ambiente contendo os seguintes aspectos: lugar onde se aprende e os alunos querem estar; motivação por parte dos alunos; eficácia no processo de ensino-aprendizagem; respeito de parte a parte e participação dos alunos.

É primordial para o desenvolvimento de um “bom clima” de sala de aula, conhecer a realidade dos alunos, aos diversos níveis, pessoal, social e econômico, tratando-os como indivíduos únicos e especiais que são (FERNANDES, 2008). Simultaneamente é necessário ter a noção exata de que as turmas são grupos onde se estabelecem uma elevada complexidade de relações.

Diante disso, se torna excepcional que o professor tenha interesse pelo aluno como pessoa e essa atitude pode ser concretizada com a prática da afetividade, que é por sua vez um tema que faz parte do contexto socioeducacional, presente na vivência entre professor e aluno, sendo a confiança estabelecida entre estes, o fator principal para o afloramento da afetividade.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, A.; TEXEIRA, O. P. B.; Argumentações alunos e professor envolvendo aspectos ambientais em sala de aula: uma análise. **Revista ciência & educação**. v. 15, n. 1, p. 47-60, 2009.

BARROS, R; MONTEIRO, A. R; MOREIRA, J. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos alunos para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, 2014.

BRASIL, C. C. P., SILVA, R. M., BRILHANTE, A. V. M., MELO, A. K., BATISTA, M. H. Entrelaçamento voz e emoção na percepção professor sob a ótica da fenomenologia de Merleau-Ponty. **Interface**. Botucatu. v. 22, n. 66, 865-876, 2018.

CARDOSO, L. R; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

COSTA, Denise Ribas da; BALTAR, Marcos. **Gênero Textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos**. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul, agosto de 2009.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FERNANDES, M. C. S. G. Escolha profissional e prática professor: o discurso de professores do ensino superior privado. **Centro Universitário Moureira Lacerda GT: Didática**, n. 4, 2004.

FERNANDES, L. F. P. **Clima de Sala de Aula e Relação Educativa**: as representações de alunos de 3º ciclo. Dissertação de mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa. Universidade do Algarve. Faro. 2008.

FLORES, M. A; PEREIRA, D; PINHEIRO, C. **Métodos de avaliação no Ensino Superior**: um estudo em cinco universidades públicas. In: Atas do I Congresso Internacional sobre Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 2017. p. 62-70.

LARUCCIA, M. M; MELO, E. M. **A Percepção da Linguagem nas Relações Professor-Aluno**. Pensamento & Realidade, v. 24, n. 2, 2009.

LOUZÃ, M. R., CORDÁS, T. A. **Transtornos da personalidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed. 2020. 460 p.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e aprendizagens**: a experiência lúdica na educação-uma entrevista de Cipriano Carlos Luckesi para a RCC. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 4, n. 3, p. 100-102, 2017.

MAGEDANZ, A; HERBER, J; SILVA, M. C. A. **Propostas de abordagens por meio de metodologias ativas no ensino superior**. Revista Destaques Acadêmicos, Lajeado, v. 8, n. 4, 2016.

MARTINS, M. A. S. **Clima de sala de aula**: percepções dos alunos do 3º ciclo em relação às disciplinas de português e educação física. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. 2014.

MAXWELL, T. W. Assessment in higher education in the professions: Action research as an authentic assessment task. **Teaching in higher education**, v. 17, n. 6, p. 686-696, 2012.

MEDEIROS, Roger Nunes. **Professor-profissionais e profissionais-professores a construção de um professor**. 2015.

MONTEIRO, M. A. A., MONTEIRO, I. C. C., GASPAR, A., VILLANI, **A. influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula**. Revista ciência & educação. v. 18, n. 4, p. 997-1010, 2012.

NASCIMENTO, D. E., FILHO, A. B. S., VICENTE, K. B. **Caminhos para uma boa docência**: o que é ser um bom professor? Revista Humanidades e Inovação. v.6, n. 10, p. 35-42, 2019.

NEVES, L. M. G. S; IGLESIAS, F. **Pontualidade do professor**: atribuições causais de alunos em



sala. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 67, n. 3, p. 62-74, 2015.

NOGUEIRA, Maria José Carvalho. **Saúde mental em alunos do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. Programa de Doutorado em Enfermagem da Universidade de Lisboa**, Portugal, 2017, 268p.

OLISKOVICZ, K; PIVA, C. D. **As estratégias didáticas no ensino superior: quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior?**. Revista de Educação, v. 15, n. 19, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIEF, S. F., HEIMBURGE, J. A. **Como ensinar todos os alunos na sala de aula**. Lisboa: Gradiva. 2010. 256 p.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 2, p. 100-111, 2004.

SÁ, S. O; ALVES, M. P; COSTA, A. P. A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos alunos. **Comunicação & Informação**, v. 17, n. 2, p. 55-69, 2014.

SANTOS, M. L; PERIN, C. S. Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Versão On-line ISBN**, p. 978-85, 2013.

SANTOS, C. P; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 353-369, 2011.

SANTOS, S. C. D. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". **REGE Revista de Gestão**, v. 8, n. 1, 2010.

SHELLER, M; BONOTTO, D. L; RAMOS, M. G. A função da linguagem na sala de aula: percepções de professores de ciências e matemática. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 19, p. 376-396, 2016.

TEIXEIRA, M. C. **Metodologia do ensino superior**. 2015.

# CAPÍTULO 4

## CAMINHOS PEDAGÓGICOS NA UNIVERSIDADE: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

**Sebastião Rodrigo do Remédio Souza de Oliveira**

**Bruna Nascimento Vicenzott**

**Alaire Franco Tavares**

**Maria Nádia Alencar Lima**

**Alessandra Epifanio Rodrigues**

**Vanessa Mayara Souza Pamplona**

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa efetuada com os alunos dos cursos de graduação em Administração (Adm.), Agronomia (Agro.), Engenharia Florestal (Flor.) e Zootecnia (Zoot.), com a finalidade de identificar a percepção pedagógica destes no âmbito universitário.

Em relação à faixa etária dos alunos, do percentual de alunos entrevistados se pode observar que a maioria, se encontrou na faixa etária de 17 a 25 anos (Tabela 1), este resultado pode ser explicado por causas comuns no Brasil, como exemplo, o atraso escolar que é visto como um dos principais motivos da falta de acesso de jovens brasileiros ao ensino superior, e tal atraso pode ser resultado de problemas vividos pelos alunos dentro de casa como violências, falta de alimentação adequada, falta de recurso da família, o que leva o estudante a tomar a decisão de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, e até mesmo a falta de incentivo por parte da família.

Existem também casos em que os candidatos ao nível superior optam por tentar os chamados cursos dos “sonhos”, como medicina, direito e engenharias, que às vezes acumulam tentativas sem êxito e retardam o seu ingresso na universidade (ANDRADE, 2012). Estes

fatores mencionados podem ser os principais agentes responsáveis pelo aumento na faixa de idade de jovens que cursam o ensino superior nesta instituição.

Faixa etária	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
De 17 a 20	47,62	33,72	32,39	44,64	37,18
De 21 a 25	42,86	52,33	59,15	44,64	51,71
De 26 a 30	4,76	9,30	8,45	8,93	8,55
De 31 a 40	4,76	3,49	0,00	0,00	1,71
De 41 a 50	0,00	1,16	0,00	1,79	0,85
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 1: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por faixa etária (em anos).

A Tabela 2 apresenta os dados de frequência de leitura de livros, nela observa-se que a maioria dos entrevistados relataram que fazem leitura poucas vezes, com destaque para o curso de Administração (68,18%), seguido de Engenharia Florestal (64,79%). O hábito de ler pouco é uma prática comum no Brasil, onde muitos alunos utilizam como justificativa a falta de tempo, pois estão envolvidos em múltiplas atividades acadêmicas que demandam de boa parte de seu tempo, o que se torna contraditório, pois para o desenvolvimento de atividades acadêmicas científicas é necessário à prática constante da leitura. Entretanto, outros consideram que não possuem gosto pela leitura e/ou não são motivados a ler, outros afirmam a preferência pelas redes sociais ou por séries disponíveis na Internet.

