

A PRÁTICA DO PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA E SUA RELAÇÃO COM AS AÇÕES DE TECER, MEDIAR, MAPEAR E FABULAR

Jacira da Silva Câmara
Universidade Católica de Brasília
Jacira@pos.ucb.br

Leonardo Humberto Soares
Universidade Católica de Brasília
leonardo.humberto.soares@gmail.com

Núbia Rosa
Universidade Católica de Brasília
núbia@ucb.br

Olzeni Ribeiro
Universidade Católica de Brasília
olzribeiro@gmail.com

Resumo: A pesquisa objetivou identificar, no discurso de professores da graduação em licenciaturas, a possível inserção em sua prática pedagógica dos quatro verbos fundamentais apresentados por Nilson Machado, a citar: tecer significados, mediar relações, mapear relevâncias e construir narrativas fabulosas. Os dados foram analisados a partir da técnica de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) aplicada a 10 entrevistas realizadas em IESs privadas. Os resultados sugerem maior incidência nas ações de *Tecer Significados* e *Mediar Relações* associadas à possibilidade de uma relação simétrica. A essa questão, os pesquisadores denominaram *Paradoxo de Machado*.

Palavras-chave: prática pedagógica; ações do professor; simetria e assimetria.

INTRODUÇÃO

Grande parte dos professores nas universidades, à exceção dos egressos dos cursos de licenciatura, não evidencia o domínio de algumas condições compatíveis com o exercício da docência. Esse entendimento demandou reflexões no sentido de se considerar aspectos relativos à formação do professor, com programas que envolvam uma relação dialógica entre práticas e conhecimentos.

É nesse panorama que esta pesquisa pretende ancorar seus pressupostos. Partindo das concepções teóricas sobre o tema, toma-se por base o discurso atual do professor universitário, para visualizar o cenário da sala de aula e apreender percepções subjacentes à sua prática. Assim, os itens que estruturam o trabalho versarão sobre diferentes visões acerca da docência universitária e dos saberes nela imbricados, especificando-se os conceitos apresentados por Machado (2004) em relação às ações fundamentais do professor em sua prática pedagógica.

Acredita-se que a necessidade de se desenvolver modelos compatíveis com o espaço acadêmico universitário no contexto da contemporaneidade impõe, de antemão, a ressignificação do papel do professor. Sua ação deve, prioritariamente, auxiliar os estudantes a aprender a aprender de forma autônoma, promover seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e capacidade crítica de modo a atender às novas exigências, confrontar desafios e compreender o estado sempre provisório do conhecimento. Atentos a essa necessidade e ao discurso recorrente sobre a defasagem entre o que as instituições educacionais oferecem e os desafios da sociedade contemporânea, evidencia-se a importância das contribuições de Jacques Delors, uma vez que o Relatório de sua autoria aponta nessa direção.

A fim de fomentar a discussão e um olhar mais assertivo para a sala de aula universitária, adotou-se o enfoque difundido por Nilson Machado. Para tanto, o processo de análise fundamentou-se na percepção apreendida pelos pesquisadores, a partir do discurso do professor, no momento em que é instigado a refletir sobre sua prática nos cursos de licenciatura.

Da necessidade de conhecer a relação entre as crenças do professor e o real efeito sobre sua prática, e de perceber os saberes que circundam o *lócus* privilegiado desse professor, emergiu o **problema de pesquisa**: partindo da premissa que as ações tecer significados, mediar relações, mapear relevâncias e construir narrativas fabulosas fazem parte das competências necessárias ao professor, quais delas estão mais presentes no discurso coletivo dos professores que atuam nos cursos de licenciatura de IESs privadas e de que maneira essas ações são relacionadas ao conceito de simetria e assimetria na relação professor-aluno defendida por Nilson Machado?

Elegendo como referencial teórico principal os pressupostos de Machado (2004), delineou-se como **objetivo geral** identificar, no discurso dos professores de graduação em licenciaturas de IESs privadas, a possível inserção em sua prática pedagógica das ações tecer significados, mediar relações, mapear relevâncias e construir narrativas fabulosas, relacionando-as ao conceito de simetria e assimetria na relação professor-aluno. Do objetivo geral, emergem os seguintes **objetivos específicos**: identificar as principais práticas pedagógicas presentes no discurso coletivo de um grupo de professores lotados em IESs privadas; relacionar as diferentes práticas pedagógicas extraídas do discurso desses professores aos quatro verbos apontados por Nilson Machado e associar as categorias definidas ao conceito de simetria e assimetria na relação professor-aluno defendida pelo mesmo autor.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E OS SABERES NECESSÁRIOS À SUA PRÁTICA

Pesquisas recentes destacam a questão da formação e da prática pedagógica do professor universitário, o qual se esforça para agregar as concepções vigentes às suas experiências e à sua trajetória acadêmica e profissional (NUNES, 2001). Em consequência, intensifica-se a discussão na esfera acadêmica, buscando atender às emergências dos processos contínuos de atualização.

Dentre alguns aspectos inerentes à prática docente, está a compreensão de um repertório de conhecimentos condizentes com a contemporaneidade, visando a efetividade dos serviços acadêmicos. Para Tardif (2000) não há como desconsiderar, nesse contexto, a legitimidade da profissão de professor e a consequente ampliação, quantitativa e qualitativa desse campo de trabalho.