Não obstante, cabe ressaltar que a

prática da leitura é uma construção participativa entre a sociedade civil, o estado e a família, a sociedade depende dessa cooperação para funcionamento desse tripé, e é preciso que cada vez mais pessoas estejam engajadas em ler e descobrir novos universos propiciados pela leitura (FAILLA, 2016).

Frequência	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Nenhuma	9,09	4,55	5,63	1,82	4,66
Quando solicitado	18,18	12,50	7,04	9,09	10,59
Pouca frequência	68,18	60,22	64,79	58,18	61,87
Muita frequência	4,55	22,73	22,54	30,91	22,88
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 2: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por frequência de leitura.

Na Tabela 3 observa-se que a maior parte dos alunos leu três ou mais (38,40%) livros nos últimos 12 meses, seguido dos que leram dois livros (31,22%). Como foi descrito anteriormente na Tabela 2, à maioria não possui o hábito de ler, entretanto, ainda existe pessoas que buscam novos conhecimentos por meio da leitura, embora seja baixa a quantidade de livros lidos, pois de acordo o Instituto Pró-Livro (2016), o brasileiro lê em média 4,96 livros por ano, porém o resultado encontrado no presente estudo mostra que há interesse na leitura por parte de alguns alunos, além disso, programas voltados a prática de incentivos a leitura demandam de tempo, por estar inserido em um processo de longo prazo, para se obter melhores resultados (FAILLA, 2016).

Diante deste cenário, os bibliotecários da UFRA, *campus* Paragominas, vêm desenvolvendo alguns projetos que incentivam a leitura, como por exemplo, a inserção no acervo da biblioteca de livros dos mais variados gêneros, com a intenção de proporcionar uma leitura de lazer, fazendo com que os alunos da instituição saiam da rotina dos livros de característica e linguagem técnica, com isso é esperado que novos leitores sejam atraídos e conseqüentemente ocorra um aumento de alunos com a prática da leitura.

Quantidade	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Nenhum	9,52	12,36	12,68	10,71	11,81
Um livro	33,33	20,22	12,68	17,86	18,57
Dois livros	47,63	22,47	36,61	32,14	31,22
Três ou mais livros	9,52	44,95	38,03	39,29	38,40
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 3: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por quantidade de livros lidos.

Uma instituição com infraestrutura capaz de ofertar recursos didáticos e outros que auxiliem o educando é imprescindível para a formação acadêmica de qualidade, uma vez que tais recursos podem ajudar na aplicação de metodologias dinâmicas, o que faz o aluno se sentir atraído pela instituição, e evita a sensação de monotonia, o que muitas vezes

pode causar o distanciamento do estudante da vida acadêmica e resultar na retenção e até mesmo na evasão acadêmica.

No presente estudo, a maioria dos alunos avalia como regular ou bom (82,43%) os recursos (biblioteca, computadores, cursos de extensão, etc.) disponíveis para o seu desenvolvimento acadêmico (Tabela 4). Nicola e Paniz (2016) afirmaram que por meio da utilização de metodologias inovadoras, e uma boa estrutura com bibliotecas, laboratórios e outros recursos, é possível desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, além de estreitar os laços entre o professor-aluno-conhecimento.

Outra função dos recursos dinâmicos é inerente à capacidade de formar indivíduos com confiança, além de fazer com estes tornem-se pessoas mais interessadas nas atividades realizadas dentro da academia.

Avaliação	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Muito Ruim	0,00	3,33	1,41	0,00	1,67
Ruim	9,09	13,33	9,86	7,14	10,46
Regular	40,91	48,90	52,11	39,29	46,87
Bom	45,45	32,22	26,76	48,21	35,56
Excelente	4,55	2,22	9,86	5,36	5,44
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 4: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por recursos disponíveis para o desenvolvimento acadêmico.

Um ambiente harmônico traz em seu âmbito muitas vantagens além da capacidade de fazer com que a comunidade se sinta atraída, tantos os alunos quanto ao corpo técnico que compõem a instituição. Na pesquisa a maioria dos alunos entrevistados estão satisfeitos com os serviços prestados pela instituição, em que as avaliações com graus bom e excelente corresponderam a 69,36% (Tabela 5).

De acordo Silva et al. (2017), há uma relação direta entre o ambiente de ensino e o desempenho acadêmico, um bom ambiente muitas vezes pode melhorar a capacidade de aprendizagem dos alunos, além de ser uma forma de motivar e manter o interesse dos alunos pela instituição.

Satisfação	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Muito Ruim	0,00	0,00	1,43	1,82	0,85
Ruim	0,00	3,41	4,29	1,82	2,98
Regular	9,09	29,55	37,14	16,36	26,81
Bom	68,18	59,09	45,71	65,45	57,45
Excelente	22,73	7,95	11,43	14,55	11,91
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 5: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por grau de satisfação pelos serviços prestados pela instituição.

No estudo, os alunos consideraram que há um empenho da instituição na formação de profissionais capacitados, isto é, 74,89% dos alunos avaliaram como bom ou excelente o desempenho e o compromisso dos professores em relação a sua formação acadêmica.

Para Alves et al. (2009), quando o professor assume o compromisso com a formação dos alunos, resultados melhores podem ser alcançados, principalmente, aqueles inerentes ao desempenho educacional, além de ser uma oportunidade para a criação de novas metodologias e ferramentas utilizadas para facilitar o ensino-aprendizagem.

Avaliação	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Muito Ruim	0,00	0,00	2,82	0,00	0,84
Ruim	0,00	2,22	8,45	0,00	3,35
Regular	13,64	26,67	23,94	10,71	20,92
Bom	68,18	54,44	45,07	53,58	52,71
Excelente	18,18	16,67	19,72	35,71	22,18
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 6: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por desempenho e compromisso dos professores.

A solidariedade dos professores com os alunos dentro de um ambiente acadêmico é imprescindível, principalmente por ser uma forma de gerar oportunidades de inclusão para alunos que possuem dificuldades de permanecer no curso por déficit de aprendizado e/ou atenção ou por outros casos relacionados ao ambiente externo a instituição, como falta de emprego, estágio, problemas familiares e afetivos, etc. No presente estudo, a maioria dos alunos acredita que seus professores são solidários, reconhecem suas dificuldades diante do curso e lhe incentivam a prosseguir com os estudos (Tabela 7).

De modo geral, a construção de um ambiente solidário é fundamental na formação de pessoas, simplesmente por ser uma estratégia de inclusão além de ser uma forma de estreitar a conexão entre o aluno e o professor (FOLHA, 2012).

Solidariedade	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Não	4,55	28,09	24,29	3,57	18,99
Sim	95,45	71,91	75,71	96,43	81,01
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 7: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por solidariedade dos professores.

Para Alves et al. (2009) o professor que age de maneira solidária e justa assume também o papel de agente facilitador, sendo uma característica essencial dentro do local de ensino, seja no nível fundamental ou no superior, pois assim o professor passa a ser referência de pessoa humana e assume também a função de elo entre o ensino-aprendizagem, além de ser uma forma de manter o estudante motivado.

Na pesquisa a maioria dos alunos sentem que são tratados com respeito e de forma justa pelos seus professores (Tabela 8), este sentimento é indispensável na construção

do ambiente democrático e na formação de profissionais críticos e autônomos dentro da sociedade civil.

Respeito	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot	Total
Não	0,00	18,18	14,71	7,14	12,82
Sim	100,00	81,82	85,29	92,86	87,18
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 8: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por sentimento de respeito e justiça.

No estudo, os alunos avaliaram a metodologia utilizada pelos professores para repassar os conteúdos como regular ou boa (85,72%) (Tabela 9). É importante destacar que o uso de metodologias dinâmicas é indispensável dentro do ambiente de ensino, sendo uma forma de criar e manter a interação entre o professor e o aluno, pois tais metodologias são capazes de facilitar para o aluno o entendimento do conteúdo ministrado, e na maioria das vezes funciona como a “quebra” de uma barreira, o que acaba ou no mínimo diminui a sensação de ensino enfadonho e monótono, considerado ultrapassado.

Como solução para este problema é fundamental que o professor tenha consciência sobre a especificidade existente em cada turma, para isso é essencial que se conheça a turma bem como suas particularidades para que posteriormente seja construída a metodologia de ensino e se necessário, que ela seja readequada a realidade dos alunos, o que facilitará o processo de ensinagem (ALVARES et al., 2009). Pois metodologias de ensino monótonas e ultrapassadas resultam na dificuldade de assimilação do conteúdo por parte dos alunos, assim são as principais responsáveis pela desistência, retenção e evasão escolar.

Porém, nem sempre o processo de conhecimento da turma é possível, tendo em vista que o calendário acadêmico das universidades muitas vezes é curto, devido aos feriados, aos eventos acadêmicos e até mesmo aos imprevistos e etc.

Avaliação	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Muito Ruim	4,55	0,00	1,41	0,00	0,84
Ruim	0,00	7,87	1,41	0,00	3,36
Regular	18,18	41,57	40,85	28,57	36,13
Bom	54,54	47,19	46,47	55,36	49,59
Excelente	22,73	3,37	9,86	16,07	10,08
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 9: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por metodologia utilizada pelos professores para repasse do conteúdo.

Em relação aos métodos avaliativos, os alunos consideraram os métodos utilizados pelos professores como bom (52,33%) (Tabela 10). A utilização de métodos modernos e eficazes de avaliação pode gerar informações mais confiáveis em relação ao conhecimento adquirido pelos alunos em sala de aula, além de que os métodos tradicionais muitas vezes

não representam a realidade.

Segundo Camargo (2016), o uso de métodos de avaliação alternativos atualmente é uma ferramenta indispensável na construção e organização do trabalho pedagógico, o que resulta em grande parte na melhoria do processo de aprendizagem, além de inserir o aluno em uma realidade libertadora o que facilita a criação de uma independência na busca do conhecimento.

Métodos avaliativos	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Muito Ruim	0,00	0,00	2,86	0,00	0,84
Ruim	0,00	3,37	4,29	0,00	2,53
Regular	27,27	39,33	32,86	33,93	35,02
Bom	59,09	55,05	44,28	55,36	52,33
Excelente	13,64	2,25	15,71	10,71	9,28
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 10: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por métodos avaliativos.

Os alunos avaliaram a pontualidade dos professores como boa ou excelente (78,38%) (Tabela 11). A pontualidade é um assunto de extrema relevância e que não pode deixar de ser discutido, principalmente pelo fato dos professores serem os exemplos aos futuros profissionais que estão em formação. Outra questão inerente à pontualidade é a ideia que é transmitida com esse termo, pois um profissional pontual transmite a sociedade, a sensação de compromisso com a profissão, muito diferente do que ocorreria com uma pessoa que vive com atrasos.

Segundo Alvares et al. (2009), a pontualidade e a assiduidade assumida pelos professores são uma forma de mostrar comprometimento com os alunos, e quando isso não ocorre, pode prejudicar na formação dos mesmos e refletir no profissional que será inserido no mercado de trabalho.

Pontualidade	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Muito Ruim	0,00	0,00	2,90	0,00	0,85
Ruim	0,00	2,25	5,80	1,79	2,97
Regular	13,64	22,47	15,94	14,29	17,80
Bom	54,54	53,93	47,82	44,63	49,99
Excelente	31,82	21,35	27,54	39,29	28,39
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 11: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por pontualidade dos professores.

Em relação ao domínio do conteúdo pelos professores, para Teodoro (2010) a falta de domínio de conteúdo é prejudicial em qualquer nível de ensino, o que resulta muitas vezes ao chamado fracasso escolar, processo esse que em grande parte é responsável pelo aumento de índices indesejáveis nas instituições, como elevação da taxa de reprovação e também da evasão escolar.

O domínio do conteúdo a ser administrado pelos professores, sem dúvida é umas das questões mais essenciais quando se trata de ensino, pelo fato de ser uma ferramenta que facilita no repasse do conhecimento técnico e científico, assim como auxilia na criação de metodologias eficientes, capazes de atingir o público alvo e melhorar os resultados dentro do ambiente escolar. No presente estudo, os alunos afirmaram que a maioria dos professores domina o conteúdo de forma excepcional (72,10%) (Tabela 12).

Vale ressaltar que 27,90% dos alunos destacaram que alguns professores não possuem ou tem deficiência no domínio do conteúdo, nestes casos, se faz necessária uma intervenção pedagógica a partir da criação de oficinas sobre práticas pedagógicas, assim como cursos de capacitação e/ou aperfeiçoamento, com o objetivo de aperfeiçoar suas metodologias de ensino e melhorar as práticas pedagógicas existentes, com esta prática é esperado a obtenção de melhores resultados.

Domínio de conteúdo	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Parece não ter domínio	0,00	1,15	2,94	0,00	1,29
Parece ter deficiência de domínio	27,27	34,48	29,41	10,71	26,61
Parece ter domínio excepcional	72,73	64,37	67,65	89,29	72,10
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 12: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por domínio do conteúdo pelos professores.

A definição do objetivo da aula pelos professores é primordial para os alunos entenderem a importância e a aplicação do conteúdo que será ministrado, além de servir de direcionador perante o assunto abordado, o que possibilitará que as dúvidas que venham a surgir diante do tema, sejam esclarecidas ainda dentro da sala de aula.

No estudo, os alunos afirmaram que a maioria dos professores sempre definem os objetivos de cada aula (50,21%), além disso, 38,82% dos alunos afirmaram que os objetivos são ocasionalmente definidos pelo professor (Tabela 13). Para Schewtschik (2017), toda boa aula começa com um bom planejamento, principalmente quando é realizada a definição do objetivo de forma clara e precisa, pois o planejamento é um instrumento que o professor utilizará como meio para a garantia da aprendizagem dos alunos, com isso é esperado que os alunos possam desenvolver habilidades de acordo com o objetivo definido para aquela aula.

Diante disto é observada a existência de uma estreita relação entre definição do objetivo da aula com a melhoria nos resultados alcançados pelos alunos no ambiente de estudo.



Define os objetivos	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Nunca definem	0,00	1,12	2,86	1,79	1,69
Raramente definem	13,64	11,24	7,14	7,14	9,28
Ocasionalmente definem	27,27	41,57	44,29	32,14	38,82
Sempre definem	59,09	46,07	45,71	58,93	50,21
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 13: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por definição dos objetivos em cada aula.

A explicação do conteúdo quando feita de forma clara e concisa, torna-se uma ferramenta indispensável na formação de novos profissionais, uma vez que esta é a base de todo o conhecimento a ser adquirido, além de ter a função de elemento estruturante do processo ensino-aprendizagem na sala de aula (SILVA, 2002).

A maior parte dos alunos afirmou que a explicação de princípios e conceitos básicos do conteúdo pelos professores geralmente é clara, mas às vezes se confunde (46,41%). No entanto, vale destacar que 35,44% dos alunos acreditam que a explicação é muito clara (Tabela 14).

Conceitos básicos	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Não demonstra clareza	9,09	5,62	8,57	0,00	5,49
Geralmente é claro, mas às vezes se confunde	40,91	57,30	42,86	35,71	46,41
É muito claro	40,91	29,21	35,71	42,86	35,44
É claro e elucidativo	9,09	7,87	12,86	21,43	12,66
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 14: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por explicação de conceitos básicos pelos professores.

Entender sobre os conhecimentos prévios dos alunos é imprescindível para entender a forma de como se construirá o processo de ensino-aprendizagem, em que muitas vezes poderá resultar na criação ou readequação da metodologia utilizada, esta prática é o que torna o professor um ser construtor do conhecimento, pois traz consigo a preocupação com a formação dos alunos, processo esse que vai muito além da sala de aula (LOPES, 2011). Os alunos afirmaram que a maioria dos professores às vezes (73,84%) se informam dos conhecimentos prévios do aluno ao expor um conteúdo (Tabela 15).

Conhecimentos prévios	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Nunca	13,64	15,73	10,00	1,79	10,55
Às vezes	81,81	67,42	80,00	73,21	73,84
Sempre	4,55	16,85	10,00	25,00	15,61
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 15: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por informação sobre o conhecimento prévio ao expor o conteúdo.