Mizukami (1986, p. 66) contribui com o entendimento da possível existência de um repertório de competências afirmando que, “para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, o professor precisa conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho”. Seu pensamento pressupõe a existência de um *corpus* de conhecimentos, habilidades e disposições imprescindíveis a uma atuação eficaz nas mais diversas situações de ensino e aprendizagem.

Libâneo (2001, p.69), por sua vez, pondera que, além dos conhecimentos teóricos e práticos que o professor precisa dominar, são necessárias outras competências, as quais define como “qualidades, capacidades, habilidades e atitudes que permitam a um profissional exercer adequadamente sua profissão”.

No Brasil destacam-se as contribuições de Gauthier (et al.1998) que se baseiam no que ficou conhecido como *knowledge base*, ou seja, autores compilam as investigações centradas nos saberes subjacentes ao ato de ensinar e buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos inerentes à profissão docente. Defende a premissa de que a lacuna existente na delimitação de saberes específicos da atividade docente possibilitou às ciências da educação incorporar outros que destoam do contexto pedagógico.

Por sua vez, Pimenta (2002) aborda a questão do *método de ensino* que, para a autora subjaz à concepção do professor acerca da ciência, do conhecimento e do seu próprio saber escolar. Portanto, a visão do docente acerca do currículo determina sua prática pedagógica e a maneira de elaborar suas estratégias de ensino. Observa, ainda, que essa visão de ciência onde o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, distanciado do seu processo de produção, definitivo e verdadeiro, não reflete uma visão contemporânea.

Nesse contexto de análise, emerge a questão da formação por competências e da reflexão sobre a prática. Estas dimensões se destacam como conceitos vigentes, corroborados por investigadores e educadores diversos, os quais atribuem valor inesgotável à gênese do ser/fazer e do agir pedagógico do professor. Enfatiza o papel primordial da docência universitária como propiciadora da formação profissional e, para além de ensinar, recomenda que o professor deva saber fazer, refletir e orientar a prática, aliando conhecimentos, habilidades, atitudes e pesquisa. Tal pensamento é consubstanciado pela fala de Perrenoud (2001), ao reforçar que “o desafio é ensinar ao mesmo tempo atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas”.

Freire (2008) contribui, recomendando como postura a ser adotada na educação, a de que seus participantes manifestem senso crítico acerca daquilo que ensinam e aprendem mutuamente. Baseado nessa premissa, ele destaca a relação entre educador e educando como primeiro saber necessário à prática educativa. Para Freire, um dos saberes indispensáveis ao educador é a compreensão de que o educando também produz o saber e “ensinar não é o mesmo que transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p.22).

ANCORAGEM TEÓRICA SUBJACENTE À PESQUISA

O trabalho discute aspectos relacionados aos saberes do professor. Para tanto, como mencionado anteriormente, levou-se em conta o pensamento de Machado (2004) que recorre a quatro verbos para delinear ações típicas do magistério. O autor remete a figura do professor a um mediador de relações, tecelão de significações, cartógrafo de relevâncias, e, sobretudo contador de histórias, não quaisquer histórias, mas as de natureza fabulosa.

Para Machado (2006, p.49) “a ação do professor está sempre associada a uma imagem do conhecimento que subjaz”, o que referencia suas crenças e concepções acerca da própria ação docente. Ao tecer significados o professor revela sua concepção acerca da relação complexa que envolve a ação ensinar-aprender novos conhecimentos. Neste caso, pressupõe uma postura de escuta do outro, que amplia o espaço dialógico onde parceiros atuem efetivamente, de modo nivelado. Tecer significações provoca ainda a emersão de conexões complexas onde “praticamente tudo pode relacionar-se com tudo”.

Mediando relações, exercita o seu poder de convencimento onde a palavra de ordem é negociação, sem o temor de avançar para além do senso comum. Embora a proposta deva partir do professor, no papel de mediador ele deve investir na construção do consenso negociando “a abertura dos sentidos por parte dos alunos”.

Na concepção do autor, tecer e mediar pressupõe uma forte interação professor-aluno refletindo uma relação de cooperação, respeito e crescimento mútuo, classificada como simétrica. Nesse contexto, professor e aluno atuam mutuamente como mediadores de um conhecimento que tornará favorável o sucesso de ambos na relação ensino-aprendizagem (MACHADO, 2006, p.52).

Ao mapear relevâncias o professor é instigado a discernir o que de fato se mostra importante para o aprendizado do aluno e presume a existência de um projeto curricular em curso. É o momento de o professor exercitar uma ação que, em sua natureza de saber docente, se configura como indelegável.

Chega-se, por fim, ao âmago da relação ensino-aprendizagem, que é a construção de significados por meio de uma narrativa bem arquitetada. Nesse ponto, Machado (2006) associa o professor eficiente a um bom contador de histórias, na perspectiva de promover a contextualização nas situações de ensino.

Ao delimitar as ações de mapear e fabular como saberes necessários à eficácia da ação docente, o autor as associa a um tipo de interação existente no cenário da sala de aula: a relação assimétrica. Neste caso, Machado (2004) configura a assimetria no repertório de competências do professor, visto que, ao contrário do discurso corrente, não se trata de uma relação entre iguais, uma vez que a liderança por parte do professor é fundamental e, por natureza, indelegável.

SIMETRIA VERSUS ASSIMETRIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Teóricos convergem ao apontar a formação acadêmica do professor e as crenças do aluno acerca das múltiplas significações do espaço acadêmico universitário, como responsáveis pelos obstáculos à interação professor-aluno.

Nóbrega (2008) corrobora grande parte deles, ao destacar que as interações inerentes a uma sala de aula se distinguem das relações sociais que ocorrem no cotidiano entre seus integrantes. Na sala de aula as relações tendem a seguir um determinado padrão de comportamento, segundo a autora. Há momentos em que as vozes do professor e as dos alunos se mesclam numa intensa busca de sentidos que visam à construção de conhecimentos. Nesses momentos a assimetria nas vozes pode se fazer presente, uma vez que é tarefa do professor mediar discussões na perspectiva de organização dos espaços de conhecimento.

O entendimento de Nóbrega (2008) abrange o termo autoridade que é discutido por Machado (2006) pela sua vinculação à ideia de assimetria. Diferentemente do discurso corrente, o autor traz à reflexão o que considera um desvio semântico na associação entre autorida-

de-autoritarismo. Para tanto, esclarece que exercer a autoridade implica uma ação fundamental para manter a ordem necessária e esta ação é inherentemente assimétrica. Machado (2006, p.6) defende a ideia de que existem elementos de simetria na relação professor-aluno, dentre eles, a necessidade do diálogo, da argumentação, da sensibilização para a percepção de relações significativas, porém, numa perspectiva global, a relação professor-aluno configura-se como assimétrica.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Os procedimentos de pesquisa remetem à taxonomia de Vergara (2000), que a tipifica quanto aos fins (finalidade que a pesquisa almeja atingir) e quanto aos meios (técnicas utilizadas para alcançar sua finalidade).

Quanto aos fins, refere-se a uma investigação exploratória, pelo fato de tornar mais explícito o objeto ou fenômeno analisado, e por ampliar as escassas discussões acerca do problema levantado. Quanto aos meios, utilizou-se a técnica DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) que, por basear-se na teoria da Representação Social e de seus pressupostos sociológicos, permite sistematizar, padronizar e agregar depoimentos e discursos, sem restringi-los a inferências numéricas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

Essa técnica auxilia o pesquisador na solução de impasses encontrados ao processar depoimentos em pesquisas qualitativas, no uso de instrumentos com questões abertas. Permite, além disso, a análise dos depoimentos coletados em determinado grupo, identificando as estruturas de pensamento análogo, evidenciados por meio de quatro indicadores, a citar: *expressões-chaves* (trechos linguísticos selecionados do discurso de cada depoimento); *ideias centrais* (fórmulas sintéticas que evidenciam o sentido presente nos depoimentos de cada resposta); *ancoragens* (fórmulas sintéticas que descrevem valores e crenças presentes no material verbal referente às respostas individuais); e o *discurso coletivo*, propriamente dito, que consiste na compilação das expressões-chaves e ou ancoragens de sentido semelhante ou complementar (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

Nessa técnica os depoimentos coletados são mensurados sem descaracterizar sua diversidade, assegurando que as opiniões individuais prevaleçam, constituindo uma declaração expressa na forma de discurso. Assim, torna possível a mensuração a partir da incidência dos pensamentos individuais, por categoria, uma vez que estes representam as opiniões coletivas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005). Tal incidência pode ser verificada na aplicação do software *Qualiquantisoft*, que, por sua vez, permitiu a quantificação dos discursos coletados.

A pesquisa foi realizada em duas IESs privadas de *grande porte*, onde docentes dos cursos de licenciaturas responderam a um questionário com quatro perguntas abertas. A amostra foi composta por seis docentes na IES01 e quatro na IES02.

Considerando que a amostra não se revelou estatisticamente representativa em relação ao universo possível para as IESs selecionadas, optou-se por analisar o grupo enquanto micro-modelo discursivo de classe, uma vez que suas características indicavam semelhanças, apesar de coletadas em espaços físicos diferentes.

O questionário se constituiu de quatro questões discursivas abordando as seguintes situações: práticas pedagógicas efetivamente utilizadas; práticas consideradas importantes, mas não utilizadas efetivamente; forma de realizar a articulação entre os saberes dos estudantes e o conteúdo ministrado e o entendimento acerca do conceito de simetria e assimetria em sala de aula. Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico apresentado, pautando-se principalmente na concepção de Machado (2004).

Cabe esclarecer que a opção por considerar apenas as *Questões 01, 02 e 04* do questionário, se deu pelo fato de apresentarem dados mais consistentes e significativos ao alcance dos objetivos propostos para a pesquisa. A exclusão da Questão 03 decorreu em virtude de as respostas se mostrarem tendenciosas a uma ação específica.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme a técnica DSC, utilizada como método de análise dos resultados dessa pesquisa, as expressões chaves e ideias centrais identificadas foram classificadas em categorias. Os dados obtidos nas questões possibilitaram estabelecer uma relação dessas categorias com a teoria de Machado (2004), no que se refere aos quatro verbos. Cabe esclarecer, entretanto, que, para cada questão foram estabelecidas diferentes categorias.

1^ª Questão: Cite quais os componentes/ações que você utiliza efetivamente em sua prática pedagógica e que considera importante para validar o plano de disciplina e o plano de aula.

Os dados aqui coletados possibilitaram situá-los em categorias denominadas de acordo com os verbos fundamentais de Machado (2004). Os quadros a seguir apresentam informações referentes às categorias definidas para esta questão.