O papel do professor de ser o intermediador na construção do conhecimento, surge tão logo que a educação é vista como algo que não apenas se transmite e que ignora outras etapas do processo ensino-aprendizagem, mas sim pelo fato da educação ser construída por meio do diálogo entre o aluno-professor, então ouvir a opinião dos alunos torna-se fundamental na construção do ensino, pois várias ideias são dispostas e desta forma o conhecimento é construído, além de proporcionar discussões essenciais ao aprendizado (LOPES, 2011).

Em relação ao ponto de vista dos alunos, os alunos afirmaram que a maioria dos professores às vezes (71,61%) aceitam as suas opiniões durante as aulas (Tabela 16).

Opinião dos alunos	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Nunca	4,55	3,37	4,35	0,00	2,97
Às vezes	68,18	76,41	72,46	64,29	71,61
Sempre	27,27	20,22	23,19	35,71	25,42
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 16: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por aceitação da opinião dos alunos.

É importante esclarecer que para se ter um bom desempenho acadêmico muitas sementes devem ser plantadas, ensinar é muito mais do que levar conteúdo a uma turma de alunos, ensinar requer troca de conhecimentos, além da construção de um ambiente onde o aluno possa se sentir feliz por estar ali, com isso o professor possui um importante papel na vida dos alunos, principalmente quando se trabalha com alegria e entusiasmo, transmitindo o mesmo sentimento aos seus alunos (LOPES, 2011). No presente estudo, a maioria dos alunos afirmou que os professores ministram aula com alegria e entusiasmo moderados (66,38%) (Tabela 17).

Alegria e entusiasmo	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Nunca	0,00	6,74	4,35	1,79	4,26
Raramente	0,00	20,22	18,84	12,50	16,17
Moderadamente	71,43	61,80	69,56	67,85	66,38
Sempre	28,57	11,24	7,25	17,86	13,19
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 17: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por aula com alegria e entusiasmo.

Em relação ao estímulo, 49,37% dos alunos sempre se sentem estimulados pelos professores para participarem da aula (Tabela 18). Neste contexto, o papel do professor vai muito além de cumprir o compromisso com a instituição ao qual pertence, ele também assume a figura de agente responsável por estimular os alunos a estarem participando e interagindo nas atividades realizadas no âmbito da sala de aula e é responsável também pela construção de um ambiente onde o aluno possa ter um porto seguro para os momentos de dificuldades tanto pessoais quanto aquelas advindas das tarefas escolares, isso tudo pode se tornar um estímulo para o aluno, a ser participativo e colaborador.

Vale ressaltar que 48,10% dos alunos, às vezes se sentem estimulados a participar da aula.

Estímulo na aula	Adm.	Agro.	Flor.	Zoot.	Total
Nunca	9,09	1,12	4,29	0,00	2,53
Às vezes	63,64	59,55	41,43	32,14	48,10
Sempre	27,27	39,33	54,28	67,86	49,37
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela 18: Percentual de alunos entrevistados, em 2017, por estimular o aluno a participar da aula.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, N. C. S. F.; DAMASCENO, C. E F.; SILVA, J. M.; ARAÚJO, R.; RIBEIRO, S. M. M.; PESSOA, O. F. MACHADO, S. M. M. A prática professor no contexto educacional na visão de alunos e professores de odontologia. **Revista cocar**, Belém. v. 3, n. 5. P 57-66, ago. 2009.

ALVES, C. V. O.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 19, n. 4, p. 15-37, 14 maio 2009.

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06\\_julho2012/Cibeley\\_Yahn.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibeley_Yahn.pdf). Acesso em 10 out. 2019.

CAMARGO, C. C. O.; MENDES, O. M. (2016). Os métodos de avaliação e as práticas de registros professores: percursos de análise, reflexão e materialidade do trabalho pedagógico. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/3708/19634>. Acesso em: 29 set. 2019.

FAILLA, ZOARA (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, 296 p.

FOLHA, I. B. **A importância da solidariedade no ambiente escolar: Uma vivência pedagógica**. 2012. 61 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2012.

LOPES, R. C. S. (2011). A relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciência e biologia. Infor, Inov. Form., **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

SCHEWTSCHIK, A. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724\\_13673.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf). Acesso em: 01 set. 2019.

SILVA, D. G.; SILVA, L. F.; LIRA, M. S.; SANTOS, A. P.; RIBEIRO, M. A (2017). Influência do local de ensino no processo de aprendizagem. Disponível em: [https://www.ufpe.br/documents/883688/0/A\\_INFLU%C3%80NCIA\\_DO\\_LOCAL\\_DE\\_ENSINO\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_APRENDIZAGEM.pdf/a8525926-fc7d-422e-8a68-502b6922dceb](https://www.ufpe.br/documents/883688/0/A_INFLU%C3%80NCIA_DO_LOCAL_DE_ENSINO_NO_PROCESSO_DE_APRENDIZAGEM.pdf/a8525926-fc7d-422e-8a68-502b6922dceb). Acesso em: 29 set. 2019.

SILVA, M. Explicação do Conteúdo: Elemento Estruturante da Aprendizagem Eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, Araraquara, n. 115, 2002.

TEODORO, N. M. (2010). Metodologia de ensino: Uma contribuição pedagógica para o processo de aprendizagem da diferenciação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2234-8.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

# CAPÍTULO 5

## RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR

**Alessandra Epifanio Rodrigues**  
**Maria Nádia Alencar Lima**  
**Vanessa Mayara Souza Pamplona**

### A DINÂMICA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA UNIVERSIDADE

A educação superior tem não tão somente suas especificidades inerentes ao nível de ensino teórico e científico como também características próprias que a coloca frente aos mais diferentes desafios impostos pela sociedade da informação e do conhecimento, visto que de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103), “o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos”, e deve dessa forma, ser desenvolvido na academia em conjunto entre aluno, conteúdo, aprendizagem, ensino, ação e professor reflexão cabendo, neste sentido ao professor enquanto mediador e articulador dos saberes as seguintes tarefas:

[...] o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente [...]; considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; buscar criar e recriar

situações de aprendizagem; valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 103-104).

São a priori essas competências que corroboram para a construção da identidade do professor e que dão a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, que se pressupõe significativo no ensino superior, pois para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104), “essas características do ensinar requerem, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores”. Isso significa dizer que não basta dominar um assunto em voga, mas ser capaz de mobilizá-lo de tal forma que supere a complexidade da própria prática da docência.

Todas essas características servem para nortear a relação profissional entre professor e aluno, que deve ser estabelecida a partir do conhecimento e entendimento que o professor terá individualidades e diversidades presentes em sala de aula, assim como respeitando as heterogeneidades das realidades do público discente, observando obviamente as condições em que vão se desencadear as unidades de ensino do currículo da disciplina de modo que o método ou a técnica utilizada possa servir de fio condutor para uma aprendizagem significativa.

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes (Antunes 2008, p. 32).

O trabalho pedagógico em sala de aula é complexo, pois exige a racionalidade técnica do professor que ao mesmo tempo enfrenta dilemas como a indisciplina, singularidades e instabilidades por parte de muitos alunos e dependendo do curso quase sempre a metodologia aplicada é desenvolvida de forma exaustiva, desconsiderando o caminho possível para o aluno aprender e os conhecimentos prévios que este adquiriu em outras etapas de escolaridade.

Para Freire (2018, p. 31) “ensinar exige respeito aos saberes dos alunos [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. O que significa que ao discutir de forma amistosa e promover o debate, o professor desenvolve alunos mais autônomos e concomitantemente abre um leque de oportunidades de aprendizagem que podem ser significativas não só para o aluno como também para o professor enquanto mediador desse processo.

Isso implica afirmar que o aluno sem autonomia não desenvolve a pró-atividade como resposta as relações pedagógicas, e ao minimizar os saberes socialmente construídos por este aluno, o professor muitas vezes ainda que inconsciente dilui o mérito das competências e capacidades que o aprendente possa ter para ampliar e mobilizar junto a sociedade tudo aquilo que aprendeu ao longo da vida estudantil. Freire (2018, p. 58) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Não servindo a autonomia de moeda de troca para inibir os conflitos típicos do cotidiano educativo.

Vale ressaltar que essas relações pedagógicas se estabelecem através do tripé ensino-professor-aluno e seu objetivo é alcançar a aprendizagem significativa que perpassa por conflitos de natureza diversa, por estarem historicamente ligados a um complexo roteiro sistemático de cumprimento de carga horária extensiva, a indisciplina do aluno, o superego de alguns professores e a grande quantidade de conteúdo em detrimento a qualidade da produção teórica e prática invertendo dessa forma o objetivo do processo de ensino e aprendizagem uma vez que extrapola os limites da compreensão de questões fundamentais do ensinar e do aprender.

Ser professor e ser aluno extrapola a relação do ensinar e aprender os conteúdos de ensino, mas envolve uma absorção de aprendizagens valorativas muito intensas. O importante é que haja consciência deste processo, para que os protagonistas do processo pedagógico não sejam manipulados por ideias que nem sempre gostariam de servir. O professor e o aluno não podem ser engolidos pelo ritual escolar. Precisam ser sujeitos conscientes definidores deste ritual (CUNHA, 1990, p. 112).

Para alguns professores a ausência de embate em sala de aula significa que a turma é centrada, que não há problemas de ordem processual acadêmico uma vez que este percebe a nulidade das arguições críticas do aluno como uma aprovação ao método aplicado por ele para desenvolver os conteúdos teóricos e científicos, essa forma de reagir ao silêncio do aluno encontra pressupostos na pedagogia tradicional que ainda hoje adentra

as salas de aulas em muitos cursos de graduação.

Importante frisar que uma sala de aula apática não é sinônimo de que tudo vai bem, pois esse espaço por natureza é gerador de conflitos, divergências de ideias e de expressão de muitos sentimentos que pavimentam as emoções tanto dos alunos quanto dos professores, não podendo, no entanto, o professor deixá-lo ser compartilhado apenas entre aluno-campo de ar e carteiras, pois há muito mais elementos para a mobilização dos conhecimentos quando a discussão é feita via acessibilidade e pluralidade das vozes que juntas no complexo dos alunos constroem o ser social, histórico, cultural e político capaz de transformar a sociedade em que está inserido.

Certamente que se não for mais fácil, é no mínimo mais confortável a ação de sair de uma sala de aula para entrar em outra seguindo o rito do troca-troca de professores, sem ter passado antes pela régua daquele que se encontra construindo seu caminho crítico que ora analfabeto pelo desconhecimento do novo, ora iluminado pela disponibilidade para aprender sobre este novo, sem que se tenha experimentado a contestação da práxis, sem que se tenha sentido durante a dinâmica que movimenta os saberes o seu cabedal literário questionado, ou mesmo a super alta estima atingida durante o processo de ensino e aprendizagem, pelo aprendente, entretanto é de senso coletivo que o ensino superior tem a obrigatoriedade de se estabelecer numa relação dialógica, onde os sujeitos do processo tomam posse do diálogo a fim de produzir novos diálogos.

Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1999, p. 2).

São entendimentos como os citados acima por Gadotti, além da disposição para a cooperação, colaboração, interação e interatividade que podem servir de instrumentos para desencadear numa aprendizagem significativa estabelecida pela reflexão/ação e ação/reflexão capazes de desenvolver no aluno a vontade de superar suas limitações relacionadas aos aspectos sociais, econômicos, interpessoais e da diversidade cultural que podem interferir nos seus resultados de aprendizagem, por isso é importante que o professor como mediador do processo observe os diferentes níveis de experiências e de aprendizagens individuais e de grupo e busque atendê-las de modo que o aluno seja capaz de prosseguir rumo à aquisição de novos conhecimentos, pois:

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas por meio de recortes do todo (ALVES, 2007, p. 18).

Assim como não basta enumerar critérios ou seguir receitas pontuais para trilhar um percurso sem destino certo, visto que cada indivíduo é único e por isso tem seu tempo para aprender, assim como pode encontrar identidade com determinados conteúdos e com outros não perceber ou não visualizar relevância para seus futuros projetos profissionais, e nesse sentido a complexidade é real. Porém cabe ao professor acompanhar sem recortes

o passo a passo da evolução do aluno, administrando no acumulado das partes tudo aquilo que desencadeia no todo.

Para Wachowicz (2009, p.29), há também o professor de compreender que “[...] a aprendizagem ocorre quando o pensamento descobre o significado das relações que existem entre os dados da realidade e compreende porque as coisas são como são”. Esta é uma leitura que pode se transformar em estratégia para o processo de ensinagem, desde que o professor não tenha sua prática pedagógica atrelada ao ensino tradicional que acorrenta aluno e professor ao método expositivo que transforma o aluno em mero receptor de conteúdo ao invés de despertá-lo para as novas leituras de mundo, para o aprender participativo dos novos saberes teóricos e científicos.

Essas diferentes compreensões da construção do pensamento crítico estando o professor consciente do seu importante papel na formação do aluno e de que a relação aluno e professor está interligada por realidades distintas sendo também influenciada pelo movimento da sociedade em que ambos estão inseridos, cabe ao professor, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 165), “substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento”, dando ênfase ao universo cultural e histórico os quais o aluno poderá despertar para a aprendizagem interativa no espaço universitário.

## **OS NOVOS DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER**

A ponte que leva o aluno universitário do abstrato ao concreto, ou seja, dos temas abordados em sala de aula pelo professor para tudo aquilo que culmina a compreensão dos conteúdos que envolve a realidade da sua vida enquanto sujeito histórico, é parte de outras interligações de relações e fatos plurais desafiadores do ato de ensinar e de aprender, por estar carregada de sentido numa unidade dialética mobilizada por elementos estreitamente inter-relacionados que compõem a educação sistematizada.

Segundo Libâneo (2013, p. 151), “neste sentido, o conhecimento é, também, histórico, pois, ao investigar as relações internas de fatos e acontecimentos, se busca alcançar o movimento do real, isto é, as transformações que ocorrem na realidade com a intervenção humana”. Sendo, uma via de produção e processamento de procedimentos didático-pedagógicos difundidos com a finalidade de garantir o desenvolvimento das capacidades do aluno que se pressupõe autônomo e protagonista do processo de ensino e aprendizagem frente a superar aos mais variados desafios como:

O professor passa a matéria, o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. O elemento ativo é o professor que fala e interpreta o conteúdo. O aluno, ainda que responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos, tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação na elaboração dos conhecimentos[...] O ensino somente transmissivo [...] O trabalho professor restrito as paredes da sala de aula (LIBÂNEO, 2013, p. 83 - 4).

Dada a docência no ensino superior, alguns cursos de graduação ainda apresentaram resistência em adotar novas metodologias de ensino que implicam em atividades dialógicas e participativas, assim como compreender que há necessidade de



superar velhas práticas de transmissão de conteúdo em que o aluno recebe as informações e as reproduz mecanicamente, sendo tão somente mero receptor passivo de conteúdo. É importante que o professor avance no sentido de desmitificar a predefinição de conteúdos que desencadeiam na aprendizagem por repetição automática.

A crítica que se faz ao longo dos anos ao método tradicional é que além de estar na contramão das tendências atuais em educação apresenta a evidente característica da serviência ou anulação do aluno, fato predominante no binômio ensino e aprendizagem, pois o aprendente deve gravar, organizar e reproduzir os conteúdos de modo unilateral sem participação direta nas ações pedagógicas planejadas pelo professor, sem direito a oportunidade de escolha, quando em tempo real o trabalho do professor deveria ser:

[...] organizado de forma a induzir, motivar e potencializar os mecanismos cognitivos e afetivos dos alunos, na perspectiva de que cada um e todos devem ir construindo seu processo de autonomia e de contínua formação. A construção da aprendizagem é um processo ativo de envolvimento de cada um na atividade de pesquisa, que é inerente ao processo de aprender (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 176).

O aluno motivado e com liberdade para trocar experiências, para indagar e interagir entre os demais colegas de classe e com o professor, tem mais disponibilidade para enfrentar os desafios da rotina do ensino superior e certamente terá mais possibilidade de formar sua base estrutural de informação gerando novos conhecimentos para si e para a sociedade em que está inserido, se fazendo indivíduo crítico capaz de transformar a sua existência, o ambiente que convive e de enfrentar os novos desafios que vão surgindo ao longo da sua jornada acadêmica significando e ressignificando a conexão do desenvolvimento da aprendizagem para além do acúmulo de conteúdos, pois:

[...] uma aprendizagem é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (ROGERS, 2001, p. 01).