Quadro 01- Expressões-Chave e Ideias Centrais relativas à categoria Tecer Significados:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Trabalho muito com multiestímulos, o estudante é levado a lançar mão de suas múltiplas inteligências. Relatando seus sentimentos, desempenho, analogias e lições aprendidas.	Estratégia didática diversificada
Pedido de fichamento de textos e apresentação de trabalhos escritos e explicação oral dos mesmos aos alunos. Atividades segundo o modelo de abordagem cooperativa.	Atividades realizadas pelos alunos
Contextualização teoria e prática com as experiências dos alunos.	Contextualização da aprendizagem
Exposição do conteúdo. Debate acerca do conteúdo exposto. Elaboração de texto: resumo e/ou síntese do conteúdo pelos alunos. Apresentação de seminário	Exposição, debate e produção sobre o conteúdo.
Promover discussão de conteúdo dado de forma expositiva através de estudo dirigido.	Discussão do conteúdo
Conteúdo de disciplina oferecido em forma de exposição dialogada e retomar o assunto da aula através de questionamentos problematizadores.	Apresentação e problematização de conteúdo
Discussões em grupo. Atividades de fixação	Discussões em grupo e atividades de fixação
Momento da aula por meio de aula expositiva dialogada, discussão de textos e debates de um tema ou filme, estudo dirigido em grupo. O momento de avaliação, pontual ou ainda processual.	Apresentação e avaliação de conteúdo

Quadro 01: Tecer Significados

DSC construído a partir da categoria Tecer Significados: Trabalho muito com multiestímulos, onde o estudante é levado a lançar mão de múltiplas inteligências, relatando seus sentimentos, desempenho, analogias e lições aprendidas. São pedidos fichamento de textos, apresentação de trabalhos escritos, debate acerca do conteúdo exposto, estudo dirigido e modelo de abordagem cooperativa, além de contextualizar a teoria com a prática e as experiências dos alunos. O conteúdo da disciplina é oferecido em forma de exposição dialogada e o assunto da aula é retomado por meio de questionamentos problematizadores. O momento da avaliação pode ser pontual ou processual.

Quadro 02- Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Mediar Relações:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Plano de ensino pormenorizado de cada atividade a ser desenvolvida em cada dia de aula.	Planejamento detalhado
Forte interação com os alunos. Dialogicidade como princípio da Aprendizagem.	Diálogo e forte interação com os alunos
Diagnóstico da turma	Diagnóstico da turma
Avaliações diagnósticas. Esclarecer os objetivos das aulas.	Avaliações diagnósticas e esclarecer os objetivos das aulas
Conhecimentos dos alunos é a base para os conteúdos. Metodologia pautada na interação entre alunos, professor e objeto do conhecimento.	Conhecimento dos alunos como base e metodologia pautada na interação

Quadro 02: Mediar Relações

DSC construído a partir da categoria Mediar Relações: Utilizo de um plano de ensino pormenorizado, onde específico a atividade a ser desenvolvida em cada aula. Promovo uma forte interação com os alunos e utilizo-me da dialogicidade como princípio de aprendizagem. Realizo avaliações diagnósticas e esclareço os objetivos das aulas. Acredito que os conhecimentos dos alunos são a base para os conteúdos ministrados e que a metodologia deve ser pautada na interação entre alunos, professor e objeto do conhecimento.

Quadro 03- Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Mapear Relevâncias:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Avaliação coerente com o conteúdo	Avaliação de aprendizagem
Coerência entre avaliação, ementa, objetivos, conteúdo e atividades	Plano de Ensino
A preparação prévia e elaboração do plano de aula, de exercícios ou de avaliação.	Preparação da aula

Quadro 03: Mapear Relevâncias

DSC construído a partir da categoria Mapear Relevâncias: Acredito que deva existir coerência entre avaliação, ementa, objetivos, conteúdo e atividades. Deve haver também a preparação prévia e a elaboração do plano de aula, dos exercícios e da avaliação.

Quadro 04- Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Construir Narrativas Fabulosas:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Uso de vídeos e PowerPoint para sistematizar o conteúdo para os alunos.	Uso de recursos tecnológicos

Quadro 04: Construir Narrativas Fabulosas

DSC construído a partir da categoria Construir Narrativas Fabulosas: Ao preparar a aula, utilizo vídeos e PowerPoint para sistematizar o conteúdo para os alunos.

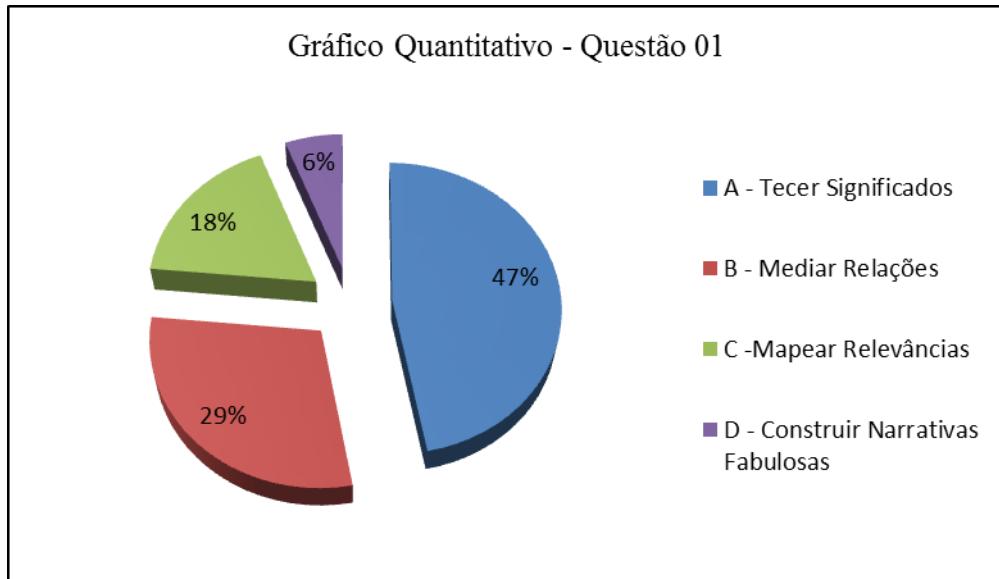


Gráfico 01: Questão 01 – Categorias

2ª Questão: Além das ações que utiliza efetivamente em sua prática pedagógica, existem outras que você qualificaria como eficazes e de qualidade?

Os quadros a seguir apresentam as informações referentes às categorias classificadas a partir dos quatro verbos, mas que não são práticas efetivamente adotadas pelos professores.

Quadro 05- Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Tecer Significados – Não efetivamente:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Acompanhamento contínuo de produção escrita pelos alunos ao longo do semestre.	Produção escrita acompanhada
Seminários, discussões sobre filmes e análise de documentos.	Discussão e análise
Atividades contextualizadas, dinâmicas, individuais ou em grupo e utilização do espaço virtual paralelo as aulas presenciais.	Atividades contextualizadas
Discussão de filme e estudo de caso.	Discussão

Quadro 05: Tecer Significados – Não efetivamente

DSC construído a partir da categoria Tecer Significados – Não efetivamente:

Outro componente que considero efetivo e de qualidade, mas que não uso efetivamente é o acompanhamento contínuo de uma produção escrita pelos alunos ao longo do semestre, atividades contextualizadas, dinâmicas (individuais ou em grupo), discussão de filmes, estudo de caso, seminários e análise de documentos.

Quadro 06- Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria
Mediar Relações – Não efetivamente:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
O elemento condutor das aulas constitui-se no diálogo.	Diálogo como elemento condutor da aula.
Elaboração do contrato didático com os alunos, comunicação prévia das leituras e atividades das aulas.	Contrato didático Comunicação prévia das leituras

Quadro 06: Mediar Relações – Não efetivamente:

DSC construído a partir da categoria Mediar Relações – Não efetivamente:

Ainda que não seja de modo efetivo, acredito na elaboração do contrato didático com os alunos, na comunicação prévia das leituras e atividades das aulas e no diálogo como elemento condutor.

Quadro 07- Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Mapear Relevâncias
– Não efetivamente:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
A pesquisa acadêmica	A pesquisa acadêmica
Participação em projetos de pesquisas e atividades de extensão, leitura de livros e artigos e eventos científicos e culturais.	Participação de projetos
Uso de pesquisas individuais como subsídio da aula.	Pesquisa

Quadro 07: Mapear Relevâncias – Não efetivamente

DSC construído a partir da categoria Mapear Relevâncias – Não efetivamente:

A participação em projetos de pesquisa e atividades de extensão, a leitura de livros, artigos e eventos científicos e culturais e o uso de pesquisas individuais como subsídio da aula podem ser considerados componentes/ações de qualidade, ainda que não sejam efetivamente utilizados.

Quadro 08- Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Construir Narrativas Fabulosas – Não efetivamente:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Utilizo imagem, música, <i>podcast</i> , vídeos e <i>avatars</i> para ilustrar o conteúdo das aulas utilizando recursos tecnológicos.	Uso de recursos tecnológicos
Utilização de alguns recursos: vídeos, imagens e textos complementares.	Recursos complementares
O uso de recursos audiovisuais como instrumentos de sensibilização.	Recursos para sensibilização

Quadro 08: Construir Narrativas Fabulosas – Não efetivamente

DSC construído a partir da categoria Construir Narrativas Fabulosas – Não efetivamente: Mesmo que não efetivamente, utilizo recursos tecnológicos e audiovisuais como imagens, música, *podcast*, vídeos e *avatars* para ilustrar o conteúdo das aulas.

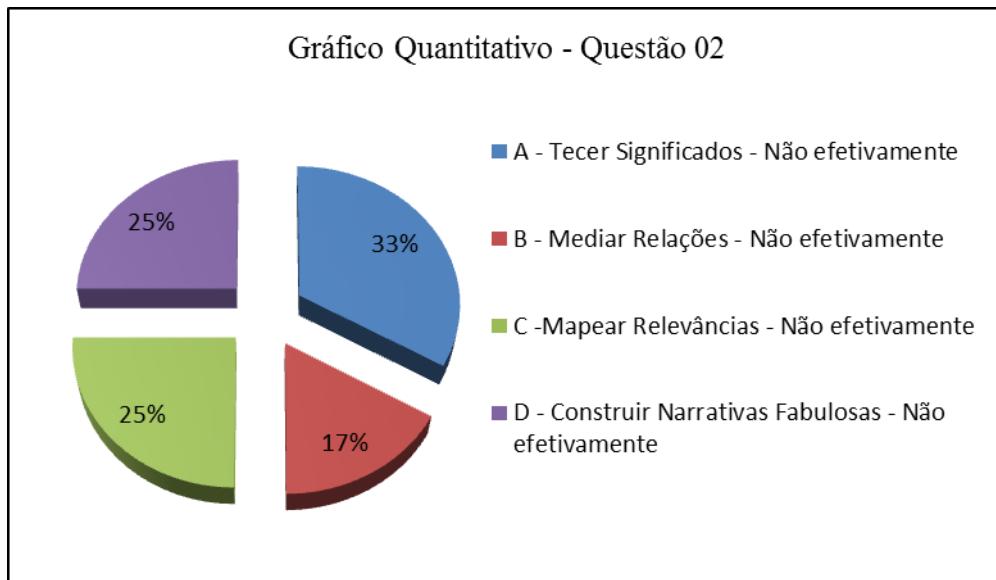


Gráfico 02: Questão 02 – Categorias

4ª Questão: Tendo como base o discurso que afirma existir uma *simetria* entre aluno e professor (uma relação em que ambos aprendem e ensinam juntos), como você percebe essa relação em sua prática pedagógica?

Os quadros a seguir apresentam as informações referentes às categorias classificadas a partir dos conceitos de simetria e assimetria defendidos por Machado (2004).

Quadro 09- Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Assimetria:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Esta simetria não existe. Há saberes e experiências diferentes.	Alunos e professores não aprendem juntos.
Acho que não existe simetria. Ao contrário, existe uma grande assimetria, em termos de experiência acadêmica e de conhecimento técnico e linguístico. Também aprendo muito com o cotidiano de sala de aula, mas a troca de experiências não é simétrica.	Diferenças entre professor e aluno impedem a simetria
Não há simetria, visto que eu sou o responsável pelo aspecto pedagógico-administrativo.	Não há simetria
No ensino médio/fundamental tal relação pode se manifestar. No Ensino Superior, essa relação quase inverte.	Inexistente no Ensino Superior

Quadro 09: Assimetria

DSC construído a partir da categoria Assimetria: Essa simetria não existe, pois há saberes e experiências diferentes. Ao contrário, existe uma grande assimetria em termos de experiência acadêmica e de conhecimento técnico e linguístico.

mica, conhecimentos técnicos e linguísticos. Ainda que o professor aprenda no cotidiano de sala de aula, as experiências não são simétricas. Isso porque eu sou o responsável pelos aspectos pedagógicos e administrativos da prática em sala de aula.

Quadro 10 - Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Simetria:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Relação com os alunos é simétrica, o professor está implicado neste processo de forma definitiva.	Simetria existente no processo de aprendizagem

Quadro 10: Simetria

DSC construído a partir da categoria Simetria: A relação com os alunos é simétrica, e o professor está implicado neste processo de trocas de forma definitiva.

Quadro 11 - Expressões-Chave e Ideias Centrais relacionadas à categoria Não identificado:

Expressões-Chave	Ideias Centrais
Deixá-los livres para expor suas opiniões e dúvidas, desde que sejam realmente pertinentes para o andamento da aula.	Liberdade de expressão condicionada.
Em algumas turmas a relação professor-aluno acontece com mais tranquilidade, mas em outras turmas esta relação fica um pouco mais trabalhosa. Em uma relação mais tranquila, os alunos e o professor aprendem mais.	A relação professor-aluno catalisa a aprendizagem
A apresentação de seminários é o principal momento para essa <i>troca de conhecimento</i> .	Seminários propiciam troca de conhecimento
Os questionamentos devem ser tomados como oportunidade de reflexão por parte do professor.	Reflexão por parte do professor
Somos seres aprendentes e que aprendemos continuamente. Relacionarem-se uns com os outros já é uma forma de aprendizado.	Aprendizado ocorre nos relacionamentos

Quadro 10: Não identificado

DSC construído a partir da categoria Não identificado: Deixo os alunos livres para expor suas opiniões e dúvidas, desde que sejam realmente pertinentes para o andamento da aula. Em algumas turmas, a relação professor-aluno acontece com mais tranquilidade, o que pode permitir aos alunos e ao professor aprender mais. A apresentação de seminários é o principal momento para essa *troca de conhecimento*, onde os questionamentos devem ser tomados como uma oportunidade de reflexão por parte do professor. Somos seres aprendentes e que aprendemos continuamente. Relacionarem-se uns com os outros já é uma forma de aprendizado.

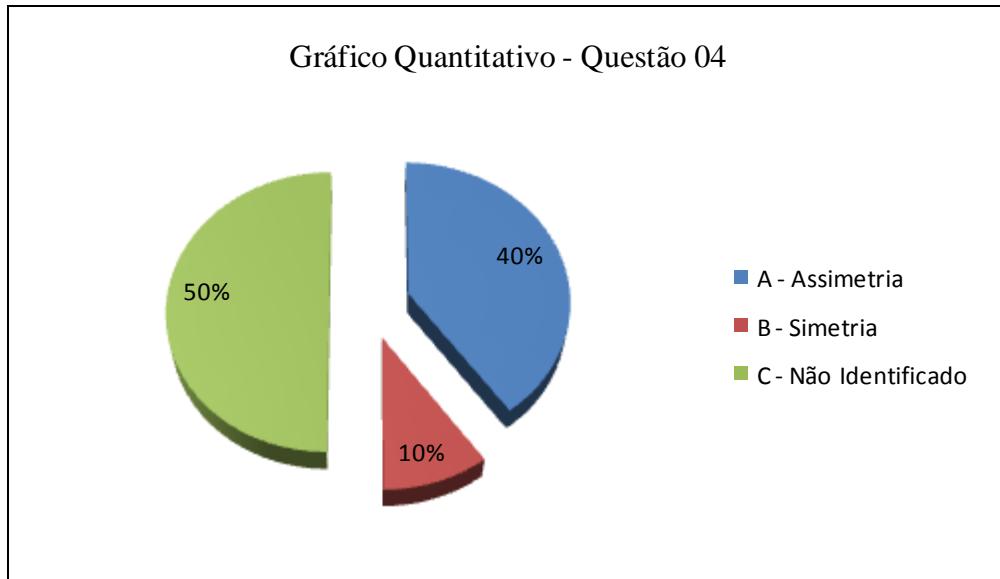


Gráfico 03: Questão 04 – Categorias

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco da discussão nesse artigo consiste em identificar o grau de inserção dos quatro verbos apresentados por Machado (2004) face às ações extraídas do DSC. Os resultados, baseados nas expressões chave e ideias centrais identificadas e organizadas a partir do discurso dos professores das duas IEs, visaram responder ao problema de pesquisa ao apontar quais dos quatro verbos estariam mais presentes na prática desses professores e de que maneira estas práticas estariam imbricadas no conceito de simetria e assimetria na relação professor-aluno também defendida por Nilson Machado.

Ao categorizar as ações identificadas como as mais presentes constatou-se a necessidade de classificar as respostas em dois grupos: ações efetivamente adotadas (*Questão 01*) e não efetivamente adotadas (*Questão 02*). Em ambos os grupos, Tecer Significados destacou-se como a de maior incidência, correspondendo, no primeiro grupo, a 47% das respostas obtidas, seguida por Mediar Relações, com 29%; Mapear Relevâncias com 18% e Construir Narrativas Fabulosas com 6%.

No segundo grupo, observa-se que a composição dos resultados se altera. Constatou-se que, embora a ação Tecer Significados se mantenha em primeiro lugar ao alcançar 33% do total, Mapear Relevâncias e Construir Narrativas Fabulosas correspondeu cada uma a 25% das respostas e Mediar Relações a 17%. Analisando-se quantitativamente os resultados obtidos na *Questão 01* e *02*, identifica-se que a maior parte das ações consideradas importantes pelos professores em seu discurso é incorporada à sua prática pedagógica.

Dentre os resultados encontrados, destaca-se a relevância dada pelo professor em expandir a rede de significados do estudante a partir da valorização de suas vivências, o que tende a uma constatação de que os professores das IES pesquisadas demonstram certa competência na ação Tecer Significados. A ação Mediar Relações segue a mesma direção, uma vez que exige do professor reconhecer e respeitar o aluno, ao contextualizar relações entre “nós/feixes” existentes nos conteúdos, porém não interiorizados, o que os torna necessários para compor novos significados.

Tendo em vista os conceitos definidos por Machado (2004) e a incidência de 76% das respostas dos professores no primeiro grupo sobre as ações tecer e mediar, é possível inferir que estes docentes, segundo o DSC construído, desenvolvem ações que expressem significativamente uma preocupação com a adequação de sua prática ao processo de aprendizado dos estudantes. Esse resultado vem ao encontro das ideias defendidas na literatura, que apontam a necessidade de o professor ressignificar sua práxis, na perspectiva de que se constitua em elemento facilitador do aprendizado no contexto da sala de aula.

Segundo o autor, mapear relevâncias consiste no professor atuar como um ‘cartógrafo de relevância’, uma vez que deve selecionar dentre um conjunto de informações as mais valiosas para o contexto em questão, e fabular, é ensinar por meio da estratégia de contar histórias fabulosas. Considerando os resultados obtidos no segundo grupo para as ações Mapear Relevância e Construir Narrativas Fabulosas, verificou-se que ambas apresentam o mesmo percentual de incidência (25%) e se referem às ações que foram consideradas importantes, porém não são efetivamente adotadas pelos professores.

Constata-se, portanto, que o discurso dos professores sinaliza certa dificuldade em implantar as ações Construir Narrativas Fabulosas e Mapear Relevâncias, embora sejam consideradas como parte importante do seu *corpus* de saberes. Mais especificamente, na ação Mapear Relevâncias destaca-se a importância atribuída à pesquisa acadêmica. Esta postura evidencia coerência entre a prática desses professores e seu *lócus* de ação, uma vez que o nível universitário sugere o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão como condição ideal ao aprendizado.

Por outro lado, Construir Narrativas Fabulosas não configura uma característica claramente identificada nos professores pesquisados. Esta constatação ancora-se nas Ideias Centrais que estão representadas pelo uso de algum recurso tecnológico. Tais respostas foram inseridas nessa categoria a partir da percepção dos pesquisadores de que a intenção expressa pelo professor, ao sistematizar, sensibilizar, motivar, ilustrar ou informar ao aluno o conteúdo de uma maneira mais lúdica, remete à ação de Construir Narrativas Fabulosas.

A partir do conjunto de DSCs construídos, reitera-se que o relato coletado no grupo pressupõe uma inserção das ações definidas por Machado (2004) na prática docente dos professores pesquisados, identificando-se a sua intencionalidade de aplicação, constatação que responde ao problema de pesquisa.

Todavia, essa intencionalidade está presente de forma expressiva nas ações Tecer Significados e Mediar Relações, e não se apresenta com a mesma intensidade nas ações Mapear Relevâncias e Construir Narrativas Fabulosas.

Outro aspecto relevante observado remete à inferência de que, não obstante a preocupação em ampliar a rede de significados dos estudantes, os professores não evidenciam, em seu discurso, a intenção de fazê-lo por meio da construção de contextos *narrativos*. Desse modo, presume-se que não há a inserção do verbo Construir Narrativas Fabulosas na prática desses professores. Como uma das possíveis causas para esta ocorrência, o DSC revelou o excesso de atividades relatado pelos docentes em seu cotidiano, como empecilho à sua aplicação.

Em relação à *Questão 04*, observou-se que 40% das respostas apontam para uma relação assimétrica; 10% para uma relação simétrica e 50% não se posicionaram de forma explícita a respeito dessa relação. A percepção dos pesquisadores nesta questão sinaliza para a crença, por parte dos respondentes, de que não há possibilidade de simetria na relação professor-estudante.

Frente ao discurso corrente que, no contexto acadêmico, valoriza a interação entre docentes e discentes, os presentes pesquisadores acreditam que grande parte dos professores não se posicionou como assimétrico ao se referir à sua relação com os estudantes, com receio de ser equivocadamente mal interpretada perante seus pares, que poderiam classificá-los como defensores do autoritarismo.

Dessa forma, considerou-se 90% como total¹ dos que acreditam que a relação professor-aluno é assimétrica. Constatou-se que esses dados retratam uma situação corroborada por grande parte dos pesquisadores que imergiram no tema. O próprio Machado (2006) defende e até valida a assimetria, ao ponderar que a simetria pode ser vivenciada em alguns momentos, mas a autoridade do professor é necessária e recorrentemente exercida, enfatizando, contudo, a distinção entre autoridade e autoritarismo.

¹ No caso, considera-se como dado para esta análise de relação assimétrica, a incidência de 40% declarados e 50% dos que não se manifestaram claramente acerca da relação existente em sua sala de aula.

Face à evidência empírico-teórica consubstanciada nesta pesquisa, reforçada pelos resultados obtidos que se apresentam contraditórios entre si, instala-se uma inquietação que os pesquisadores denominaram o *Paradoxo de Machado*. A expressão emergiu da relação paradoxal entre respostas que remeteram as práticas dos professores à existência de uma relação de simetria (76%), ao mesmo tempo em que, num segundo contexto de análise, esses docentes se declaram assimétricos (90%), na percepção dos pesquisadores.

A contribuição de Machado (2004) na conjuntura das discussões acerca dos saberes necessários ao professor contemporâneo é, antes de tudo, manifestar a naturalidade em considerar a coexistência da relação simétrica e assimétrica numa sala de aula, desde que não se confunda autoridade com autoritarismo. Entende-se ainda que exista um espaço natural para a vivência da simetria na relação com os estudantes, não sendo necessária, portanto, a completa exclusão dessa práxis. Saber conviver e transitar naturalmente nessa possibilidade é o desafio que está posto aos professores, sobretudo àqueles que atuam no contexto universitário.

Diante de tal perspectiva, emergem questões que poderiam se constituir em recomendações para novos estudos: seria prudente inferir que o fenômeno revelado nesta pesquisa, qual seja, a inserção de ações que corroboram a existência de práticas adequadas ao repertório de saberes necessários ao professor, se deve a um progresso expressivo nas concepções educacionais vigentes em uma IES? É válido considerar esse episódio como ocorrência natural para os cursos de licenciatura, uma vez que esse contexto de ensino já pressupõe uma atuação docente didaticamente adequada e condizente com a contemporaneidade?

Em suma, considerando a escassez de pesquisas sobre o tema e não obstante o fato de conter algumas limitações justificadas pela sua própria natureza procedural, acredita-se que os resultados encontrados apontam contribuições para a sequência de trabalhos existentes, disponibilizando informações diversificadas e consubstanciadas por um novo enfoque.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAUTHIER, C. et. AL (Org.). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí : UNIJUÍ, 1998.

LEFEVRE, Fernando e LEFEVRE, Ana Maira Cavalcanti. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília: Líber, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, José Nilson. Ação do Professor: Quatro Verbos Fundamentais (Tecer, Mediar, Mapear e Fabular). In: Machado, José Nilson. **Conhecimento e Valor.** São Paulo: Editora Moderna. 2004.

MACHADO, José Nilson. **Lugares da assimetria: autoridade, dádiva, ética.** Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação. Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática - (SEED) 1º semestre 2006. njmachad@usp.com.br

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

NÓBREGA, Daniela G. A. **Interação oral em aulas de leitura de língua inglesa.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.09 - 2º Semestre de 2008. ISSN 1807-5193.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 22, n. 74, p. 27-42, abril 2001.

PERRENOUD, P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

TARDIF, M . Ambiguidade do saber docente nas reformas relativas a formação universitária para o magistério. In: Vertentes, São João Del-Rei , n. 15 p. 7-21, Jan/Jun. 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.