No entanto, a esse processo compartilhado de ensinagem ora carregado da cultura acumulada que quando tomado pela perspectiva da mediação professor que visa quebrar paradigmas e vencer os desafios que se colocam entre a ação de ensinar e a reação de aprender pode refletir numa prática predisposta a descobrir novos sentidos para velhos conceitos, pois conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 180), “reconhecer o valor da tradição ou da cultura acumulada não significa ser tradicionalista, uma vez que há formas tradicionais de defender a tradição”.

A afirmação das autoras produz uma provocação no sentido de o professor não se estreitar diante dos novos desafios, sem perder de vista alguns conceitos que em algum momento serviu para apoiar sua práxis, usá-los como referências para não retroceder ao universo provedor da educação da transmissão em detrimento do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos, pois a cultura acumulada pode e deve ser revisitada, mas tomada como única via de direcionamento da sistematização dos conteúdos.

Importante frisar que algumas observações em relação à prática pedagógica devem

ser feitas com regularidade pelos professores com a finalidade de encontrar perspectivas de mudança do hábito de fazer sempre o mesmo e esperar resultados diferentes, a ação didática deve ser dinâmica e diversificada percorrendo o método de ensino selecionado por completo, pois:

Os aspectos externos do método não são suficientes para se obter a realização dos objetivos do ensino. Se fosse assim, o ensino meramente expositivo e verbalista seria justificado. Mas, como se trata de assegurar a iniciativa, a assimilação consciente e o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do aluno são os aspectos internos do método que vão determinar a escolha e diferenciação dos aspectos externos (LIBÂNEO, 2013, p. 202).

Logo, a escolha e a mobilização do método de ensino são fundamentais para que o aluno possa assimilar o conteúdo e percorrer o caminho didático que o levará a apreensão dos conhecimentos que ainda não sabe ou não domina, de modo a realizar o processo da aprendizagem encontrando sentido e significação para aplicá-lo à vida prática, e isso implica na sensibilidade do professor que deve ser capaz dentro desse binômio de perceber a existência de condições intrínsecas e extrínsecas para nortear a ação integradora do ato pedagógico via diretrizes educacionais democráticas e participativas que demandam perfil professor diferenciado para atender as diferenças sociais, culturais e históricas dos alunos, assim como as diversidades que estão inseridas no contexto geral do cenário universitário e tudo isso perpassa pelo método de ensino.

## **PROFESSOR, MOTIVADOR DO PROCESSO DE ENSINAGEM**

A sala de aula é um ambiente multifacetado, ou seja, a própria expressão da condição de pluralidade ponto de partida de onde o professor motivador pode observar por diferentes ângulos e lados as diferentes faces dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e delinear, traçar contornos para atuar de modo que o aluno se sinta motivado para atingir os seus objetivos.

De acordo com Balancho e Coelho (1996, p.17), “a motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido”. A discussão em pauta fomenta a ideia de que a motivação é algo realmente essencial para despertar o interesse do aluno pelo aprendizado e que não acontece sem a devida mudança de comportamento e entendimento pedagógico do professor que não colabora para quebrar velhos paradigmas ainda presentes na educação atual.

É preciso que a abordagem tradicional que limita as boas práticas e inibi o trabalho motivacional do professor seja superada, pois já não há mais espaço para a docência autoritária e ditatória, segundo Mizukami (1986, p.12) «o tipo de relação social estabelecido nesta concepção é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno». Não tendo, no entanto, nenhum canal de dialógico capaz de promover a participação do aluno na produção intelectual a fim de colocá-lo em igualdade de oportunidade expressiva no processo de aprendizagem.

A motivação enquanto impulso pode servir de termômetro responsável para elevar

ou diminuir a satisfação do aluno em participar e desenvolver as atividades que culminam para a sua formação de modo que deem o melhor de si em busca da superação dos seus pontos fracos, considerando que o comportamento que leva o aluno a executar os compromissos e obrigações de modo saudável e congruente, com os objetivos diretamente ligados ao respeito à autonomia e ao direito a construção do pensamento crítico, este deve ser motivado a praticar, e que por sua vez está ligada aos fenômenos emocionais, biológicos e sociais.

Nesta linha de pensamento os autores Moraes e Varela (2007, p.7), afirmam que “motivar os alunos significa encorajar seus recursos interiores, seu senso de competência de autoestima, de autonomia e de realização. ” Ou seja, deve o professor sair da zona de conforto e assumir os riscos do embate que se dá dentro do movimento que articula o binômio ensino e aprendizagem, e buscar contemplar as especificidades que envolvem a motivação do processo de aprender com vias ao alcance da educação de qualidade que se dá não apenas pela introdução do conteúdo curricular, mas da produção de conhecimento de mundo que pode levar a construção do sujeito histórico crítico, social e cultural dentro do protagonismo estudantil a compreender e desmitificar a ideia retrógrada do professor único detentor de todos os saberes. Nesse sentido cabe ao professor:

[...] aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem. O professor é compreendido como um facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto às suas experiências) e congruente, ou seja, integrado (MIZUKAMI, 1986, p. 52).

O referencial que compreende o professor como facilitador, deve ser o mesmo que o concebe como motivador desde que a motivação seja segundo Fita (1999, p. 77) “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”, nesta concepção pedagógica, Mizukami, (1986, p. 53) destaca que “as qualidades do professor [...] podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro – e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno)”. O diálogo entre os autores enfatiza a conduta como eixo orientador da ação professor para ativar a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

É evidenciado uma queixa constante e presente com relação ao desinteresse dos alunos quanto às atividades de sala de aula em todos os níveis e modalidade de ensino, e na universidade isto se agrava, pois o aluno precisa não apenas aprender novos conteúdos, mas a mobilizar tudo aquilo que aprendeu para gerar novas produções de saberes, por meio de estudos teóricos e científicos o que muitas vezes lhes pesa a mão, visto a extensa carga horária de algumas disciplinas ainda ministradas sob as bases tradicionais conteudista, que influenciam diretamente na construção do caminho crítico do acadêmico tanto para criar situações de aprendizagem significativa quanto para o abandono dos estudos.

Para Libâneo (2013, p. 87), “a condução do processo de ensino, requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam.” Compreender, no entanto, essa dinâmica da estrutura dos esquemas e das representações mentais que o

aluno realiza de modo casual ou organizada geradora de significados capazes de fomentar a interação entre interesse, desenvolvimento, produção das múltiplas manifestações dos novos saberes a serem difundidos é fundamental para o sucesso da rigorosidade metódica exigida no processo de ensinagem que também se faz pela disponibilidade do diálogo.

É importante ressaltar que a rigorosidade metódica que se faz referência nesse estudo não está relacionada aos excessos da prática pedagógica tradicional, que impõe ao aluno ser um mero receptor de conteúdo, pois Freire (2018, p. 28) enfatiza que apesar de ensinar exija rigor, “[...] esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. ” Tem a ver como elemento didático inserido na prática professor que vai acionar a ação motivadora capaz de ensinar o aluno a pensar certo, levar o aluno a instigar, criar e se envolver nos estudos de modo efetivo e produtivo.

O professor que compreende e reconhece o seu inacabamento e o do outro, no processo do desenvolvimento educativo entende também que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que a aprendizagem se dá por muitas vias e entre elas a disponibilidade para escutar o aluno, permitindo que este intervenha em sala de aula rompendo barreiras alicerçadas em procedimentos até então, autoritários que em nada agrega os múltiplos saberes nem motiva o estudante a ser o autor da sua própria história acadêmica e profissional.

Conforme Freire (2018, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Nessa ótica é preciso que o professor deixe as janelas abertas, as luzes acesas e os interruptores ligados, pois o fio condutor que mobiliza e faz funcionar a entrada e a saída dos conhecimentos plurais tem ligação direta com o que acontece nas relações interpessoais, com a motivação, respeito, reconhecimento com a identidade cultural, generosidade e sobretudo com a convicção de que quebrar obsoletos paradigmas é possível e que exercitar a empatia no complexo binômio ensino e aprendizagem é uma exigência para a formação ética do aluno.

No que se conclui, que está em curso e se espera que o ensino superior em alguns campos de atuação ou nos nichos específicos, onde se instala a ausência da formação de profissionais em Ciências Humanas, possa ser repensado quanto ao seu papel social para a contribuição teórica, investigativa e difusora que deve se dar fundamentada no ensino, pesquisa e extensão, mobilizados por sujeitos motivados e motivadores das relações, das ações e reflexões participativas, porque é justamente com base nessa transversalidade da tríade tanto da educação sistematizada quanto dos elementos integradores do ato de ensinar e aprender, que a universidade dissemina conhecimentos teóricos e científicos e forma pessoas para trabalhar com pessoas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos resultados, o grupo de pesquisadores responsáveis pelo estudo concluiu que há necessidade de produzir materiais alternativos, desenvolvidos a partir das análises coletadas para serem discutidos por dois momentos distintos e complementares, sendo a primeira parte a produção do livro composto de leituras reflexivas envolvendo o

campo teórico pedagógico com a finalidade de embasar o público alvo para a ressignificação das práticas pedagógicas, para além das técnicas receitadas para a sala de aula, bem como os encaminhamentos futuros que serão direcionados pela segunda parte do estudo por meio de oficinas pedagógicas, com a implementação de temas indicados pelos professores que participaram da pesquisa.

O longo processo que finaliza a primeira etapa desse estudo, que culminou na produção de um livro com o conteúdo que poderá oportunizar aos leitores a realização de novas reflexões sobre os encaminhamentos dos seus trabalhos pedagógicos e suas ações adotadas em sala de aula, se ressalta que os norteamentos das informações que compuseram os capítulos, são os dados que foram coletados por meio da pesquisa *in loco* com os docentes e discentes, além da utilização das literaturas concernentes ao campo de atuação pedagógica que tem como fio condutor o trabalho dos professores na sala de aula, com ênfase na prática educativa e sua relação interativa entre aluno/professor, disciplina/conteúdo, contexto da aprendizagem/estratégias metodológicas, diálogo/caminho, estes que são elementos que constituem a didática, que é a parte maior da pedagogia que por sua vez tem como objeto de estudo a educação e sendo assim investiga o ensino e teoriza sobre a natureza da educação escolarizada e tudo aquilo que se refere as suas finalidades e nuances.

Cabe, portanto, a Universidade promover a discussão em torno das mudanças demandadas tanto pela comunidade acadêmica no sentido de atualização da práxis do professor, a fim de promover as boas práticas e reconhecer a necessidade da compreensão da consciência da complexidade humana, meio as suas diferenças sociais, culturais e históricas, diferenças essas que integram e mobilizam o cotidiano dos alunos e determinam o futuro de cada um deles tanto na vida pessoal quanto para a vida profissional, da mesma forma que também cabe a universidade refletir sobre sua estrutura organizacional de funcionamento, tratando do ensino teórico e científico com base metodológica capaz de avultar o mundo imediato, metamorfoseando rumo ao mundo das possibilidades múltiplas, pois somente por meio dessa viagem formatada primeiramente no campo teórico pelo professor enquanto guia para facilitar transição do aluno pelos conteúdos, levando-os a aplicarem o conhecimento na prática motivados a alçarem voos mais altos, é que será possível o percurso ser viabilizado conforme Vasconcellos (2003, p. 38): “[...] através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania [...]”.

Os autores do livro apresentaram ao longo dos capítulos pontos focais com fundamentos da educação e no resultado da pesquisa, e nesse contexto que os autores estão convencidos de que este estudo pode viabilizar um canal importante de reflexão, capaz de abrir uma janela com vistas a superação das práticas essencialmente tradicionais, ainda presentes na universidade em detrimento ao circuito da aprendizagem significativa e democrática, dada pela prática dialógica contemporânea que faz com que o espaço de sala de aula no ensino superior se torne um lugar mais prazeroso, significativo e acolhedor das diversidades humanas e do respeito à pluralidade das ideias, dos alunos nutrindo a liberdade de expressão cultivando a ética e estimulando a reflexão e a autocrítica, ajudando o aluno a discernir e compreender o conhecimento compartilhado em sala de aula para o

mundo prático.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 Ed. Vila ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversa**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. **Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. 2. ed. Porto, Portugal: Texto, 1996.

CUNHA, Maria Izabel. **Indisciplina em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

FITA, E. C. **O professor e a motivação dos alunos**. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. **Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem**. Londrina: Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, agosto. / dez. 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003, 10ª edição.

WACHOWICZ. L. **Pedagogia Mediadora**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA  
CAMPUS PARAGOMINAS  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ESTATÍSTICA  
APLICADA

“A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém” (Paulo Freire).

### QUESTIONÁRIO PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES

**Objetivo:** Realizar uma pesquisa com todos os docentes para articular as dimensões quantitativa e qualitativa, de modo que os resultados da coleta de dados sirvam de roteiros de estudos e possam culminar em oficinas pedagógicas que possibilitem a reflexão teórica integrada à prática de sala de aula, bem como fazer um diagnóstico que seja capaz de orientar para a construção de um Plano de Ação dinâmico, que leve a subsidiar o corpo docente da UFRA na elaboração e implementação das diversas atividades relativas ao processo de ensino e aprendizagem.

1. Faixa Etária: ( ) 26 - 30 anos ( ) 31 - 40 anos ( ) 41 - 50 anos ( ) Mais de 50 anos
2. Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você ministra aulas para alunos de nível superior? \_\_\_\_\_
3. Em qual(is) curso(s) e semestre(s) você ministra aula:  
( ) Agronomia S: \_\_ ( ) Zootecnia S: \_\_ ( ) Eng. Florestal S: \_\_ ( ) Administração S: \_\_
4. Atualmente, qual a sua carga horária semestral? \_\_\_\_\_

**Assinale em cada item como você julga que este é descritivo do seu modo de ensinar. Procure verificar se cada item descreve seu comportamento e não como você gostaria de ser.**

1. Discuto outros pontos de vista diferentes do meu e destaco as implicações contrastantes das várias teorias:  
( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre


2. Discuto desenvolvimentos mais recentes dos conteúdos e cito referências a respeito dos pontos mais interessantes:

Nunca  Às vezes  Sempre


3. Ênfase a compreensão dos conceitos:  Não  Sim


4. Presto auxílio pessoal aos alunos com dificuldade no curso:

Nunca  Às vezes  Sempre


5. Apresento aulas que são fáceis de acompanhar:

Não  Sim


6. Sou entusiasmado pelo assunto que ensino:

Nunca  Às vezes  Sempre


7. Identifico o que julgo ser importante e sumário os pontos principais:

Não  Sim


8. Presto auxílio pessoal aos alunos com dificuldade no curso:

Nunca  Às vezes  Sempre




9. Apresento aulas que são fáceis de acompanhar:

Não  Sim


10. Sou entusiasmado pelo assunto que ensino:

Nunca  Às vezes  Sempre


11. Identifico o que julgo ser importante e sumário os pontos principais:

Não  Sim


12. Em relação a metodologia de ensino que utilizo, eu considero:

Pouco Satisfatória  Satisfatória  Muito Satisfatória


13. Os métodos e abordagens adotados para ensinar são diversificados e eficazes:  Não

Sim


14. Além de definir os meus objetivos, eu defino também os objetivos a serem alcançados pelos alunos em cada aula:

Nunca  Às vezes  Sempre


15. Explico os conteúdos o mais claramente possível:

Nunca  Às vezes  Sempre


16. Tenho um estilo interessante de apresentar as aulas:

Não  Sim


17. Tenho interesse e preocupação pela qualidade do meu ensino:  Não  Sim


18. Motivo os alunos a produzirem conhecimentos, bem como dou atividades práticas e tarefas que sejam interessantes e estimulantes:  Nunca  Às vezes  Sempre


19. Faço as avaliações de modo que representam sínteses de parte do curso:

Nunca  Às vezes  Sempre


20. Dou avaliações e trabalhos que permitam aos alunos demonstrarem seus conhecimentos e habilidades:

Nunca  Às vezes  Sempre


21. No que diz respeito às relações interpessoais, estabeleço de modo:

Ruim  Regular  Bom


22. Relaciono-me com os alunos como seres humanos que são, e encorajo a discussão de modo respeitoso entre eles:

Nunca  Às vezes  Sempre


23. Incentivo os alunos a compartilharem suas experiências e conhecimentos: ( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre


24. Encorajo os alunos a criticarem meus pontos de vista e a proporem novas discussões: ( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre


25. Sei quando os alunos estão me compreendendo ou quando estão confusos ou entediados: ( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre


26. Mostro-me acessível aos alunos fora da sala de aula: ( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre


27. Como avalio minha a pontualidade como docente: ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom


28. Ao abordar o aluno, procuro variar o tom e a velocidade de voz: ( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre


29. Mostro interesse pelos alunos como pessoas. (Tento criar uma relação de empatia): ( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre


30. Estabeleço um bom clima na sala de aula e ajudo os meus alunos a terem comportamentos adequados: ( ) Nunca ( ) Às vezes ( ) Sempre


Observações, Críticas, Comentários e Sugestões


“Só sei que nada sei por completo. Só sei que nada sei que só eu saiba. Só sei que nada sei que eu não possa vir, a saber. Só sei que nada sei que outra pessoa não saiba. Só sei que nada sei que eu e outra pessoa não saibamos juntos” (Mario Sergio Cortella).

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA  
CAMPUS PARAGOMINAS  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ESTATÍSTICA APLICADA

### QUESTIONÁRIO PEDAGÓGICO PARA OS ALUNOS

**Objetivo:** Coletar informações dos discentes sobre a forma como estão sendo encaminhados os conteúdos pelos docentes, a fim de criar instrumentos capazes de promover melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

1. Curso e semestre que está devidamente matriculado e frequentando.

( ) Agronomia ( ) Zootecnia ( ) Engenharia Florestal ( ) Administração

2. Faixa Etária dos alunos

( ) 15 - 20 anos ( ) 21 - 25 anos ( ) 26 - 30 anos ( ) 31 - 40 anos

( ) 41 - 50 anos ( ) Mais de 50 anos

3. Você faz leitura de livros e revistas técnicas com que frequência?

( ) Nenhuma ( ) Pouca frequência ( ) Muita frequência ( ) Somente quando solicitado

4. Quantos livros você chegou a ler nos últimos 12 meses?

( ) Nenhum ( ) Um livro ( ) Dois livros ( ) Três ou mais livros

5. Como avalia os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento acadêmico, como: bibliotecas, computadores, cursos de extensão, etc.?

( ) Muito Ruim	( ) Ruim	( ) Regular	( ) Bom	( ) Excelente

6. Indique seu grau de satisfação pelos serviços prestados pela UFRA e diga o porquê da sua escolha por esta Instituição de Ensino Superior.

( ) Muito Ruim	( ) Ruim	( ) Regular	( ) Bom	( ) Excelente

7. Tendo em vista os seus interesses de estudante universitário, como você avalia o desempenho e o compromisso dos professores do semestre vigente em relação a sua formação acadêmica?

( ) Muito Ruim	( ) Ruim	( ) Regular	( ) Bom	( ) Excelente

8. Os professores são solidários, reconhecem suas dificuldades diante do curso e lhe incentivam a prosseguir com os estudos?

Sim  Não


9. Se sentem respeitados e tratados de forma justa pelos professores?  Sim

Não


10. Como avalia a metodologia que os professores utilizam para repassarem os conteúdos:

<input type="checkbox"/> Muito Ruim	<input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Excelente

11. Em relação aos métodos avaliativos você considera:

<input type="checkbox"/> Muito Ruim	<input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Excelente

12. Como avalia a pontualidade do professor:

<input type="checkbox"/> Muito Ruim	<input type="checkbox"/> Ruim	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Excelente

13. Em sua opinião, os professores dominam os conteúdos?

Parece ter domínio excepcional  Parece ter deficiências de domínio  Parece não ter domínio


14. Os professores definem o(os) objetivo(s) de cada aula:

- Sempre definem       Ocasionalmente definem  
 Raramente definem       Nunca definem


15. Os professores explicam princípios e conceitos básicos do conteúdo.

<input type="checkbox"/> É excepcionalmente claro e elucidativo <input type="checkbox"/> É muito claro	<input type="checkbox"/> Geralmente é claro, mas as vezes se confunde <input type="checkbox"/> Não demonstra clareza

16. Dá aula com alegria e entusiasmo

<input type="checkbox"/> É sempre alegre e entusiasmado <input type="checkbox"/> Moderadamente alegre e entusiasmado	<input type="checkbox"/> Raramente demonstra alegria e entusiasmo <input type="checkbox"/> Parece nunca estar alegre e entusiasmado

17. Procura informar-se dos conhecimentos prévios do aluno ao expor um conteúdo.

- Nunca       Às vezes       Sempre


18. Aceita o ponto de vista dos alunos:

- Nunca    Às vezes       Sempre


19. Estimula o aluno a participar da aula

- Nunca       Às vezes       Sempre


“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher” (Cora Coralina).

# SOBRE AS ORGANIZADORAS

**ALESSANDRA EPIFANIO RODRIGUES** - Graduação em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), mestrado em Ciência Animal pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é docente da UFRA, *campus* Paragominas, e coordenadora do curso de graduação em Zootecnia.

alessandra.epifanio@ufra.edu.br

**MARIA NÁDIA ALENCAR LIMA** - Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade META/AP, especialização em Educação pela Faculdade de Educação Superior de Paragominas (FACESP)/PA e mestrado em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales/PY. Atualmente é Pedagoga da UFRA, *campus* Paragominas.

nadia.alencar@ufra.edu.br

**VANESSA MAYARA SOUZA PAMPLONA** - Graduação e mestrado em Estatística pela UFPA, doutorado em Agronomia (Entomologia Agrícola) pela UNESP, *campus* Jaboticabal. Atualmente é docente da UFRA, *campus* Paragominas.

vanessa.pamplona@ufra.edu.br



# SOBRE OS AUTORES

**ALAIRE FRANCO TAVARES** - Graduação em Zootecnia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

alairefranco@gmail.com

**ALESSANDRA EPIFANIO RODRIGUES** - Graduação em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), mestrado em Ciência Animal pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é docente da UFRA, *campus* Paragominas, e coordenadora do curso de graduação em Zootecnia.

alessandra.epifanio@ufra.edu.br

**BÁRBARA RODRIGUES DE QUADROS** - Graduação em Agronomia pela UFRA, pós-graduação em Agronomia, sendo o mestrado em Horticultura e doutorado em Agricultura, com ênfase na Produção e Tecnologia de sementes, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Botucatu. Atualmente é docente da UFRA, *campus* Paragominas.

barbara.quadros@ufra.edu.br

**BRUNA NASCIMENTO VICENZOTT** - Graduação em Engenharia Florestal pela UFRA.

bruna.nascimento.vicenzott@hotmail.com

**JOSILENE DO NASCIMENTO GOMES** - Graduação em Zootecnia, em andamento, pela UFRA.

josilenegomespgm@gmail.com

**MARIA NÁDIA ALENCAR LIMA** - Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade META/AP, especialização em Educação pela Faculdade de Educação Superior de Paragominas (FACESP)/PA e mestrado em Ciência da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales/PY. Atualmente é Pedagoga da UFRA, *campus* Paragominas.

nadia.alencar@ufra.edu.br

**SARA SOUZA DE JESUS DE OLIVEIRA** - Graduação em Engenharia Florestal pela UFRA, técnica em Mineração pela Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará (EETEPA). Atualmente é aluna da pós-graduação em Gestão Estratégica.

sara.jesus0303@gmail.com

**SEBASTIÃO RODRIGO DO REMÉDIO SOUZA DE OLIVEIRA** - Graduação em Engenharia Florestal pela UFRA, atualmente é aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Florestais na UFRA.





rodrigossouza6789@gmail.com

**WENDERSON DA SILVA RODRIGUES** - Graduação em Agronomia pela UFRA.





wendersonr306@gmail.com

**VANESSA MAYARA SOUZA PAMPLONA** - Graduação e mestrado em Estatística pela UFPA, doutorado em Agronomia (Entomologia Agrícola) pela UNESP, *campus* Jaboticabal. Atualmente é docente da UFRA, *campus* Paragominas.

vanessa.pamplona@ufra.edu.br

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)   
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)   
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)   
[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# A DINÂMICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)   
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)   
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)   
[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# A DINÂMICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE