
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE EM UMA
PERSPECTIVA DE METODOLOGIA ATIVA E AVALIAÇÃO PROCESSUAL

ANDERSON DE LIMA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE EM UMA
PERSPECTIVA DE METODOLOGIA ATIVA E AVALIAÇÃO PROCESSUAL**

ANDERSON DE LIMA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Ramos de
Azevedo

**Rio Claro-SP
2021**

L732o	Lima, Anderson de Organização do trabalho pedagógico docente em uma perspectiva de metodologia ativa e avaliação processual / Anderson de Lima. -- Rio Claro, 2021 202 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientador: Maria Antonia Ramos de Azevedo 1. Metodologia de ensino. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Docência Universitária. 4. Concepções e Procedimentos. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA DE METODOLOGIA ATIVA E AVALIAÇÃO PROCESSUAL

AUTOR: ANDERSON DE LIMA

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. EDSON ALVES DE CAMPOS (Participação Virtual)
Departamento de Odontologia Restauradora / UNESP - Faculdade de Odontologia de Araraquara - SP

Prof. Dra. STELLA DE MELLO SILVA (Participação Virtual)
UNASP / Centro Universitário Adventista de São Paulo / SP

Prof. Dr. FERNANDO STANZIONE GALIZIA (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP

Prof. Dra. SYLVIA HELENA SOUZA DA SILVA BATISTA (Participação Virtual)
Departamento de Saúde, Educação e Sociedade / UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - Santos / SP

Rio Claro, 03 de março de 2021

Aos meus professores, todos e todas, ao longo da vida, que me ensinaram, me inspiraram, me fizeram mais humano.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre bom, sempre mostrando que ainda há forças para seguir mesmo quando tudo parece improvável, impossível.

A minha amada mãe, Maria, que na simplicidade do dia a dia, me ensina todos os dias, me cuida e se deixa cuidar. Sua batalha na vida é um exemplo que me inspira.

A minha irmã, Clenice, que enfrenta sempre ativa as lutas que a vida lhe impõe e me instiga a seguir em frente, seguindo, ela mesma, com força e garra.

Ao meu sobrinho Vinícius, ainda tão jovem, conhecendo o mundo. Sua infância é um bálsamo de esperança.

Aos amigos queridos Ivan, Patrícia, Lígias, Adriana, Luciane, pessoas que fazem a vida ser mais suportável e feliz.

Aos meus professores, todos e todas, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação. Muitos exemplos de humanidade, de força, de conhecimento, de ética, de retidão. Muitos, desafiadores, incautos. Todos me ensinaram de algum modo e me fizeram ser quem sou e amar a docência, sabendo como exercê-la e o que nela não fazer também. Alguns me apoiando nos momentos mais necessários da minha vida para que eu pudesse estudar.

Aos meus alunos, ao longo dos anos, crianças do ensino fundamental, adultos da EJA, universitários, futuros professores, que sempre me fazem amar ainda mais ser professor.

Aos muitos colegas de profissão, professores, gestores escolares, funcionários das escolas em que trabalhei e trabalho, pessoas com quem posso aprender e compartilhar e viver as delícias e angústias da docência e da gestão escolar.

A minha amadíssima orientadora, Maria Antônia, pessoa admirável. Conquistou-me no dia em que a vi pela primeira vez, ainda cursando o mestrado, em uma palestra na UFSCar. Forte, vibrante, sábia. A mais freireana das professoras com as quais convivi. A paz e a segurança de ser seu orientando foram decisivas nesse percurso. A gratidão por você, por sua pessoa, envolve admiração, respeito, carinho, inspiração, afeto. Sua fé em mim me fez chegar até aqui. Obrigado para sempre.

Aos docentes da universidade em que realizei minha pesquisa, pela aprendizagem e pela partilha de conhecimentos e entendimentos, muitos, sobre a área odontológica e a vida universitária.

A banca de qualificação e defesa, Professor Edson, Professora Stella, Professora Sylvia, Professor Fernando, pela leitura do texto, pela reflexão compartilhada, pela aprendizagem valiosa.

A todas as pessoas que, de algum modo, estiveram presentes nessa trajetória, que passaram por minha vida, que fizeram minha existência ser assim como é.

“Nas nossas vidas diárias, devemos ver que não é a felicidade que nos faz agradecidos, mas a gratidão é que nos faz felizes.”

Albert Clarke

RESUMO

A pesquisa que aqui se apresenta teve como objetivos centrais compreender e evidenciar as relações entre metodologia ativa de ensino-aprendizagem e avaliação processual como faces de uma mesma prática pedagógica e contribuir com as possibilidades que decorrem de um trabalho com metodologias ativas no contexto universitário pensado a partir das relações que se estabelecem entre Projeto Político Pedagógico/ Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem/ Avaliação da Aprendizagem. Buscou-se também compreender o trabalho docente universitário e suas características na perspectiva de ação formativa e, por isso pedagógica e caracterizar os processos avaliativos no ensino universitário em uma perspectiva histórica refletindo sobre seus pressupostos e implicações. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa realizada por meio de um estudo de caso em um curso de Bacharelado em Odontologia de uma instituição universitária pública do interior do estado de São Paulo. Teve como instrumentos metodológicos a realização de entrevistas com docentes, a análise do Projeto Pedagógico da instituição, o acompanhamento em campo das aulas dos professores participantes da pesquisa e a realização de grupo focal com os mesmos docentes. Por meio da análise de conteúdo foram traçadas quatro categorias de análise: as concepções de docência no ensino superior; as concepções de ensino-aprendizagem; episódios de ações e métodos ativos e procedimentos avaliativos e seus critérios e instrumentos. A tese de que as ações metodológicas ativas somente são significativas em meio a processos avaliativos processuais se delineou a partir de uma série de constatações que perpassam desde a concepção de ensino e aprendizagem e chegam até o modo como se entende o próprio papel de professores e estudantes no contexto do processo formativo no ensino superior. Além de uma clara ideia dos movimentos que representam as buscas constantes por mudanças metodológicas e avaliativas, foram vivenciados e tornaram-se objeto de reflexão a importância e o significado de um trabalho pedagógico coletivo e sistemático como foco fundamental da docência universitária.

Palavras-chave: Metodologia de ensino; Avaliação da aprendizagem; Docência Universitária, Concepções e Procedimentos.

ABSTRACT

The present research has as main purposes to understand and highlight the relations between active methodology of teaching-learning and procedural evaluation as faces of the same pedagogical practice, and to contribute with the possibilities that result from a work with active methodologies in the university context thought from the relations established between Pedagogical Political Project/ Active Methodologies of Teaching and Learning/ Learning Evaluation. It is also sought to understand the university teaching work and its characteristics in the perspective of the formative action and, therefore, pedagogical, and to characterize the evaluation processes in the university teaching in a historical perspective reflecting on its assumptions and implications. It is characterized as a qualitative research carried out through a study of a case in a Bachelor's Degree in Dentistry course of a public university institution in the state of São Paulo. As methodological instruments, it had interviews with professors, the analysis of the Pedagogical Project of the institution, the field monitoring of the classes of the professors participating in the research, and the implementation of a focus group with the same professors. Through content analysis, four categories of analysis were made: the conceptions of teaching in higher education; the teaching-learning concepts; episodes of actions and active methods, and evaluation procedures and its criteria and instruments. The thesis that active methodological actions are only significant in the midst of procedural evaluative processes was outlined from a series of findings that go from the conception of teaching and learning to how the role of teachers and students is understood in the context of the formative process in higher education. In addition to a clear idea of the movements that represent the constant search for methodological and evaluative changes, the importance and meaning of collective and systematic pedagogical work as a fundamental focus of university teaching were experienced and became an object of reflection.

Keywords: Teaching methodology; Learning assessment; University Teaching, Conceptions and Procedures.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Descrição	Página
Quadro 1	Operações de Pensamento propostas por Ratz (1977)..	39-40
Quadro 2	Síntese elaborada a partir da obra de Zabala (1998).....	41-2
Quadro 3	Algumas Metodologias Ativas na Formação em Saúde.....	69-70
Quadro 4	Comparação sumária dos tipos de prova.....	88
Quadro 5	Como avaliar em diferentes estratégias de ensino.....	91-2
Quadro 6	Compreensão do erro.....	94-5
Quadro 7	Formação e Experiência Docente dos Professores participantes da pesquisa.....	103
Quadro 8	Aulas observadas.....	104-5
Quadro 9	Encontros de Grupo Focal.....	106
Quadro 10	Categorias em relação aos objetivos da pesquisa.....	111

LISTA DE FIGURAS

Imagem	Descrição	Página
Figura 1	Síntese das compreensões dadas pelo MEC para os Instrumentos de Avaliação dos cursos de graduação.....	43
Figura 2	Processos de conhecer na Metodologia Ativa.....	67
Figura 3	Processos formativos em serviço.....	74
Figura 4	Diferentes momentos de avaliar segundo Zabala (1998).....	84
Figura 5	Delineamento da pesquisa.....	114
Figura 6	Achados da Categoria Concepção de Docência.....	125
Figura 7	Achados da Categoria Concepções de Ensino-Aprendizagem.....	135
Figura 8	Imagens da atividade com jogos educativos realizada com toda turma dividida em dois grupos.....	147
Figura 9	Achados da Categoria Concepções e Métodos Ativos (episódios).....	155
Figura 10	Imagens da apresentação da Atividade Integradora dos alunos.....	168
Figura 11	Achados da Categoria Procedimentos avaliativos – critérios e instrumentos.....	174
Figura 12	Organização do trabalho pedagógico do professor?.....	187
Figura 13	Organização do trabalho pedagógico do professor!.....	189

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

Sigla Abreviatura	Descrição
GEPPU	Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
ABENO	Associação Brasileira de Ensino em Odontologia
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
PNEPS	Programa Nacional de Educação Permanente em Saúde
UNESP	Universidade Estadual Paulista

INTRODUÇÃO	143
1. UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	20
1.1 Formação para docência em um contexto de mudanças	265
1.2 Docência universitária e docência nas áreas da saúde.....	298
1.3 Docência na Odontologia	32
2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR.....	376
2.1 O PPP, PPI e PDI na organização do trabalho pedagógico do professor universitário.....	42
2.2 Docência como ação profissional identitária e ética	498
3. METODOLOGIA, METODOLOGIA ATIVA E AVALIAÇÃO: O ENSINAR E O APRENDER EM QUESTÃO	51
3.1 Processos educativos no ensino superior: reconhecendo a aula.....	554
3.2 A aula como construção: espaço de inovação.....	587
3.3 Processos educativos no ensino superior: as metodologias ativas de ensino-aprendizagem	61
3.3.1 Metodologias ativadas de ensino-aprendizagem nos contextos das áreas da saúde.....	698
3.3.2 Metodologias ativas: refletindo sobre a formação em Odontologia.....	776
3.4 Processos educativos no ensino superior: a avaliação e suas implicações metodológicas	809
4. PERCURSO METODOLÓGICO: PROCESSOS DE LEITURA E COMPREENSÃO DOS DADOS E PROCESSOS.....	99
4.1 A análise de conteúdo: um modo de entender e fazer pesquisa	1087
5. O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: SUA COMPLEXIDADE E SUAS CONQUISTAS EM UM ESTUDO DE CASO	1165
5.1 Concepções de docência no ensino superior	1176
5.2 Concepções de ensino e aprendizagem	127
5.3 Ações e métodos ativos (episódios)	137
5.4 Procedimentos avaliativos: critérios e instrumentos	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENSOS, CONSENSOS E DISSENSOS.....	1765
REFERÊNCIAS.....	19190

INTRODUÇÃO

Adentrar o espaço acadêmico como pesquisador é uma tarefa que se reveste de uma responsabilidade enorme, e que só aumenta na medida em que nos dispomos a exercer esse ato de modo cuidadoso e sério, considerando sempre sua complexidade e especificidade. Ao voltarmos nosso olhar para a pesquisa sobre o esse espaço (o acadêmico) temos dupla responsabilidade, pois nos propomos adentrá-lo e sobre ele debruçar-nos como objeto próprio do pesquisar. Eis que não temos outra alternativa que não seja contextualizar essa escolha, ainda mais complexa e específica.

O trabalho que aqui apresentamos nasce das reflexões de um grupo de pesquisa¹ que se organiza no interior de uma instituição universitária para pensá-la e para refletir sobre a docência no contexto do ensino superior. Contudo, mesmo antes de estar nesse grupo, estávamos inseridos no contexto do ensino superior lecionando em instituição privada do município de Rio Claro (SP). E é nessa instituição que nos deparamos com conflitos, proposições, questões as mais diversas e modos de entender o fazer docente específico desse nível de ensino.

Atuando há mais de 10 anos no ensino superior estivemos diante de uma enorme gama de questões que nos mobilizaram ao longo de nossa ação profissional. Tendo vindo da docência na educação básica, a lida com o ensino-aprendizagem no ensino superior sempre esteve revestida das experiências de mais de 15 anos no ensino básico público. Ao considerarmos as possibilidades da docência em meio a formação profissional, em um contexto de adultos trabalhadores, demo-nos conta da diversidade de condições que caracterizam essa ação formativa.

Mais do que lidar com o ensino é preciso pensar a aprendizagem em contextos muito específicos de cursos de graduação de diferentes áreas e adaptar-se a esses contextos. Fomos gradativamente percebendo o quanto tínhamos que

¹ GEPPU – Grupos de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária – UNESP – Campus de Rio Claro – SP.

aprender e repensar sobre nossas ações docentes nessa nova realidade – a universitária – e suas muitas facetas.

Estivemos, e ainda estamos, diante de um público adulto que, ao ingressar nesse nível de ensino, busca, no contexto da sala de aula bem como no fazer dos professores, os mesmos “métodos” muitas vezes vivenciados na trajetória da educação básica. Nesse sentido, a aula expositiva (apresentação oral de conteúdos pelos professores), a prática de exercícios (por meio dos quais o aluno possa “treinar” ou “exercitar” o que foi “ensinado”) e a validação de tais procedimentos por meio de uma prova (avaliação em que o aluno reproduz ou “mostra” o que aprendeu durante certo período de tempo) são procedimentos esperados e até solicitados por grande parte dos alunos. Nesse contexto, modificar ou propor qualquer outra forma de ensino-aprendizagem acaba tornando-se arriscado. Mais do que isso, a mudança desse panorama, pela vivência dos anos, mostra-se complexa e árdua.

A convivência com os demais professores que atuam nesse espaço formativo mostra, felizmente com exceções, a perpetuação de tais modos de ensinar e de aprender, justificados das mais diferentes formas: por sua eficiência, pela facilidade de seu desenvolvimento, por serem os meios possíveis diante das condições de trabalho, ou do tempo disponível, ou diante da clientela e de suas expectativas. Talvez também pela confiança que o docente tem em fazer aquilo faz do mesmo modo que foi feito com ele e que o fez aprender quando, outrora, foi também aluno de graduação.

O encontro de modos diferentes de ensinar e aprender surge, em bem menos quantidade, ao olharmos para cursos das áreas de saúde e ciências exatas como nutrição e fisioterapia ou engenharia e arquitetura. Em aulas práticas desenvolvidas em laboratórios ou em momentos de estágio dos alunos (já nos últimos anos do curso) a lida com procedimentos muito específicos, o ensino da prática profissional, ganha um tom pouco menos reprodutivo, contudo, ainda uma reprodução de como fazer e ainda avaliação da reprodução tal qual o ensino da prática.

Nesse contexto, a busca por perspectivas que possam romper modelos de ensino historicamente reproduzidos (não somente no ensino superior, mas nos demais níveis de ensino) em que a exposição oral do conhecimento torna-se o principal, se não o único, meio de ensinar, surge ao nos perguntarmos sobre que tipo de profissionais estamos formando nos cursos superiores, não apenas em instituições privadas, como é o caso, mas também em instituições públicas (visto

que majoritariamente, os professores dessa instituição são formados em universidades públicas). Mais do que isso, nos colocamos diante da perspectiva da qualificação do trabalho do professor universitário e suas possibilidades. Quais os caminhos para a proposição de um ensino universitário que possa considerar o estudante para além da reprodução, considerando-o, como adulto que é, capaz de buscar e interagir com o conhecimento de modo mais autônomo, mais significativo e menos reprodutivo? Que implicações demandam a mudança de perspectiva envolvida na condição de um estudante que pesquisa, que aprende de forma singular? Como avaliar a aprendizagem de um estudante nesse contexto?

Essas questões nos colocam diante da complexidade que envolve o trabalho dos profissionais docentes do ensino universitário e de práticas muitas vezes balizadas que, pelo contexto em que se desenvolvem, acabam por se institucionalizar. Assumimos, nesse sentido, a condição de pesquisa que nos instiga a buscar, no próprio ensino superior, as possibilidades e perspectivas que possam de algum modo contribuir para a reflexão e construção de modos de fazer docente nesse nível de ensino. A preocupação sobre a formação pedagógica dos professores no ensino superior surge de forma bastante contundente, na medida em que se observa a sua raridade. Comumente os professores universitários formam-se inicialmente no curso que irão lecionar posteriormente, tendo que passar “apenas” pela pós-graduação para vir a exercer tal função. Assim, o trabalho docente muitas vezes mostra-se carente de formação pedagógica, posta em segundo plano na universidade.

Assumir um cargo como docente demanda, como em qualquer profissão, a apreensão de saberes profissionais que qualifiquem e capacitem para atuar em espaços de formação, no caso da universidade (e de instituições de ensino superior de modo geral), com um público já adulto, com expectativas e perspectivas que se diferenciam de uma criança ou jovem. Nessa direção é fundamental que o professor universitário se aproprie de saberes pertencentes à profissão docente. Mais do que isso, possa, de posse dos conhecimentos próprios da docência, lidar com as características e particularidades do ensino nesse contexto específico. Como coloca Ferreira (2010), o fato da universidade só trabalhar com pessoas adultas potencializaria a busca por uma formação crítica e reflexiva, principalmente devido à capacidade de reflexão dos sujeitos que lá estão em meio aos seus próprios processos de aprendizagem. Nessa direção, desenvolver a capacidade de aprender

acerca da sua atividade profissional torna-se, para o contexto do professor universitário, uma urgência.

A aprendizagem no contexto universitário é, assim, privilegiada por ter como público alvo a faixa etária adulta tornando as potencialidades do trabalho do professor universitário amplas, abertas, cheias de possibilidades. Nesse sentido Placo e Souza (2006) destacam que o aprender dos adultos envolve diferentes processos: a confrontação de ideias e ações; a experimentação do certo e errado; o ouvir experiências de outros; relembrar memórias do que se conheceu e viveu; estudar teorias, questionando-as; escrever e confrontar o que foi escrito; refletir e exercitar a reflexão sobre a prática; tentar novas ideias; pesquisar; e refletir sobre o próprio modo de aprender. Considerar assim, essas potencialidades do ensino universitário, passa pela superação de práticas que se reproduzem e fazem reproduzir, historicamente, de modo passivo e massificado, o conhecimento.

A pesquisa que aqui apresentamos, a partir do contexto inicialmente exposto, teve como perspectiva, a busca de um arcabouço teórico capaz de considerar tais potencialidades do ensino-aprendizagem universitário refletindo sobre os diversos aspectos que caracterizam o trabalho docente e sua organização e colocando-nos em um contexto ainda mais marcado por mudanças que se organizam no contexto de metodologias ativas condizentes com ações avaliativas que caminhem na mesma direção. Para tanto, o trabalho aqui desenvolvido teve, por meio de pesquisa teórico-bibliográfica e estudo de caso, o propósito de conceituar e compreender essas metodologias de ensino-aprendizagem, delineando seus pressupostos, possibilidades, contribuições nos processos formativos no âmbito da universidade, e fundamentalmente suas implicações nos processos avaliativos.

Nessa perspectiva, nos voltamos a uma instituição de ensino superior pública do interior do estado de São Paulo, na área da saúde, espaço privilegiado para a vivência de possibilidades e contrastes diante do trato com aspectos metodológicos e avaliativos. Trata-se de uma área de pesquisa (a saúde) com grande recorrência do tema, o que nos incitou grandemente a dela nos aproximarmos. Mesmo considerando a complexidade de nos vermos em uma área formativa bastante diversa daquela com a qual lidamos por longo tempo, vimos na pesquisa desenvolvida uma oportunidade valiosa de aprendizado e reflexão. Sem a pretensão de um trabalho sobre saúde, para o qual teríamos que nos apropriar de todo um contexto formativo pouco conhecido por nós, pensamos e buscamos compreender

as interfaces da atuação docente, formativa, pedagógica em um contexto singular: a universidade.

A instituição, lócus de nossa pesquisa, ao viabilizar nossa presença bem como a participação integral na pesquisa proposta mostrou-se pronta a refletir sobre as práticas de ensino e de avaliação, pensando sobre si. Tivemos assim, a possibilidade de aproximação valiosa com o contexto universitário e com práticas docentes que são alvo deste trabalho. Trata-se de um olhar sistemático, analítico e reflexivo para os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação desenvolvidos em universidade pública e que envolveram reflexões importantes tanto para a pesquisa quanto para o grupo dela participante.

Pensar o ensino superior, as demandas de formação profissional, a complexidade da docência e seus múltiplos elementos constitutivos, bem como a diversidade de concepções e práticas que a caracterizam acabou por nos envolver em discussões e reflexões contínuas. Nesse contexto, partimos do reconhecimento do Projeto Político Pedagógico enquanto documento orientador do trabalho que se desenvolve no curso de graduação, sua leitura e análise. Buscamos, por meio de observação e registro em sala de aula e por meio de entrevistas com docentes e participação em grupo focal, compor material empírico que subsidiou uma variedade de percepções, reflexões e discussões que delinearam nossa pesquisa. Mais do que isso, vivenciamos, com a pesquisa, uma oportunidade da própria instituição de pensar sobre si, seus modos e suas concepções bem como os entendimentos sobre docência, sobre ensino-aprendizagem e sobre processos avaliativos que vinham desenvolvendo.

Estivemos diante de inúmeros conflitos, questionamentos e proposições que nos incitaram reflexões coletivas junto ao grupo docente pesquisado, que nos propiciaram novos caminhos de pesquisa e formas de lidar com a enorme complexidade que caracteriza a ação profissional docente no contexto universitário.

As descobertas e os achados de nossa pesquisa, enquanto estudo de caso, nos possibilitaram compreender as relações que se constituem no contexto das metodologias ativas relacionando-as com os processos avaliativos. Sem a intenção de descrever métodos ativos, partimos da reflexão sobre a concepção ativa de ensino-aprendizagem. Sem a intenção de propor modos avaliativos específicos para dado contexto, partimos da reflexão sobre as concepções que embasam a avaliação

da aprendizagem enquanto processo que ressignifica a docência e também a discência em formação.

Tal compreensão depreendeu-se das percepções de professores dispostos a mudar, voltados para a busca de qualidade de suas atuações formativas e dispostos, acima de tudo, a pensar suas práticas docentes. Na docência e suas peculiaridades alicerçamos nossa reflexão, partindo de sua caracterização amiúde e estabelecendo suas implicações nos contextos formativos no lócus universitário.

Estamos certos que ao término de nossas pesquisas pudemos contribuir com inquietações e reflexões que fomentaram outras perspectivas para os professores com os quais estivemos, em tantos bons momentos de aprendizado. Essa certeza, por si só, já nos estimula como pretexto para o texto que segue e que esperamos, seja de algum modo significativo no campo de pesquisa em que insere.

A sistematização de nosso trabalho aqui apresentado está estruturada de modo a alicerçar a reflexão sobre nossos dados de pesquisa a partir de retomada bibliográfica que embasou nossas ações em campo e que nos sustenta na pesquisa na área.

No capítulo 1, apresentamos nossas reflexões sobre as múltiplas e complexas condições em que se insere o trabalho docente em uma universidade posta em um contexto de mudanças, com demandas advindas da contemporaneidade e que refletem diretamente em sua ação formativa e sua configuração social. Ao refletirmos sobre a docência, voltamo-nos para a área da saúde e da odontologia, enquanto lócus de nossa pesquisa.

No capítulo 2, buscamos embasar nossa compreensão sobre o trabalho pedagógico do professor, caracterizando-o em suas especificidades e interligando-o a elementos que o fundamentam como o PPP, o PDI e PPI no âmbito universitário. A construção de uma identidade docente é ponto de congruência na reflexão sobre uma atuação que abarque a complexidade do ser professor.

Já no capítulo 3 voltamo-nos para a reflexão sobre as metodologias ativas, seu papel, sua inserção no contexto do ensino-aprendizagem universitária, e suas especificidades e implicações na atuação docente e na formação profissional do estudante do ensino superior. Além disso, buscamos interligar as ações metodológicas ativas ao contexto da avaliação da aprendizagem. Tratamos de retomar abordagens sobre a avaliação, contextualizando e inserindo-a em um novo

horizonte, que modifica o ensinar, o aprender e, por conseguinte, o avaliar, como condição de coerência e ressignificação do próprio fazer docente.

O capítulo 4 apresenta nossos procedimentos metodológicos de pesquisa bem como as especificidades que o configuraram na instituição em que se realizou a coleta de dados. Buscamos detalhar nossas ações de modo a delimitar as possibilidades de compreensão do cenário pesquisado.

O capítulo 5 traz a reflexão sobre os dados de pesquisa coletados ao longo de um ano de presença na instituição universitária que nos acolheu e se dispôs a, junto de nossa pesquisa, refletir sobre si. Tal reflexão retoma os referenciais teóricos sobre os quais nos embasamos buscando sistematizar dados e compreender a realidade sobre a qual nos debruçamos.

As considerações preliminares finalizam nosso texto, retomando nossa trajetória, apontando sentidos, consensos e dissensos que marcam nossos dados postos no contexto teórico que nos orienta.

Nosso olhar de pesquisa e nossa formação e atuação na docência ao longo dos anos, marcada por múltiplas aprendizagens, buscas e dificuldades, nos levam a entender a pesquisa aqui apresentada em uma perspectiva processual, geradora de muitas outras questões que nos condicionam a novas e instigantes buscas e aprendizagens.

1. UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

A compreensão dos contextos que envolvem a universidade na contemporaneidade demanda um olhar atento sobre os processos de mudanças e transformações de toda ordem: social, política, cultural, econômica, levando-nos a questionamentos que geram, além de incerteza e insegurança, reflexões e até mesmo novas mudanças. As emergentes configurações do mundo do trabalho, os avanços tecnológicos nas diferentes áreas da vida humana, a sociedade virtual, alterando os meios de comunicação e de acesso à informação geram grandiosos impactos na vida de cada cidadão e ademais, nas instituições, principalmente as educativas, e em seus profissionais. Nesse sentido, Gatti (2005) adverte:

Estamos vivendo um período de transição, em que estruturas e desestruturas, normatizações e transgressões imbricam-se dialeticamente, colocam-se desafios consideráveis à pesquisa em educação (e à Universidade), para que se compreenda a tessitura das relações no ensinar e no aprender, bem como a heterogeneidade contextual em que tais relações ocorrem (GATTI, 2005, p. 595).

Novos modos de organização social e rápidos meios de produção e comunicação do conhecimento geram contextos sociais e novas formas de viver. Observamos uma significativa diminuição no tempo necessário para que esse conhecimento se traduza em conquistas e aplicações tecnológicas. Colocamo-nos diante de expectativas e dilemas, e nos questionamos sobre como devem se configurar as perspectivas que caracterizarão o século XXI.

Voltamo-nos, nesse contexto de mudanças, conflitos e complexidade, para os processos educativos, para as instituições de educação formal que se inserem nesse novo cenário: compreender o modo como a universidade e seus professores vivenciam, na atualidade, tais mudanças torna-se essencial. É preciso considerar novos contextos de inserção no mundo do trabalho, gerando processos contínuos de atualização e formação que propiciem a permanência e a adequação dos diferentes profissionais em diversas conjunturas sempre prontas a mudar, a aprender e a apreender novas demandas profissionais e sociais. Há que se considerar, portanto, a função multifacetada e marcada por determinações culturais e políticas de cada

época que, como bem coloca Cunha (2012), redimensiona a ideia de qualidade no ensino de graduação e no ensino universitário de modo geral.

A constituição de uma sociedade do conhecimento, marcada pela velocidade e pelo acesso amplo a informação não pode eximir-se da constituição também de processos formativos desenhados e implementados a partir das necessidades que se estabelecem nesse novo contexto. A formação do profissional, desse modo, perpassa uma significativa reconfiguração de habilidades, de novas competências, de criatividade, de iniciativa, de comunicação, de cooperação, e vai além, exigindo flexibilidade, polivalência, adaptabilidade ao novo, capacidade de tomar decisões, de trabalhar em grupo. Trata-se de uma busca permanente de atualização decorrente de uma sociedade que não está limitada à mera diplomação ou a terminalidade de estudos como coloca Flecha e Tortajada (2000), envolvendo a necessidade fundamental de um aprendizado permanente como uma necessidade ao longo da vida.

O conhecimento desenvolvido em torno dos recursos tecnológicos, de informática e telecomunicação acabam por gerar impacto ainda maior na produção e comunicação do conhecimento, e além dos aspectos produtivos envolvem, entre outros, as abordagens metodológicas para os processos de ensino. Contudo, apesar da diversidade de possibilidades que se criam, inclusive nos contextos educativos nos diferentes níveis de ensino, as oportunidades decorrentes da diversidade regional e o prenúncio de inclusão e acesso ao conhecimento e ao trabalho se interpolam com a exclusão social e dos processos seletivos que impedem os indivíduos do acesso aos meios de aprender e conseqüentemente aos processos mais complexos de produção e informação, retardando as condições que gerariam atualização permanente e constituição de perfis profissionais capazes de adentrar o mercado de trabalho.

Nessa direção, Candau e Sacavino (1997) esclarecem de modo amplo a influência nas relações de poder, cultura e produção de conhecimento nos contextos das transições sociais e econômicas:

A rapidez, profundidade e o caráter das transformações vividas nestas duas últimas décadas implicam numa mudança de época dominada, em nível mundial, por uma visão e mentalidade conservadoras, revestidas de um ar modernizador. Esta perspectiva apresenta o processo de globalização como inevitável e homogêneo, e se fundamenta na hegemonia da ideologia neoliberal que, a partir de 1970, com a crise do modelo keinesiano,

expandiu-se com força pelo mundo. Este pensamento está baseado principalmente na mundialização e centralidade do mercado, na internacionalização das economias e na reestruturação produtiva. Esta reestruturação das forças produtivas tem na ciência e na tecnologia o seu mais importante meio de produção de bens e serviços, cujos reflexos se fazem sentir na cultura, nas práticas sociais, nas relações de poder e na produção de conhecimento (p. 278).

Pensar a formação profissional nas diferentes áreas do conhecimento requer, na atualidade, um amplo espectro de habilidades que envolvem criatividade, autonomia, trabalho em equipe, capacidade tecnológica, responsabilidade, iniciativa, flexibilidade diante das possibilidades trazidas pelo conhecimento, dentre tantas outras e que são, na contemporaneidade, requisitos de um mercado de trabalho exigente e que se transforma de modo rápido diante de uma sociedade com demandas muito variadas e contradições latentes.

Refletir sobre o papel da universidade nessa perspectiva é o primeiro passo, de fundamental importância na compreensão dessas relações, enquanto instituição responsável por produzir conhecimento e disseminá-lo, oferecendo formação de novos profissionais e novos cidadãos para o mundo em mudança. Gatti (2006) aponta nessa perspectiva:

Os processos educacionais constroem-se neste contexto. O contexto onde isso se põe, hoje (construção do conhecimento educacional), está em ebulição, em situações de transitoriedade onde, entre outros aspectos, o fugaz, a moda, o passageiro assume papel determinante pelo sistema de consumo e pelo sistema midiático, onde a tragédia humana é tomada como filme ou como história que se conta e se esvai (p. 20).

Inserida em processos que aludem ao novo e ao repensar de funções e de papéis, a instituição universitária, no contexto da tríade ensino, pesquisa e extensão, encontra-se, a longa data, envolta em permanente processo de reconfiguração do seu escopo. A expansão universitária, a multiplicação de estudantes, docentes e instituições, associados a critérios de produtividade instituídos pela lógica de mercado associados a limitados recursos de financiamento levam a instituição a se reconfigurar a todo o momento, adaptando-se e buscando até sobrevivência. Ao tratar desse contexto mais específico Chauí (2001) caracteriza um processo de transição entre a universidade de resultados e a universidade operacional.

Segundo a autora, o esforço de superação de uma educação tecnicista a partir da década de 1980, em busca de uma educação de maior abrangência capaz

de formar a consciência crítica dos sujeitos que pudessem atuar no sentido de mudar a realidade social se desenvolve paralelamente a um contexto de retração econômica. Tal realidade gerou redução de investimentos por parte do Estado, principalmente na área da educação, levando as universidades a buscarem parcerias com a iniciativa privada:

As empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas aos seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados (CHAUÍ, 2001, p. 190).

A década de 1990, apesar de marcada por uma progressiva desresponsabilização do Estado por serviços de áreas como educação, saúde e cultura, ficou conhecida como “Década da Educação”. Um discurso de modernização apoiado em ideais neoliberais em nome da liberdade individual e de mercado que, segundo a autora “encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados” (CHAUÍ, 1999, p. 211). A universidade posta como prestadora de serviços acaba por ter sua autonomia reduzida limitando-se a gestão de receitas e despesas postos como critérios para sua eficiência e produtividade.

O Estado assume, nesse contexto, um papel avaliador por meio do estabelecimento de indicadores e metas de desempenho a serem alcançados pelo abandono da autonomia e o fortalecimento das parcerias com empresas para garantir a renovação de contratos e consequente repasse de verbas, trata-se do que Chauí (2001) chama de “universidade operacional”.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Souza Santos (1999b) alude a crises que, no contexto exposto, caracterizam essa reconfiguração, e nos ajudam a pensar a universidade ainda na atualidade. São elas:

* a crise de hegemonia que expõe, na instituição universitária, a contradição entre o conhecimento científico e humanístico (conhecimentos exemplares) voltados à histórica formação das elites, e a produção de conhecimentos instrumentais que se voltem para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Tal contradição acaba, segundo o autor, levando o Estado a buscar, fora da universidade, outras instituições capazes de cumprir tais demandas, e gerando, com a perda da exclusividade sobre o ensino superior e a pesquisa, uma crise de legitimidade.

* a crise de legitimidade oriunda do questionamento sobre o papel da universidade diante dos saberes especializados que caracterizam seu fazer e o acesso democrático das classes populares a tais saberes e à própria instituição, levando ao questionamento das razões de existência da universidade. Tal questionamento acaba por submeter à liberdade no campo das ideias e as condições necessárias para a produção de novos conhecimentos a um processo de mercantilização do conhecimento e massificação do ensino superior que subvertem o cumprimento dessas premissas da instituição universitária.

* a crise institucional que, no bojo das demais, submete a universidade a uma lógica de produtividade empresarial e eficácia, marcada pela submissão da instituição a critérios de avaliação que determinarão os investimentos e os cortes de orçamento a partir de critérios que se ajustam aos anseios de produção de conhecimento a serviço do mercado.

Ao abordar tais crises o autor nos põe diante de uma nova demanda: repensar o modo como o conhecimento é construído, tratado, abordado na instituição universitária frente às crises descritas que, apesar de terem sido tratadas há mais de uma década, mostram-se atuais e contíguas. Nessa perspectiva, Souza Santos (1999b) expõe a oposição entre um “paradigma dominante” – calcado em uma racionalidade cognitiva instrumental na qual a formação docente está voltada

para a solução de problemas instrumentais via aplicação rigorosa da teoria e de técnicas científicas (SCHÖN, 1992) em um modelo formativo apoiado na ideia de acúmulo de conhecimentos de caráter teórico, voltados para posterior aplicação prática; e o “paradigma emergente”. Este, por sua vez, propõe uma nova postura diante da ciência, do conhecimento e até mesmo do conhecimento escolar:

Em vez de eternidade, a história; em vez de determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SOUZA SANTOS, 1999b, p. 56).

É nesse sentido que Souza Santos (1999b) ressalta a ciência enquanto ato humano historicamente situado e em constante diálogo com outras formas de conhecimento, reconhecendo nesse processo a intencionalidade e a contradição. Tal contexto pressupõe a discussão que envolve novos modos de lidar e trabalhar com o conhecimento entendido como espaço conceitual no qual alunos, professores e comunidade podem construir um saber novo como produto contraditório de processos históricos, sociais e culturais.

A profissão docente, sobretudo na universidade, se vê diante de uma demanda de superação da lógica da racionalidade técnico-científica que tanto fragmenta e hierarquiza espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos nas diversas formas de prática social, envolta na necessidade de considerar os avanços tecnológicos e demandas crescentes que decorrem de uma recente história de expansão das instituições de ensino superior no país.

1.1 Formação para docência em um contexto de mudanças

Ao nos debruçarmos sobre o contexto nacional e suas iniciativas em direção à formação docente verificamos uma enorme gama de ações de elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas voltadas para a educação infantil, o ensino fundamental e médio, que, contudo, não se verificam na docência do ensino superior (MIZUKAMI, 2006; ANDRÉ, 2000).

A necessidade de uma universidade capaz de formar um cidadão/cientista envolvido com a aplicação do conhecimento na construção de uma melhor qualidade

de vida para toda a sociedade é apontada por Almeida e Pimenta (2011) que assinalam ainda a necessidade da criação de uma nova cultura acadêmica, de um ensino que supere a especialização estreita e garanta a construção de uma postura autônoma do estudante frente ao conhecimento e ao saber, de modo a problematizá-los. Trata-se, nessa perspectiva, de substituir:

[...] a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar com extensão) (p. 22-3).

Em um contexto recente de ampliação de instituições de ensino superior em nosso país, públicas e privadas, como se coloca a preparação para o exercício docente? De que modo (se é que estão) sendo preparados os docentes que atuarão nas faculdades e universidades?²

Diante das demandas oriundas de uma sociedade em transformação e da inserção de profissionais formados nesses e para esses novos contextos, a educação universitária vê-se diante de perspectivas que colocam sua “tradição” de ensino em xeque. Fazer frente aos desafios decorrentes das mudanças e transformações que se colocam diante do contexto formativo nas universidades nos leva a refletir sobre os profissionais docentes que a constituem. Cunha (1998, 2006), Pimenta e Anastasiou (2002), dentre outros, desenvolvem profícua caracterização sobre a formação dos docentes do ensino superior, que denotam esses professores, em sua maioria, com domínio de conhecimentos específicos da área ou disciplina em que atuam, contudo, com pouco ou nenhum conhecimento sobre o ensinar.

² A atuação na universidade está (como em qualquer nível de ensino) vinculada à perspectiva de formação docente continuada, associada diretamente às possibilidades de atuação da própria instituição superior na oferta dessa formação. Nesse sentido, a atuação do assessor pedagógico, profissional presente em muitas instituições públicas e privadas de ensino superior, reveste-se de significado e importância na constituição de processos formativos voltados ao professor universitário. Os trabalhos de Xavier (“Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar” -2014 e “Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão”- 2019) e Carrasco (“Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas : concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário”- 2016 e “A ação profissional do Assessor Pedagógico: diálogo acerca de sua trajetória” - 2020) são referências fundamentais de reflexão sobre o tema. Embora não seja foco do presente trabalho abordar essa temática, não deixamos de refletir as múltiplas possibilidades que incidem sobre a formação docente universitária.

Essa percepção não se constitui aleatoriamente, mas perpassa a formação do docente universitário dada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Como bem colocam Pimenta e Almeida (2011) tal formação permanece centrada em conhecimentos teóricos e instrumentais de pesquisa de áreas específicas do conhecimento científico voltadas para a produção de novos conhecimentos e sua divulgação. Envolve também atividades de orientação de novos pesquisadores, bancas e pareceres entendidos como atividades correlatas da própria ação de pesquisa. Essa por sua vez tornou-se o foco da avaliação da qualidade, dada a partir da produção acadêmica e fazendo do ensino uma atividade concorrente e de pouco prestígio.

Pimenta e Almeida (2011, p. 22) fazem uma clara descrição desse cenário que marca a docência dos cursos de graduação:

Na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando o que alguns autores denominam um processo *fast-foodização* da universidade, cujas características são: uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos dos sistemas no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas o suficiente para se obter créditos e diplomas. O percurso formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes e departamentos. A carreira acadêmica destes (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes; e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível.

Diante desse contexto se impõe o olhar voltado à formação profissional que é proposta/oferecida aos estudantes de graduação nas diferentes áreas. Masetto (2001) alerta para a necessidade de garantia de uma formação de qualidade, em consonância com as necessidades do mundo contemporâneo, capaz de propiciar condições para que os estudantes que adentram os cursos em busca de profissionalização aprendam a reconstruir o conhecimento, e possam descobrir um significado pessoal, singular para ele, relacionando-o a novas informações, ao conhecimento que já possuem, às novas exigências dos contextos de sua profissão e com a complexidade da sociedade na qual atuarão. Pensar a formação de professores universitários implica, desse modo, em propostas concretas que se voltem para a docência universitária como atividade central, fundante no contexto da instituição de ensino e da profissionalidade (LIBÂNEO, 2004) de seus docentes-pesquisadores.

Desconsiderar as especificidades da docência no contexto universitário, como em qualquer outro (e na própria educação básica) implica banalizar o processo formativo e profissional, limitando-o ao acúmulo de teorias e procedimentos que não podem ser entendidos como tudo o que a instituição e seus profissionais podem oferecer a um estudante. Há que se considerar como bem expõe Severino (2001) que a condição humana consolidada pela educação, encontra nesta uma possibilidade consistente de integração do sujeito ao mundo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos, intermediada pela intencionalidade teórica e simultaneamente prática, técnica, política e ética. Técnica porque intimamente relacionada ao conhecimento enquanto saber para um fazer competente, eficiente, contextualizado e científico para além do mero treinamento e em direção à superação da simples eficácia e da submissão à lógica opressiva do mercado. Política porque vinculada às relações de poder que permeiam a sociedade e demandam um estudante/profissional capaz de superar a subserviência e as variadas formas de dominação operantes na sociedade. Ética porque a intencionalidade do agir humano está alicerçada na escolha de conceitos e valores que denotam a sensibilidade moral e mostra seus fundamentos.

1.2 Docência universitária e docência nas áreas da saúde

Ao tratarmos da docência universitária na área da saúde voltamo-nos a especificidade que envolve a formação profissional e a necessidade de lançar sobre ela um olhar capaz de entender seu contexto e suas relações com educação de forma mais ampla.

Um olhar sobre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de saúde, publicadas entre os anos de 2001 a 2004, nos remete a demandas de formação que impõe novos modos de pensar o papel da docência e a própria compreensão sobre ensino e aprendizagem. Sobre elas Batista e Batista (2004) comentam:

No âmbito dos cursos de saúde, um dos condicionantes mais impactantes, têm sido as diretrizes curriculares. Ao inovar trazendo um perfil comum à área, elas sinalizam que os currículos de graduação devem atentar para a questão da humanização e da ética; do aluno como sujeito do conhecimento; da problematização como estratégia metodológica privilegiada; da integração dos currículos com o Sistema Único de Saúde (SUS); da educação permanente como instrumento em um contexto de

tantas e tão significativas transformações, econômicas, políticas e educacionais (p. 21).

Nessa perspectiva, a docência universitária na área não pode furtar-se à reflexão acerca dos novos cenários que se implementam no esforço de compreendê-los e, a partir dos diferentes contextos e exigências, redimensionar o papel da docência na formação do profissional de saúde. As próprias DCNs tratam de uma formação profissional que invista no pensar e agir de modo crítico, propositivo e transformador nas sociedades, superando práticas educacionais fragmentadas, tecnicistas e descontextualizadas (RIBEIRO *et. al*, 2018).

Assim, ao tratar das concepções de formação de professores da saúde deparamo-nos com duas concepções identificadas por Nildo A. Batista e Sylvia H. Batista (2004) que desenvolvem profícuas pesquisas na área: a formação como processo de reflexão e a formação como treinamento didático/exercício docente. A formação como processo de reflexão envolve a aproximação crítica com as teorias pedagógicas – gerando a possibilidade de redimensionar as relações docentes com a ciência, as funções da universidade, os diferentes modos de conceber os estudantes, etc. – e o permanente exame das próprias experiências favorecendo a constituição da autonomia docente e facilitando a identificação das dificuldades cotidianas. Apesar dessa concepção, contudo, o próprio autor alerta:

[...] para os riscos de se tomar a expressão 'reflexivo' como mais um adjetivo da formação de professores, caindo-se no reducionismo de atribuir-lhes toda a responsabilidade pela mudança na formação superior em saúde, desconsiderando os condicionantes sócio-político-institucionais (BATISTA, 2005, p. 3).

Tal reflexão perpassa, segundo os autores, a edificação de interações sociais, situadas historicamente e que operam sobre conteúdos concretos, devendo desdobrar-se em parâmetros norteadores de ações intencionais. É preciso, portanto, articular crenças, trajetórias e a própria história dos professores com os diversos condicionantes institucionais que se impõe na formação dos profissionais (BATISTA e BATISTA, 2004).

Outra concepção, a formação como treinamento didático/exercício docente, está calcada no argumento da necessidade de conhecimentos sistematizados acerca do processo de planejamento, estratégias de ensino, práticas avaliativas e metodologias de comunicação e informação para o trabalho do professor. Para além

de moldes ou receitas prontas, a ideia de treinamento está atrelada à intencionalidade docente, a bagagem já construída e a atenção ao emergente e à ideia de processo. Nesse sentido, a aproximação da formação docente na saúde e os estudos pedagógicos tornam-se inevitáveis:

O caráter pedagógico da atividade docente refere-se à constante elaboração de saberes a partir da prática e da reflexão sobre ela, de modo a situar o docente como autor, em oposição ao professor que aplica técnicas ou desenvolve um plano de ensino prescrito (BATISTA, 2005, p. 4).

Tal aproximação não pode ser desconsiderada na medida em que a interlocução entre as áreas é fundamental. A pedagogia, nesse sentido, é entendida como fundamento: relacionado ao contexto mais amplo do ensino de saúde, articulando aspectos filosóficos, epistemológicos, históricos e sociais relativos à área de saúde e também a prática docente e, principalmente, referente ao processo ensino-aprendizagem.

A partir das duas concepções apresentadas, entendemos que a formação docente nas áreas de saúde implica um olhar que considere particularidades a serem revistas e discutidas e que, embora não pertençam somente ao campo da saúde, nela se materializam de modo muito evidente (BATISTA, 2005):

- O sucesso da prática profissional e o domínio do conteúdo são considerados suficientes para o exercício docente;
- A formação docente em nível de pós-graduação posta em segundo plano pela formação do pesquisador (desequilibrando a tríade ensino/pesquisa/extensão);
- A desarticulação entre saúde e educação no campo acadêmico assim como na sociedade em geral, gerando certa disputa sobre a responsabilidade de formação do professor;
- Divulgação pouco frequente no tocante a experiências de formação docente na área de saúde entre as universidades gerando certo isolamento e desconhecimento de conquistas.

Há, nesse sentido, certa tradição na área da saúde, segundo Batista (2005), de que 'boa prática profissional específica garante a boa docência'. A tradição se

mantém perene na medida em que se apoia no docente como centro do processo formativo tendo o saber da experiência como argumento definitivo enfatizado pelo pragmatismo, objetividade e clareza nos quais se apoia o ensino, também situado em uma compreensão de aluno generalizada. Nesse contexto, a transmissão torna-se eixo central das interações em sala de aula, desvinculada de significação para o estudante, relativizando o valor dos saberes para o ensinar. A descrição trazida por Batista (2004) traz uma dimensão clara desse processo:

Nessa perspectiva, o modelo de aula apresenta-se marcado pela inserção de um recurso muito presente na área da saúde: a projeção. A observação do uso reiterado desse recurso torna possível identificar que se estabelece um ritmo presidido pela solicitação do próximo slide. A expressão “o próximo” marca a aula, com esta sendo orientada, não pelas perguntas dos alunos, nem pela reconstrução em sala de aula dos conteúdos a ser trabalhados, mas pela sequência da projeção (p. 27).

A reflexão sobre a realidade (bem caracterizada pelo autor) nos impele a buscar outros sentidos possíveis, outras formas capazes de ressignificar a docência, seja na área de saúde, seja na universidade de modo geral.

Ao desconsiderar o fato de formar profissionais, de lidar com estudantes que trazem consigo uma trajetória escolar e de vida, expectativas, perspectivas, curiosidade, conhecimentos formais e não-formais, a docência na graduação, o ensino universitário em si, desconsidera, na manutenção da tradição, elemento central, banalizando as possibilidades trazidas pelo aluno.

Questionar a tradição descrita anteriormente demanda inserir na docência elemento sem o qual ela não existe, o discente. Nessa perspectiva a própria relação professor-aluno, redimensionada, privilegia o diálogo dando lugar a novas relações que, sem prescindir da ação mediadora do docente (sua experiência profissional, seus saberes científicos e seu conhecimento sobre o trabalho docente) junto ao estudante, se constitui de modo a viabilizar novas interações, discussões, troca de ideias, retomada dos conhecimentos acumulados no campo da saúde (BATISTA e BATISTA, 2004).

Ao refletirmos sobre a docência na saúde entendemos que as demandas envolvem mudanças de paradigma somente possíveis por meio de ações de caráter institucional, encaminhadas em direção a superação de “experimentos de ensino” e articuladas de modo amplo para uma convergência de ações continuadas como bem colocam Batista e Batista (2004):

No desenvolvimento de práticas de formação docente em saúde, mister se faz considerar que estejam inseridas em um projeto institucional mais amplo, superando os movimentos isolados de “voluntários” e criando condições para uma nova cultura possa ser edificada, com o preparo do professor sendo entendido em suas complexidades e multideterminações. Pensar sobre esse projeto institucional implica, também, assumir a formação do professor como um processo continuado, em que seus saberes docentes vão se transformando, à medida que empreende seu trabalho pedagógico, problematiza e investiga a própria prática. Nesse sentido, o professor universitário precisa de instrumentos teórico-metodológicos que estejam continuamente em debate, para que consiga redimensionar suas concepções e fazeres (p. 30-1).

A escuta ativa, a reflexão sobre a prática, a interlocução com outras áreas do conhecimento, o planejamento coletivo e permanente, a busca de referenciais específicos do campo da docência e a construção de movimentos de mudança a partir de elaborações sistemáticas e processuais são caminhos de atuação renovada na docência universitária, para a área da saúde e tantas outras que queiram pensar a prática docente com a centralidade merecida.

1.3 Docência na Odontologia

Ao nos voltarmos para o ensino superior, tendo como foco de nossa pesquisa a docência em um curso de odontologia vemo-nos diante do desafio de tratar da especificidade da área. Buscamos nesse contexto, alguns apontamentos que podem contribuir com nossa reflexão no contexto da docência universitária.

Segundo Carvalho (1994) a profissão ganha formato com os ‘práticos’ que aprendiam seu ofício com o ‘mestre-artesão’ e atendiam aos segmentos menos favorecidos da população à época da regulamentação da profissão, em 1856. Já a população mais abastada era assistida por dentistas com formação universitária, principalmente francesa ou nativa então formada no exterior que recebiam o título de cirurgião dentista da Casa Imperial. O contexto político e econômico organizado em torno da cultura do café e do nascente desenvolvimento industrial, entre o final do século XIX e o início do século XX trouxe novas exigências sociais que se impuseram levando à fundação da primeira faculdade de odontologia do estado de São Paulo, de iniciativa privada – a Escola Livre de Farmácia e Odontologia –, a qual seria incorporada à Universidade de São Paulo na década de 1930.

A regulamentação da profissão se deu por meio da criação da Associação Paulista de Cirurgiões-Dentistas em 1906, centrada na luta da categoria pelo monopólio do exercício profissional e a afirmação de sua identidade universitária. Esse processo, contudo, acabou estimulando a expansão da rede privada de ensino e gerando críticas quanto ao seu caráter mercantil.

Alvo de críticas, o currículo do curso superior de odontologia vigente no ensino privado, contava apenas com dois anos de duração. Foram estruturadas, nesse contexto, a proposta de inclusão de algumas disciplinas clínicas e de aumento da duração do curso pelo decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que fixou em três anos a duração da graduação, exigindo o curso ginasial como requisito para ingresso e o decreto 20.179, de 6 de julho de 1931, definiu então o padrão mínimo do currículo odontológico no Brasil.

Ainda segundo Carvalho (1994) uma fase importante para o ensino odontológico tem início com a criação, em 1956, da Associação Brasileira do Ensino em Odontologia (ABENO) visto que, graças à interação com a Capes e a convênios entre Brasil e Estados Unidos a entidade, mais adiante, viabilizaria a formação de mestres e doutores (CARVALHO, 1994).

A lei 4.024, de 1961 fixou o currículo mínimo do curso de odontologia âmbito dos cursos de graduação e com base no parecer 299/62, o Conselho Federal de Educação (CFE) traçou o perfil do cirurgião-dentista (dentista geral, policlínico, destinado à coletividade) e estabeleceu o novo currículo dividindo-o nos ciclos básico e profissional, cada um com duração de dois anos.

Anunciando a remodelação da ordem industrial de produção, o golpe militar de 1964, alicerçado pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, impulsionou transformações muito significativas no panorama político, ideológico e educacional do Brasil. A tendência de formação profissional tecnicista passou a prevalecer sintonizada ao discurso da eficiência e da modernização adotado pelos militares. A principal preocupação voltou-se à eficiência do processo pedagógico, “indispensável ao treinamento do capital humano do país” (MOREIRA, 2003, p.83) enquanto o currículo passou a ter uma abordagem direcionada para o como fazer.

Segundo Perri de Carvalho (2001) a partir dos anos 70, com a implementação dos cursos de pós-graduação e as exigências de titulação para a carreira universitária voltou-se ao questionamento da formação docente de profissionais que comumente não receberam o mínimo de uma formação pedagógica e, em

consequência disso, denotam dificuldades no exercício de uma atividade que envolve uma abordagem múltipla e complexa do processo ensino-aprendizagem.

O ensino de odontologia, ao longo do século 20, acaba por evidenciar, outrossim, preocupações técnicas de uma prática profissional altamente elitista e sofisticada, apoiada na ideia do professor como profissional liberal bem-sucedido, única condição até recentemente, suficiente para legitimar a competência didático-pedagógica do professor de odontologia. Araújo (2006) descreve bem o panorama que se constitui na área:

A relação existente entre saúde e educação diz respeito à adequação dos profissionais às necessidades sociais da população. Essa relação será obtida pela efetiva interação entre a formação dos profissionais de saúde, os serviços de saúde do SUS e as comunidades, constituindo uma importante estratégia para promover as mudanças necessárias na formação acadêmica. Neste cenário, a odontologia como profissão tem-se mostrado ineficiente nas suas ações, apesar de não ter ficado à margem das transformações vividas pelos sistemas de saúde nas últimas décadas. A prática atual da profissão é fruto da exaustiva ênfase dada ao caráter individualista que caracterizou a odontologia desde o seu início (p. 181).

A influência do mercado de medicamentos, equipamentos e materiais odontológicos acabam por determinar a estrutura educacional em um processo de acirramento entre as demandas do mercado, a prática profissional e, por consequência, a prática docente e o ensino em odontologia. Nesse sentido, Chaves (1977) apud Secco e Pereira (2004, p. 116) bem define o contexto de formação em odontologia:

A educação odontológica é um processo contínuo destinado a produzir profissionais capazes de manter ou restaurar o estado de saúde da cavidade bucal. O objetivo é produzir, eficientemente, um número suficiente de profissionais, com a qualidade adequada, capazes de produzir, entregar e distribuir serviços odontológicos da maneira mais econômica possível. As profissões existem para satisfazer uma necessidade social e a odontologia não é exceção. Ela opera em um sistema social, dentro do qual a profissão e suas instituições estão continuamente se reajustando de acordo com a mudança na tecnologia, os pontos de vista profissionais e as necessidades ou demandas da educação odontológica.

Nessa perspectiva, a construção de um Projeto Pedagógico, mudanças curriculares e profissionalização do trabalho docente são alguns dos desafios que emergem e se unem também às Diretrizes Curriculares Nacionais, desde o final de 2001, nos cursos de odontologia. Já em seu artigo 3º encontramos delineado um perfil bastante específico e amplo:

[...] cirurgião-dentista com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (BRASIL, 2002, p. 1).

As diretrizes seguem delineando um perfil de profissional e de formação a ser desenvolvida, centrada na capacidade de aprender a aprender, no comprometimento com sua educação permanente (artigo 4º), atuação interdisciplinar e transdisciplinar em equipe, postura ética, capacidade investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos, participação em formação continuada, espírito crítico e aberto a novas informações, capacidade de planejamento e administrar (artigo 5º), processo de ensino centrado no aluno como sujeito de sua aprendizagem, e professor mediador e facilitador do ensino-aprendizagem (artigo 9º), formação para a cidadania e uso de metodologias que tornem a participação dos alunos ativa integrando conhecimentos e valorizando a iniciação científica (artigo 13º) são alguns aspectos que nos remetem a esses desafios que perpassam necessariamente a reconfiguração da atuação docente no curso.

Como bem coloca Batista (2004) a docência, perpassa a multiplicidade de formas de dispor e organizar o trabalho pedagógico e não pode prescindir do diálogo como meio de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem. Assumir essa tarefa de modo sério e comprometido envolve abraçar a docência e suas condições, possibilidades e especificidades, seja na odontologia ou em qualquer curso da área de saúde ou não.

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

A complexidade que envolve o fazer docente em qualquer nível de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, é inegável e configura a dimensão profissional que caracteriza o trabalho do ensinar/aprender em espaços educativos. Ensinar, contudo, é o verbo que define com maior precisão a especificidade do fazer docente, sempre, e nunca sem, a relação direta com o aprender³. Batista (2004) aborda de modo bastante claro essa especificidade

Essas palavras me animam a entender que ensinar, sendo uma prática social, compreende processos de intervenção marcados por apropriação do conteúdo a ser trabalhado, planejamento, intencionalidade, conhecimento do sujeito que aprende e reflexão sobre o que, por que e como se aprende. São mais do que dimensões. São constituintes da profissão docente, configurando o desafio de investir na apropriação de diferentes saberes fundamentais para o trabalho do professor (p. 64-5).

Ao nos voltarmos para a docência no ensino superior deparamo-nos com realidades bastante adversas no tocante a essa complexidade e especificidade do trabalho docente. Como já tratamos anteriormente, a docência no ensino superior se estabelece pela via da pós-graduação *stricto sensu*, requisito que nem sempre faz do profissional um professor. O foco na formação do pesquisador é balizado institucionalmente e a docência torna-se uma das ações que compõe um espectro profissional mais amplo. É preciso considerar, contudo, que é no contexto do ensino superior, que são formados os profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, por meio de processos educativos desenvolvidos por pesquisadores que são também professores. A realidade mais recorrente nesse contexto é dada, porém, pela atuação de profissionais das áreas do conhecimento que adentram a sala de aula para ensinar o que sabem: o médico ensina medicina, o contador ensina contabilidade e o engenheiro ensina engenharia. A experiência profissional é a chancela que justifica uma docência que se dá essencialmente pela transmissão de

³ Voltamo-nos para Paulo Freire (1996) ao dizer que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25) para esclarecer os usos do termo ensino e aprendizagem que surgem, no presente texto, ora separados ora unidos por hífen. Consideramos as especificidades do ensinar e do aprender não como processos estanques, não como algo que ocorre unilateralmente, mas como processos contíguos, específicos, que definem a ação docente e a ação discente como processos distintos por natureza de propósitos e inseparáveis e, por isso, mútuos.

conhecimentos da prática, da experiência profissional no campo específico de uma profissão. Como bem afirmam Almeida e Pimenta (2011):

[...] para muitos professores, o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação como professor (p. 8).

Para além de uma prática intuitiva, sagrada por vivências/experiências que se repetem, balizada pelo domínio da prática profissional em campo específico, como se configura uma ação que possa de fato ser chamada “docente”? A atuação docente limita-se a uma apresentação de conteúdos a um grupo de pessoas e a posterior verificação da “retenção” desses conteúdos pelos indivíduos? Resgatar a docência e sua especificidade mostra-se, acima de tudo, uma necessidade no âmbito do ensino superior e até do ensino de modo geral. Para tanto a compreensão dos atos de ensinar e aprender são essenciais como condições para a caracterização das ações que qualificam a docência.

Batista (2004), para além de uma prática de transmissão de conhecimentos de um indivíduo para outro, fundamenta o ensinar à ideia de construção/atribuição de significados em um processo de apreensão de relações e de regulações constituídas por uma dada cultura. Quem ensina, nesse contexto, aponta para outrem os signos históricos/coletivos, presentes nos conhecimentos e que serão mediadores da relação indivíduo-mundo-indivíduo, constitutivos de sua consciência e subjetividade.

O ofício de ensinar requer essa dupla e incansável prospecção, por um lado, no que diz respeito aos sujeitos, às suas aquisições, suas capacidades, seus recursos, seus interesses, seus desejos e, por outro, no que diz respeito aos saberes que devem ser incessantemente percorridos, inventariados, para neles descobrir novas abordagens, novas riquezas, novas maneiras de apresentação (BATISTA, 2004, p. 65).

Nessa perspectiva, para além da transmissão do conhecimento de alguém que sabe para outros que, supõe-se, não sabem, o ensino tem um caráter muito mais amplo que se efetiva quando da apreensão do conhecimento. Apreender segundo Anastasiou (2015) envolve processos de apropriação, assimilação mental, compreensão, entendimento, para além da memorização pura e simples. Nesse

contexto, é preciso deixar de assistir/dar aulas para fazer aulas em uma ação, coletiva, de instruir-se, exercitar-se, informar-se, em uma atuação conjunta de professores e alunos sobre o objeto de estudo, definindo, escolhendo e efetivando estratégias diferenciadas que facilitem cada novo fazer.

A construção do conhecimento nessa perspectiva demanda do aluno processos de apreensão, pensamento e reflexão acerca da realidade, do conhecimento, do mundo e do contexto exigindo, do professor universitário o desenvolvimento das operações de pensamento, desencadeando possibilidades do aluno criar ideias, relações, concepções, fatos, teorias e atitudes a partir das suas próprias mãos. Trata-se de uma compreensão do trabalho pedagógico que redimensiona também o modo como os conteúdos de ensino-aprendizagem se organizam, para além das clássicas disciplinas centradas especificamente no desenvolvimento das capacidades cognitivas (ZABALA, 1998). Nesse contexto, dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos denotam, dentre muitos outros, uma ampla gama de conteúdos de natureza muito variada que se explicitam como aprendizagens significativas e que envolvem o *saber* (conteúdos conceituais), o *fazer* (conteúdos procedimentais) e o *ser* (conteúdos atitudinais).

[...] * os conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das ações dominadas pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade; * os conteúdos atitudinais: que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração; * e a aprendizagem de conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e princípios (leis e regras que se produzem num fato, objeto ou situação) possibilita elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações (ANASTASIOU, 2004, p. 6).

O trabalho pedagógico do professor, pensado a partir do tipo de conteúdo a ser apreendido pressupõe certa intencionalidade, materializada por meio de um planejamento que se constitua em uma combinação metodológica, com objetivos claros e estratégias pensadas na perspectiva das demandas que os próprios estudantes apresentam no contexto de sua formação. A apreensão de um quadro teórico-prático perpassa o envolvimento com aprendizagens significativas e com grau de complexidade crescente. Nesse sentido é preciso, na prática pedagógica cotidiana, a compreensão e a clareza sobre a variedade dos conteúdos e suas especificidades visto que não são apreendidos todos do mesmo modo em função de

suas peculiaridades. Trata-se de uma visão mais coerente e profunda sobre os processos de ensino-aprendizagem que vai além do domínio de conteúdos conceituais e envolve uma perspectiva de formação mais ampla e mais ativa para o estudante. A complexidade de processos e operações de pensamento, nesse contexto, precisa estar no horizonte do trabalho pedagógico desenvolvido para que o docente universitário possa, de fato, abarcar a gama de contingentes formativos que se colocam diante de si. Ratz (1977) apresenta em quadro bastante objetivo a dimensão que envolve esses processos:

Quadro 01 – Operações de Pensamento propostas por Ratz (1977)

OPERAÇÃO DE PENSAMENTO	CONCEITO/ RELAÇÕES
Comparação	Examinar dois ou mais objetos ou processos com intenção de identificar relações mutuas, pontos de acordo e desacordo. Supera a simples recordação, enquanto ação de maior envolvimento do aluno.
Resumo	Apresentar de forma condensada da substância do que foi apreciado. Pode ser combinado com a comparação.
Observação	Observação Prestar atenção em algo, anotando cuidadosamente. Examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. Sob a idéia de observar existe o procurar, identificar, notar e perceber. É uma forma de descobrir informação. Compartilhada, amplia o processo discriminativo. Exigem objetivos definidos, podendo ser anotadas, esquematizadas, resumidas e comparadas.
Classificação	Colocar em grupos, conforme princípios dando ordem a existência. Exige análise e síntese, por conclusões próprias.
Interpretação	Processo de atribuir ou negar sentido á experiência, exigindo argumentação para defender o ponto proposto. Exige respeito aos dados e atribuição de importância, causalidade, validade e representatividade. Pode levar a uma descrição inicial para depois haver uma interpretação do significado percebido.
Crítica	Efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, defeitos, limitações. Segue referência a um padrão ou critério
Busca de suposições	Supor é aceitar algo sem discussão, podendo ser verdadeiro ou falso. Temos que supor sem confirmação nos fatos. Após exame cuidadoso, pode-se verificar quais as suposições decisivas, o que exige discriminação
Imaginação	Imaginar é ter alguma ideia sobre algo que não está presente, percebendo mentalmente o que não foi totalmente percebido. É uma forma de criatividade, liberta dos fatos e da realidade. Vai além da realidade, dos fatos e da experiência. Socializar o imaginado introduz flexibilidade às formas de pensamento.
Obtenção e organização de dados	Obter e organizar dados são a base de um trabalho independente; exigem objetivos claros, análise de pistas, plano de ação, definição de tarefas chaves, definição e seleção de respostas e de tratamento das mesmas, organização e apresentação do material coletado. Requer identificação, comparação, análise, síntese, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, suposições, imaginação, entre outros.
Levantamento de hipóteses	Propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solução de um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial da ideia. As hipóteses constituem interessante desafio ao pensar do aluno.

Decisão	Agir a partir de valores aceitos e adotados na escolha, possibilitando a análise e consciência dos mesmos. A escolha é facilitada quando há comparação, observação, imaginação e ajuizamento, por exemplo.
Planejamento de projetos e pesquisas	Projetar é lançar ideias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumentos de coleta dos dados, validação de dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim, identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

Fonte: ANASTASIOU (2015, p. 15-6).

Ao nos voltarmos para a prática docente no ensino superior, pensada como um trabalho pedagógico, educativo, situado no âmbito do ensino e da aprendizagem dos estudantes, deparamo-nos ainda com aspectos que definem/caracterizam esse fazer docente. Na constituição da aula entendida não como exposição/apresentação de conteúdos pelo professor para os alunos, mas como espaço de complexos processos de apreensão ativa do conhecimento. Nesse sentido, Zabala (1998) nos auxilia a compreender alguns desses aspectos no esforço ainda de constituirmos um panorama do trabalho pedagógico docente no ensino superior e sobre os quais buscamos dimensionar, ainda que de forma breve, no quadro que segue:

Quadro 02 – Síntese elaborada a partir da obra de Zabala (1998)

Aspectos do fazer docente	Compreensão e possibilidades
Sequência didática de ensino	Os diferentes modos de encaminhar as situações de ensino-aprendizagem delimitam de modo contudente as perspectivas que se colocam diante do estudante. A escolha do modo como se desenvolve a sequência da aula pode estimular o envolvimento ativo do estudante com o conhecimento em processos dinâmicos e significativos envolvendo a complexidade das diferentes aprendizagens e pode, por outro lado, contemplar a exposição oral de conteúdos, seguida por treinos/exercícios de variadas naturezas e uma avaliação do aprendizado.
Relações interativas em sala de aula	O modo como se estabelecem as relações entre estudantes e docentes contemplando o tipo de ambiente mais ou menos flexível e as possibilidades de interação, trocas de informação, de ideias, de dúvidas, encaminhamentos conjuntos ou não das situações de aprendizado e ações em busca do conhecimento, reconhecimento da potencialidade e valorização da autonomia do estudante ou instituição de certa relação de tutela entre professor e aluno. A percepção do papel que cabe ao professor e ao aluno delimita o modo como tais relações são construídas no ambiente universitário, extrapolando a sala de aula inclusive.
Organização social da classe	As diferentes possibilidades de organização dos

	estudantes considerando as demandas que surgem dos conteúdos e de sua apreensão no contexto da aula e das diferentes atividades de ensino tendo-se claro as razões pelas quais um grupo de trabalho se constitui com determinados alunos e não outros, as formas de distribuir tarefas entre os grupos, entre duplas ou trios de estudantes em função da natureza da atividade e do conhecimento a ser construído. A necessidade de tarefas individuais definida pela situação de aprendizagem e pelos objetivos postos para o grupo de estudantes em diálogo com o docente ou a determinação da organização de modo permanente como meio de garantir segurança e continuidade de atividades.
Organização dos conteúdos	Organização disciplinar dos conteúdos com foco na especificidade de cada área de pesquisa e ensino ou proposição de modos globalizantes constituídos de diferentes formas a propiciar uma visão de conhecimento menos fragmentada e uma formação profissional contextualizada e multifacetada, a partir de modos de organização dos conteúdos em função de fatores como atuação profissional, contextos sociais, etc.
Materiais curriculares e recursos didáticos	Escolhas que demandam clareza do papel atribuído a professores e estudantes nos processos de ensino-aprendizagem potencializando atitudes mais autônomas dos estudantes na constituição de aprendizados a partir de variadas possibilidades de recursos, fontes e organização ou ainda sistematização e delimitação de recursos e materiais que direcionem para uma aprendizagem definida a priori e sistematizada a partir da orientação docente.
Avaliação	Clareza do papel da avaliação em função do aprendizado, do cumprimento de planos de ensino, da regulação e controle do aluno nos processos educativos, de reflexão sobre os processos educativos e pedagógicos e redimensionamento das ações e encaminhamentos. <i>Sobre a avaliação da aprendizagem voltaremos a desenvolver reflexão mais aprofundada posteriormente.</i>

Fonte: do autor

Sem a pretensão de entender o fazer docente no ensino superior como um conjunto de práticas em sequência há que se pensar nos aspectos aqui apresentados como processos interligados que compõe a natureza de um trabalho pautado em encaminhamentos/decisões conscientes e coerentes. Trata-se da compreensão da docência como ação profissional que, no ensino superior, pressupõe, além do conhecimento específico das áreas de formação profissional, outros conhecimentos, relacionados especificamente ao fazer educativo enquanto prática estritamente pedagógica delineando o processo formativo. Nesse sentido Marini (2013) esclarece:

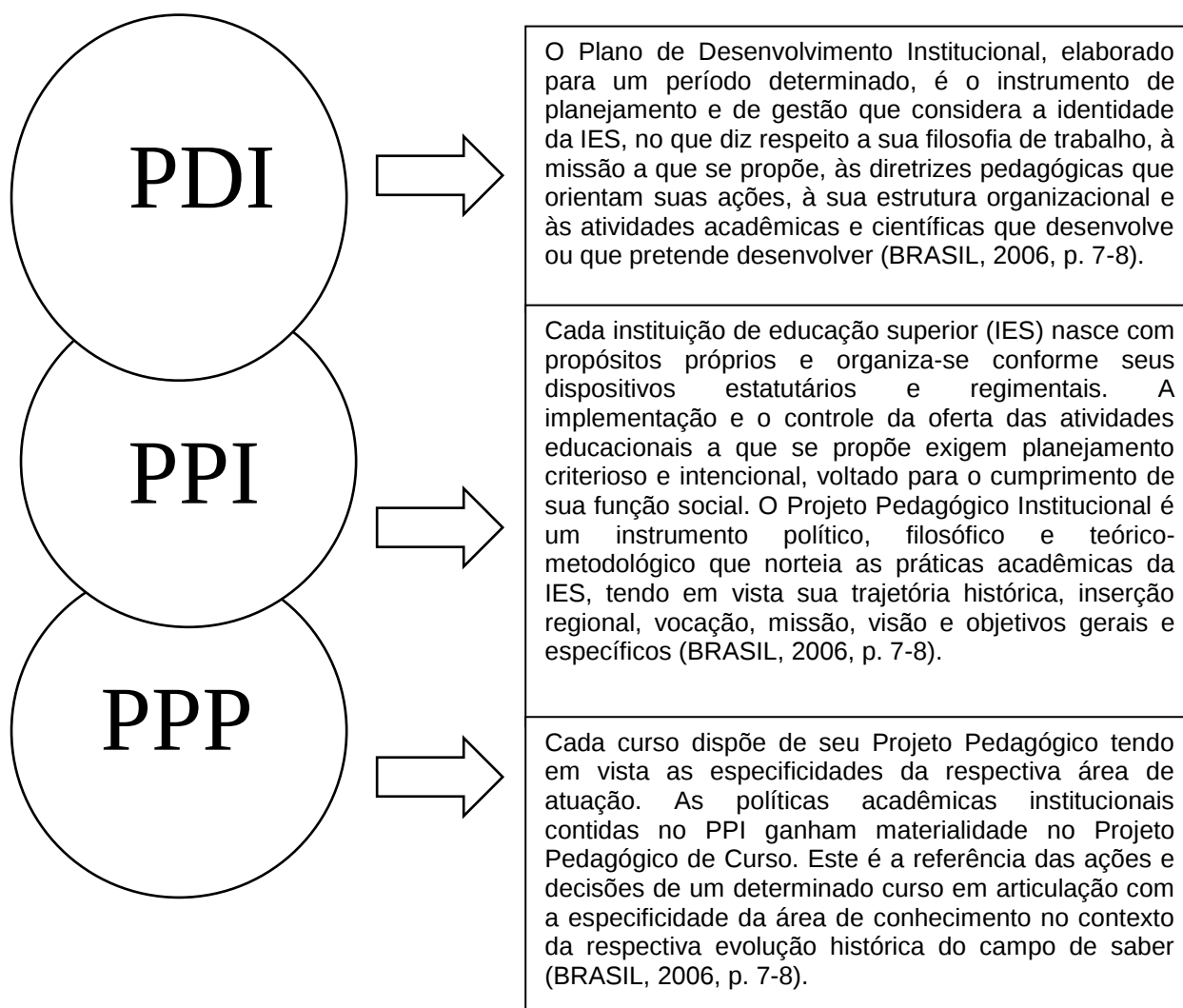
Ao tratarmos da competência do professor, entendemo-la como a sua capacidade de pensar e atuar no âmbito da totalidade, porque é consciente da intermediação que existe entre os conteúdos que seleciona, planeja e ensina, a filosofia e a composição do currículo do curso, e os condicionantes institucionais que se expressam na estrutura e na organização didática, nos recursos e no enunciado das normas a que se devem ater as atividades dos professores (p. 54).

No âmbito institucional colocamo-nos, nesse contexto, também diante de aspectos de grande relevância na compreensão do fazer docente em direção à coerência teórico-prática dada pela vinculação que se estabelece no ensino superior, com documentos como PPP (Projeto Político Pedagógico), PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

2.1 O PPP, PPI e PDI na organização do trabalho pedagógico do professor universitário

A compreensão do trabalho docente no ensino superior a partir de sua vinculação institucional pressupõe a coerência que se estabelece a partir das relações entre o fazer cotidiano nos seus diferentes espaços educativos e as propostas que constituem (ou deveriam constituir), embasam (ou deveriam embasar) e direcionam (ou deveriam direcionar) essa ação. A docência está, nesse sentido, envolta em contextos mais amplos, que se materializam em documentos legais que não podem ser desconsiderados: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Compreender o trabalho pedagógico do professor implica um olhar para esses documentos e a reflexão sobre o modo como o fazer docente se relaciona ou deveria se relacionar no âmbito institucional em que se insere. De acordo com o “Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação”, elaborado pelo Ministério da Educação, CONAES e INEP, em Brasília/DF/janeiro/2006 (BRASIL, 2006, p. 7-8):

Figura 01 – Síntese das compreensões dadas pelo MEC para os Instrumentos de Avaliação dos cursos de graduação.



Fonte: do autor

Como o professor realiza o planejamento de suas aulas e da sua disciplina num contexto onde não há discussão coletiva? O professor universitário sabe de fato qual é a proposta formativa do curso em que atua? Sabendo dessa proposta, será que planeja sua disciplina a partir dela? O desconhecimento do PPP desvinculando a organização do seu trabalho pedagógico afeta a qualidade da sua docência no curso?

Ao tratarmos da prática educativa vemos o planejamento docente como processo essencial de organização e formulação do trabalho que se deseja desenvolver. Ao planejar o professor universitário se vê diante das possibilidades e condições para o desenvolvimento do seu trabalho e faz escolhas, seleções, que

devem, acima de tudo, considerar a realidade em que se insere o fazer pedagógico a ser desenvolvido junto aos estudantes. Desde o delineamento curricular e sua organização, os diferentes enfoques dados a este ou aquele conteúdo de ensino, as abordagens e estratégias mais significativas para a aprendizagem de conteúdos diferentes ao longo do tempo, a organização dos estudantes e as proposições para o trabalho nos espaços de ensino-aprendizagem, a sistematização das aprendizagens e sua vinculação com o processo formativo mais amplo da profissionalização, a avaliação das aprendizagens inseridas no contexto cotidiano são alguns aspectos que precisam estar postos, claros, refletidos na construção de uma ação docente coerente, coesa, crítica. Como esclarece Vasconcelos (2013):

Concebemos o planejamento como um método de relacionamento com o real, limitado, porém indispensável se não abrimos mão da nossa condição de sujeitos da história, se não queremos nos entregar às forças ocultas ou aos caprichos dos deuses. Sem planejamento, embora cheios de boa vontade, falta a definição mais precisa do que queremos mesmo (para não ficar a mera repetição da tradição ou de modismos), falta clareza dos limites, dos complexos condicionantes concretos a que estamos submetidos (que vão muito além das meras queixas e catarses), bem como das possibilidades presentes (p. 148).

Sem a ilusão da certeza de que tudo que se planeja se concretiza como planejado, afinal estamos diante de grupos de estudantes, inseridos em contextos muitos adversos e mutáveis a cada momento, não acreditamos na possibilidade do não planejar. Como bem coloca Fusari (1990), um profissional bem preparado pode superar os limites do plano de ensino, porém, um bom plano de ensino não é capaz de transformar a sala de aula.

Nessa perspectiva o trabalho pedagógico do professor universitário está posto no conjunto mais amplo da instituição em que se desenvolve, devendo orientar-se pela proposta pedagógica do curso do qual faz parte. Mais ainda, há que se vincular o trabalho docente ao âmbito institucional da faculdade, centro universitário ou universidade em que se concretiza tendo em consideração também o plano de desenvolvimento institucional como elemento que direciona a ação da própria instituição e, por conseguinte, a prática educativa. Nesse sentido entendemos que a ação formativa no espaço universitário assume determinado direcionamento, na medida mesma, em que está contida em planos institucionais que se constroem em contextos educacionais, profissionais, sociais, políticos... Como reafirma Pimenta (2002) “[...] a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas

também projeta a sociedade que se quer” (p. 97). Pondo em foco a coerência de um trabalho educativo em um contexto específico, institucional, temos no projeto pedagógico, de caráter macro, envolvendo perspectivas filosóficas, sociológicas, pedagógicas, diretrizes para o trabalho institucional. No projeto pedagógico de curso e no projeto de desenvolvimento da instituição de ensino superior, meios capazes de proporcionar a orientação do trabalho docente voltado para uma realidade reconhecida como tal, para uma comunidade universitária específica, inserida em um contexto social delineado previamente. Vê-se nesses documentos a oportunidade de um fazer essencialmente coletivo, na medida em que viabilizam a possibilidade de não um, mas todos os docentes atuarem a partir de uma congruência de caminhos institucionais/institucionalizados. A “Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário” contribui com uma definição bastante abrangente do que seja o Projeto Político Pedagógico:

Projeto Político-Pedagógico: Documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, constituindo a essência de uma prática vivida, num dado espaço e tempo histórico-cultural. Traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças e rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável. Var. denominativa: Projeto Pedagógico: assim definido na LDB (inciso I do art.14 da Lei 9394/96), não necessitando do termo “político” porque se encontra subentendido que na elaboração participativa de um projeto pedagógico existe um compromisso sociopolítico com os interesses da coletividade e com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Além disso, na construção do projeto assumem-se posições que são políticas a serem cumpridas [...] (MOROSINI, 2006, p. 182).

Para tanto, considerar os processos de construção desses documentos institucionais e sua articulação com a prática docente coletiva demanda, por princípio, um processo de construção/elaboração também coletiva, que legitime e valide esses documentos, tornando-os, de fato, significativos nos processos educativos que orientam. Longe de uma tarefa meramente burocrática, a construção do PPP, do PPI e do PDI como documentos fortes e representativos de suas instituições somente se consolida na medida em que são, de fato, postos

cotidianamente em prática, pautados na organização de curso, na sistematização dos planejamentos didáticos, enfim, refletidos na própria sala de aula. E nesse sentido, sempre, revistos, repensados, atualizados, postos em diálogo com todos aqueles a quem se referem: docentes, gestores, estudantes, equipes outras das instituições de ensino. Não há vida em um documento que permanece o mesmo por anos... em meio ao dinamismo da docência superior, em meio aos contrastes e demandas que surgem cotidianamente, é essencial conceber a reflexão, a crítica e, sempre que necessário, a mudança.

O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A ideia de projeto pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo (VEIGA, 2004, p. 13).

Vemo-nos diante da possibilidade de elaboração concreta de parâmetros e de alicerces que sustentem a prática pedagógica e que, na medida em que se tornam produto de um processo contínuo e coletivo, podem, de modo sensível, transformar rumos e rever caminhos.

Em meio ao contexto em que nos vemos inseridos também temos no horizonte do trabalho que se desenvolve no ensino superior o PDI compreendido como instrumento de gestão flexível que viabiliza o planejamento, a organização e a execução das ações previstas pela Instituição de Ensino Superior, contemplando, desse modo, suas metas e objetivos. Trata-se de um documento que define a identidade da instituição articulando suas metas com a proposta pedagógica da mesma. Considerá-lo na consecução das ações formativas no interior da instituição de ensino pressupõe seu conhecimento, e mais do que isso, o envolvimento com processos de sua definição, elaboração e execução.

Souza (2007), ao pesquisar as implicações do PDI e do PPP nos modelos de gestão de IES privadas, por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas com oito reitores traz reflexões pertinentes. Aponta dimensões que relacionam o comprometimento docente e a importância de um trabalho de acompanhamento que avalie as ações desenvolvidas pela IES em busca de avanços e melhorias. O

reconhecimento do trabalho pedagógico institucional e seu acompanhamento como medida de validação do PDI e do PPP podem ser fundamentais na busca por ações que possam assumir certa coerência institucional.

Picawy (2008), em pesquisa com três IES do Rio Grande do Sul, identifica relações entre o que se diz e o que se faz a partir do PPP, do PDI e do PPI. Realiza estudo de casos múltiplos e identifica o significado assumido pelos documentos legais, postos no contexto de exigências do MEC para a estruturação e reconhecimento de cursos e instituições. A pesquisadora explicita grande articulação entre o que está posto no âmbito documental e as ações que se articulam a partir deles. Essa articulação ganha grande relevância na medida em que propicia a permanente atualização dos modos de pensar e implementar ensino, pesquisa e extensão institucionais.

Nesse contexto, cabe ressaltarmos a importância e o significado da ação essencialmente pedagógica de coordenadores de curso e gestores universitários no estímulo e manutenção das ações coletivas voltadas para o processo formativo e articulatório dos docentes. A superação de ranços de burocratismo e formalidades que perpetuam ações reprodutivistas associadas ao trabalho do professor universitário está condicionada ao trabalho propositivo desses atores institucionais. Assim, é a partir do que se constrói coletivamente em documentos importantes como os já citados, que se pode pensar em conduzir ações docentes envoltas em novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Tais construções são fruto de resignificação da docência e de formação contínua, questionadora, reflexiva, capaz de tornar as mudanças necessárias em mudanças coerentes, contemporâneas, calcadas em propostas definidas de modo coletivo e orientadas em uma direção comum.

A relevância dos documentos como orientadores das ações institucionais, pedagógicas e formativas é evidente na medida em que se fazem no contexto do trabalho cotidiano. Não se trata de assumir uma ação fiscalizadora, mas da construção de um olhar reflexivo sobre si nos diferentes âmbitos abarcados pelos documentos.

Sem a possibilidade de efetivação de uma sistematização coletiva que fortaleça a ação docente, alicerçando sua prática em contextos institucionalmente coerentes entendemos a ação pedagógica do professor como um caminhar sem rumo que se dá a esmo. A atuação docente prescinde da definição, não individual e

solitária, mas coletiva e crítica dos caminhos que se trilharam e que se desejam trilhar e de como isso pode acontecer. É nessa perspectiva que entendemos documentos como PDI, PPI e PPP como essenciais na garantia do trabalho pedagógico do professor universitário.

2.2 Docência como ação profissional identitária e ética

Ao empreendermos o esforço de delineamento do trabalho pedagógico do professor universitário buscamos refletir sobre aspectos fundamentais que determinam a ação docente pensada no contexto do ensino superior, mas não perdemos de vista a ideia de constituição de uma identidade.

Entender-se como professor nos contextos universitários (espaços tidos como essencialmente de pesquisa antes de qualquer coisa) implica mais do que apropriar-se de discursos pedagógicos, técnicas, modos de organizar ou reorganizar a sala de aula e a aula. Falamos aqui da compreensão da ação docente como identidade profissional.

Diante da realidade em que vivemos atualmente (construída historicamente) vemos a docência como ação pouco valorizada em nossa sociedade, como bem coloca Rios (2011):

Com relação ao papel de professor, verifica-se que, ao lado do discurso que chama a atenção para o valor da profissão docente, há uma atitude de desconsideração, que se revela nas más condições de trabalho, nos baixos salários e no pequeno investimento em sua formação inicial e continuada. Todos esses elementos se entrecruzam, na verdade, na constituição da identidade do professor (p. 231).

Assumir a identidade profissional envolve uma série de aportes de conhecimento teórico-prático que dão forma ao fazer consciente na prática cotidiana. Mais do que isso, como propõe Nóvoa (1992, p.16): “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, [...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário.” É nesse contexto de construção, de validação da profissão, em que a docência define-se como um agir formativo, transformador, construtor e reconstrutor das realidades, da cultura e dos valores. É por meio dela que nos humanizamos e nos aproximamos de modo

sistemático aos conhecimentos, aos modos de ser e estar no mundo como bem coloca Savater (1998):

Educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, em que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, em que nós homens podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento (p. 24).

A negação de uma identidade docente, muito comum nos dias de hoje, atrela-se ao ideário, fortemente presente no ensino superior, de que “quem sabe, sabe ensinar” (Masetto, 2003). Sem desconsiderar a importância do domínio rigoroso e seguro do saber específico da área de conhecimento temos neste apenas um aspecto do trabalho docente, uma dimensão técnica. Mesmo que fundamental ela se coaduna a outras dimensões – estética, política, ética – sem as quais não podemos falar de um trabalho docente competente.

Questionar e compreender a finalidade do trabalho educativo, suas significações e sentidos nos diferentes tempos e lugares e para os diferentes grupos humanos traz para a docência, em qualquer nível de ensino e, sobretudo no ensino superior (espaço de formação de profissionais), uma dimensão ética. Como bem pondera Rios (2011) trata-se de uma reflexão crítica sobre normas, regras e leis que compõe a moral buscando seus princípios a partir de um horizonte constituído pela construção do bem comum tendo como referência a dignidade humana. Nesse sentido, as relações interpessoais, os critérios considerados na seleção de conteúdos e métodos, as escolhas cotidianas, estruturam-se a partir do questionamento sobre sua correlação com a construção da cidadania, a partir de princípios como justiça, solidariedade, respeito e na relação que se estabelece com o outro. Eis um aspecto fundante desse conceito, a consideração do outro, a constituição de relações que se dão na alteridade, numa perspectiva de multiplicidade, que enriquece e reconhece a diversidade do humano e a luta pela superação de desigualdades e conquista de direitos para todos e todas.

Ao nos voltarmos para a docência universitária não podemos perder de vista a relação direta que se estabelece entre a constituição de uma identidade docente (que se materializa de modo ainda muito subliminar) e sua atuação ética. Estas, por sua vez, são dadas a partir da reflexão contínua sobre o sentido do trabalho que se

realiza, o compromisso para com ele e suas implicações no processo formativo que acontece na Universidade. Nessa direção, Cunha (2001) afirma:

[...] os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão. [...] Sem pieguices, o que nos estimula é o semblante de nossos alunos, ávidos por um mundo melhor, provocando a nossa reação, desinstalando o nosso ceticismo, precisando acreditar no poder de sua geração, querendo ser parceiros de uma nova ordem social. Será essa a esperança de uma nova ética, que possa presidir o trabalho docente na universidade? (p. 88-9).

Nessa perspectiva, diante da conquista, não de uma nova ética, mas de uma “ética de sempre”, capaz de construir sim uma nova universidade como propõe Rios (2011), pode-se pensar em uma pedagogia universitária capaz de mobilizar o aprender e o questionar na direção da superação do comodismo e do imobilismo. Larossa (2004, p. 8) fala da *“soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções”*.

A necessidade que emerge, não na rotina e na certeza, mas na inquietude, na dúvida e na pergunta, é da utopia, tão necessária na busca por essa universidade que se deseja, um vir a ser que é construído permanentemente e de modo coerente, porque ético, formativo, educativo e humano.

3. METODOLOGIA, METODOLOGIA ATIVA E AVALIAÇÃO: O ENSINAR E O APRENDER EM QUESTÃO

Considerar as diferentes demandas que envolvem a ação docente de modo geral e a perspectiva de mudanças que permeiam a ação pedagógica e os processos formativos no âmbito do ensino superior é condição para compreender o modo como se impõem novas perspectivas diante da docência universitária. Diante do exposto até aqui, buscamos refletir sobre alguns aspectos que caracterizam a docência como ação profissional, suas especificidades e suas condições, seja no contexto universitário mais amplo e ainda, no âmbito dos cursos de saúde e mais pontualmente na odontologia, lugar onde se concretizou nossa pesquisa.

Os contextos de formação profissional envolvem contemporaneamente, como já expusemos anteriormente, novos perfis profissionais e, portanto, de formação superior, no esforço de inserção em espaços de atuação em acelerada mudança e ressignificação. Mas de que contextos estamos tratando? Em que contextos sócio-políticos as metodologias e avaliação se constituem demandas a serem repensadas?

Em uma conjuntura capitalista moderna, marcada pelo neoliberalismo, vemos nos diante de um intenso processo de alienação seja através do trabalho ou do consumo, tratado como objetivo único da existência humana, e de um individualismo predatório, gerador de práticas violentas. Como bem identifica Genro (1999) estão constituídas as bases de um verdadeiro *apartheid* social dado pelo baixo poder aquisitivo de grande parte da população, o alto desemprego e a falta de perspectivas dos indivíduos, impedindo qualquer possibilidade de consolidação democrática. Nesse contexto, segundo Netto (1993) o mercado assume o papel de mediação societal tornando o Estado mínimo a única opção e forma para a democracia, rumo à erradicação dos mecanismos de controle social sobre o movimento do capital e a ampla concretização dos interesses particulares de classe.

Assim, Genro (1999) propõe:

Para desenvolvermos uma racionalidade global que ultrapasse a dinâmica produtivista, concentradora de renda e poder, temos de pensar a construção de uma cultura política democrática, uma cidadania crítica e competente, num processo de aprendizagem permanente, revertendo a lógica dominante (p. 40).

Nessa perspectiva, colocamo-nos diante da premência de constituição de projetos emancipatórios marcados pela pluralidade de vozes que representem identidades coletivas democráticas e objetivem a dignidade humana. A universidade no exercício reflexivo de suas funções e responsabilidades, e a docência que nela atua, como força do ensino e da aprendizagem significativa na produção da consciência social, não pode eximir-se do papel de defesa da sua instituição e valorização do seu papel social e político na transformação que se faz pelos processos formativos que realiza. O cumprimento desse papel fundamental perpassa segundo Freire (1993) a necessidade de superar o praticismo e o verbalismo no esforço permanente de transformar a realidade objetiva e subjetiva. Trata-se de desvelar a realidade desenvolvendo sobre ela uma consciência crítica, mas não absoluta que, segundo o próprio Freire, implica o desenvolvimento de uma mentalidade democrática, de uma inquietação permanente em busca da percepção das causas e análises mais profundas dos problemas circundantes. Para tanto, a responsabilização social e política dos sujeitos envolve a busca e a contextualização do conhecimento e a transformação concreta da realidade por meio de um trabalho pedagógico que visa a conquista da dignidade humana enquanto vocação ontológica do sujeito.

A reinvenção das relações de poder por meio da revisão de seu conteúdo são condições para a necessária reinvenção social na constituição de uma nova subjetividade (mais dinâmica e flexível) que, segundo Santos (1994) pode alargar o âmbito da cidadania no esforço de construção de uma cultura política essencialmente democrática. Trata-se de um aprendizado dinâmico que impõe necessariamente a ruptura de paradigmas:

[...] viabilizando a construção de uma nova articulação entre o ser, o saber e o sentir, em que subjetividade e cidadania, são articuladas, se constroem enquanto constroem a sociedade democrática desejada, para além das direções propostas pelos liberais nas práticas que os movimentos sociais, dentro da universidade, talvez estejam a desenvolver... (GENRO, 1999, p. 50).

A busca de uma sociedade que possa se constituir a partir da crítica de si e de superação dos modelos mais tradicionais de ação compassiva e dócil, de aceitação de modelos de controle e perpetuação essencialmente individualistas e alienantes é radical. Trata-se de uma mudança que envolve o modo como são formados os profissionais-cidadãos que nela atuam e que demanda pensarmos

como os atos de ensinar e aprender e o próprio conhecimento se efetivam institucionalmente. É do modo como acontecem os processos formativos institucionalizados que nascem, para além da instituição, as ações mais ou menos conscientes de cidadania, democracia, participação e responsabilização social. O estímulo ao pensamento crítico e ao aprendizado como ato permanente e necessário é condição para mudar/transformar a realidade como se apresenta.

Trilhar caminhos que possam aproximar a formação profissional superior de possibilidades outras de construção coletiva, crítica, humanizada e essencialmente aprendente, demanda um olhar sobre o modo como se constituem e se modificam o ensinar e o aprender no ensino superior. É preciso pensar docência e discência em processos formativos lançando sobre eles um olhar reflexivo a partir dos contextos mais amplos em que se inserem. É nesse sentido, que colocamo-nos diante da questão do método entendido enquanto caminho a ser seguido - do grego *meta* = atrás, em seguida, através e *hodós* = caminho -, referindo-se, desse modo, aos passos que deverão ser dados para se atingir um lugar ou um fim. Ao colocarmos a educação como sendo esse fim estamos diante da necessidade de repensar ensino e aprendizagem a partir do método (entendido aqui como sinônimo de metodologia) no esforço de nos entender e adentrar outros caminhos, contudo, trilhados rumo a novas perspectivas. Como ratifica Araújo (2015), a metodologia de ensino se insere:

[...] em um dado contexto, e se operacionaliza através da aula, pela qual se revela singular, mas sem perder de vista o mundo social e o cotidiano da instituição escolar, bem como a totalidade social, abarque esta uma povoação, um distrito, uma cidade, um bairro, um município ou um Estado-nação. Nessa direção, a escolha de uma dada metodologia de ensino se estabelece em torno da correlação entre cultura, Pedagogia, Estado, sociedade e escola. Pode-se inclusive afirmar que ela seja marco teórico do ensino, uma vez que os métodos e as técnicas de ensino não são autônomos a ela. Portanto, a metodologia de ensino não é restrita à aula ou à sua preparação ou mesmo ao seu planejamento; pelo contrário, ela se plenifica através das relações com a prática social, a qual lhe confere um caráter de historicidade, de interlocução e de participação (p. 4).

Repensar o modo como se estabelecem e se desenvolvem as relações pedagógicas no espaço educativo, desde a organização e proposição dos conteúdos, a organização da aula, suas motivações e incentivos, os materiais nela utilizados, as expectativas depositadas, os papéis assumidos por professores e alunos e os objetivos a serem buscados no processo de formação profissional tornam-se ponto-chave de uma nova compreensão de aula e de metodologia

enquanto desveladora das concepções que as sustentam. Compreender as concepções que permeiam o fazer educativo na universidade (como também na educação básica) envolve um debruçar-se sobre o ensino, a aprendizagem, e a própria complexidade do mundo em que se insere o profissional formador, o futuro profissional em formação e a instituição que a realiza impondo a compreensão da metodologia que se propõe e que determina os processos formativos em sua essência.

[...] a metodologia de ensino, a educação, a pedagogia, a didática resulta de uma compreensão sócio histórica, pela qual a estrutura, o contexto e a situação ou mesmo a circunstância são fundantes. Esse modo de conceber justifica a diversidade de metodologias de ensino, posto que as concepções de cultura, de homem, de existência, de educação, de sociedade, de história se entrelaçam com as concepções de professor, de aluno, de ensino, de aprendizagem, de didática, de pedagogia, etc., o que imprime necessariamente posicionamentos teóricos, éticos, antropológicos, políticos, epistemológicos bem diversificados (ARAÚJO, 2015, p.15).

Diante do exposto colocamo-nos diante da aula (entendida de modo amplo enquanto tempo-espço de formação na universidade) e buscamos refletir sobre suas recorrências e transformações.

3.1 Processos educativos no ensino superior: reconhecendo a aula

Quando nos voltamos para a aula enquanto realização do ensinar e aprender na universidade (como também na educação básica) vemo-nos diante de elementos bastante comuns e de fato, recorrentes, que a tornam facilmente reconhecida como evento educativo institucionalizado. Trata-se de uma tradição que, socialmente imersa, se reproduz atemporalmente.

Aludida por Paulo Freire como “educação bancária” a aula se configura historicamente pela organização de estudantes (normalmente reunidos por faixa-etária ou por nível de ensino ou por gênero, entre outros modos organizacionais combinados) em torno de um professor (no caso do ensino superior, geralmente um especialista de certa área do conhecimento que pertence ao processo formativo de uma área profissional) que, auxiliado por recursos materiais (lousa, giz, livros, projeções de imagens com ou sem movimento e som, entre outros recursos) apresenta aos estudantes os conhecimentos sob os quais tem certo domínio,

normalmente especialidade que faz parte da área de pesquisa desse professor. A exposição, feita predominantemente pela oralidade, sintetiza informações que são facilmente encontradas nos livros da área e os quais, espera-se, sejam lidos pelos estudantes. Estes, por sua vez, diante do docente que lhes apresenta o conhecimento que possui, se postam em silêncio buscando “absorver” os conhecimentos que são apresentados: ouvem, anotam, e, quando permitido, fazem perguntas sobre o assunto tratado.

Seguem-se a esses procedimentos (que caracterizam majoritariamente a disciplina ministrada pelo professor) a realização de exercícios que buscam auxiliar a compreensão dos conteúdos apresentados (variando em cada campo profissional entre atividades escritas, cálculos, leituras extras e realização de sínteses, até atividades de caráter prático em laboratórios das diferentes áreas e em clínicas ou espaços profissionais em situação de estágio, dentre outras). Cada etapa é finalizada com provas (avaliações em que os estudantes devem demonstrar ao professor quanto “absorveram” desse conhecimento apresentado) que determinam por si só a aprovação ou não do estudante. Ficam explícitos fundamentalmente alguns aspectos:

- A centralidade da figura docente como referência na perspectiva de ser a única detentora de conhecimentos importantes a serem transmitidos àqueles que não os possuem e lá estão para buscá-los;
- O reconhecimento do não saber dos estudantes, utilizado para o controle de comportamentos desses indivíduos sempre chamados ao silêncio e a atenção para aprender o que é ensinado;
- A repetição dos mesmos modos de fazer (ensinar – transmitir e aprender – absorver) para todos os conhecimentos a serem apresentados, independentemente da natureza desses conhecimentos, variando apenas o modo de “exercitar” a aprendizagem de acordo com os recursos e possibilidades disponíveis;
- O reconhecimento da aprendizagem pela repetição dos conhecimentos em momentos de prova que determinam, por seus resultados pontuais, a aprovação do estudante (a validação de sua aprendizagem);

- As operações de pensamento, o desenvolvimento cognitivo, limitam-se a processos de memorização, treinos por repetição e aplicação de conceitos ou fórmulas, limitando em muito as aprendizagens possíveis, e desconsiderando conteúdos procedimentais e atitudinais como secundários nos processos formativos.

A reprodução de práticas formativas nesses moldes, ao longo do tempo, remonta a um trabalho docente baseado no modelo vivido. A crença de que ensinar do mesmo modo como se aprendeu garante a perpetuação dos resultados outrora obtidos. Como bem coloca Anastasiou (2014):

Nós, docentes que hoje atuamos na universidade, tivemos em nossa experiência estudantil a vivência da metodologia formal, na qual a estratégia predominante era a aula expositiva clássica, centrada no professor que, com a competência que tinha, explicava o conteúdo curricular que lhe cabia. A nós, estudantes, competia ouvir atentamente, perguntar em alguns casos, anotar e aprender, no sentido de guardar internamente aquele conteúdo, que seria posteriormente verificado nas provas (p. 20).

Constituído no paradigma cartesiano-newtoniano, essencialmente reducionista, chegou-se a uma profunda compartimentalização do conhecimento em campos de alta especialização em um processo de valorização da eficiência técnica que, nas universidades, acaba gerando departamentalização e outras muitas subdivisões, cursos estruturados em séries e disciplinas estanques que reverberam como modelos “seguros” de desenvolvimento do conhecimento científico e da formação profissional superior.

Muitas vezes, sem conhecer outras possibilidades e diante do desafio de atuar na formação de novos profissionais, repetir modos e formas de fazer surge como um caminho mais seguro onde os passos já foram dados e tiveram êxito, mesmo que em outros tempos e contextos. Mais uma vez, a reprodução, a manutenção de modelos se engendra no âmbito da formação de um cidadão que, como aquele que o forma, reproduzirá padrões de atuação, de alienação, de subserviência que garantem a continuidade nas diferentes esferas profissionais e sociais. Mesmo não se tratando de uma ação propositalmente delineada, adentrar a sala de aula reveste-se de muitos sentidos e significados,

[...] Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc. por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou desconhecimento do fato de que quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico (ZABALA, 1998, p. 33).

Esse contexto nem tanto desconhecido, já vivenciado por todo estudante em alguma etapa de sua escolaridade nos coloca diante de reflexões sobre os caminhos que trilhamos, as escolhas (conscientes ou não) que fazemos e em que medida esses caminhos nos levam aonde desejamos com a segurança que gostaríamos de ter.

3.2 A aula como construção: espaço de inovação

Ao pensarmos na aula enquanto realização da atividade docente e discente, temos que inseri-la em um contexto sempre mais amplo, institucional e social. Nessa perspectiva estamos diante de um fazer coletivo que se condiciona a partir de variados fatores. Nessa perspectiva, Libâneo (2003) amplia essa perspectiva:

A função específica da universidade, enquanto produtora de conhecimento e prestadora de serviços, é o ensino. E não existe ensino em geral, existe ensino nas salas de aula [...]. Ou seja, o aluno aprende a ser profissional e cidadão na sala de aula [...]. É na sala de aula que os professores exercem sua influência sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, sua atitude em relação à instituição, seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores, seu relacionamento com colegas de outras disciplinas. Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas – o engenheiro, o advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo – passa a seus alunos uma visão da profissão, ou seja, passa uma intencionalidade em relação a formação dos futuros profissionais que é eminentemente pedagógica (p. 1-2).

A intencionalidade de que nos fala Libâneo está inserida no contexto da ação pedagógica em sala de aula, espaço-tempo privilegiado em que formação profissional, humana e social se materializam nas mais diversas possibilidades estabelecidas pela relação professor/aluno/conhecimento. Para além da mera transmissão de conhecimentos, a aula, entendida como razão da ação docente e discente se materializa de diferentes modos e, gradualmente, se constitui a partir de

objetivos comuns que se instituem a partir do propósito do ensino-aprendizagem e da formação profissional.

Nessa perspectiva Cunha (1997) aborda a sala de aula como espaço privilegiado de materialização da relação ensino e pesquisa não sem tensões, ambiguidades e desafios que configuram a universidade na contemporaneidade. Ao analisar as relações teoria e prática, ensino e pesquisa, e as influências do poder econômico e social de controle do conhecimento sob as decisões acadêmicas a autora aponta na direção de rupturas necessárias para a busca de inovações que reflitam diretamente na qualidade e nos propósitos do ensino superior.

Analizando as práticas pedagógicas de professores de diferentes cursos da Universidade Federal de Pelotas (RS), Fernandes (1999) ao realizar entrevistas com professores e estudantes, observar aulas e analisar documentos, centra esforços na compreensão da construção do conhecimento em sala de aula. Alicerçada em Paulo Freire a pesquisa evidencia ações que ampliam concepções e práticas de conhecimento superando a dicotomia entre amorosidade das relações humanas e rigor técnico-científico garantindo e aprofundando as dimensões éticas e humanas em sala de aula como parte fundamental da formação profissional.

Vemo-nos diante de aspectos fundamentais que trazem para o espaço da sala de aula, espaço de concretização da relação docência-discência, olhares que se estruturam a partir do redimensionamento e da reflexão sobre múltiplas influências que determinam os processos que caracterizam o que chamamos de aula enquanto ação essencialmente pedagógica, dinâmica e, acima de tudo, consciente.

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (FRANCO, 2015, p. 605).

Lima (2000) ao analisar aulas universitárias aponta a relação ensino-pesquisa favorecendo as aprendizagens na relação direta entre as variadas áreas do conhecimento e o descobrimento de diferentes abordagens da pesquisa educacional. Para além do pensar e do agir, a aula se constitui como ato de criação

de professores e alunos a partir da qual se viabiliza a inovação e a mudança no contexto universitário.

Nessa mesma perspectiva, Veiga, Fonseca e Resende (2000), ao abordarem a inovação no espaço da aula universitária o fazem a partir das possibilidades de ruptura com modelos conservadores que permanecem ainda bastante recorrentes. Ao analisarem aulas “bem sucedidas em ambientes não convencionais” os pesquisadores identificam no ensinar, no pesquisar e no aprender aspectos que se configuram, na aula universitária, como inovações: a instigação e a descoberta, fortalecimento da relação ensino-pesquisa, a valorização de atividades coletivas e de relações pedagógicas mais horizontalizadas. Apesar de não desconsiderarem a premência da formação pedagógica do professor universitário, identificam o esforço válido, na ausência de tal formação, para um trabalho de busca de inovação na universidade.

Ao pensarmos a aula como espaço de inovação vemo-nos diante de aspectos importantes que partem, primeiramente da mudança de relação que se estabelece entre docentes e estudantes. Aula como criação coletiva pressupõe a reformulação dessas relações que se desenvolvem a partir do propósito do conhecimento, mas também do tipo de formação profissional que se deseja construir.

A aula é concebida no âmbito das relações humanas e sociais que proporcionam um conjunto de experiências e interações a professores e alunos. Trata-se de um projeto de construção colaborativa entre ambos. Mais do que isso, é um ato técnico-político, criativo, expressão de beleza e dos valores científicos e éticos de cada um dos envolvidos no processo de ensino. Enfim, a aula é um espaço de formação humana e de produção cultural (VEIGA, 2011, p. 10).

Ao abordar a inovação como forma de revitalização do ensino-aprendizagem na universidade, Leite (2001) propõe a discussão sobre a construção do conhecimento social na aula universitária e autoformação e qualificação do professor. Ao voltar-se para quatro universidades públicas na Argentina e no Brasil, a pesquisadora busca tratar do rompimento possível entre as lógicas existentes de reprodução e de regulação. Os aspectos que evidenciam no estudo tal rompimento estão associados a: conhecimentos contextualizados, conteúdos postos como possibilidade de aproximação de uma utopia capaz de fundamentar a prática, a geração do conhecimento feita de modo coletivo atribuindo à docência um papel mediador e essencialmente autoformativo. Sem a negação do conhecimento

científico, posto como uma forma de conhecimento específico, a autoria, a incerteza, a multiplicidade e o protagonismo se colocam como formas possíveis de conhecer. E a lida com essas possibilidades perpassa, segundo a pesquisa, a autorreflexão e a autoformação docente no esforço de ruptura com a simples reprodução e regulação.

Ao nos voltarmos para as pesquisas nos deparamos com um olhar múltiplo e variado que possibilita pensar a aula universitária como espaço de construção permanente de modos de ensinar, aprender, avaliar e pesquisar que se combinam de diferentes formas. Nesse sentido Cunha (1998) identifica alguns aspectos de grande relevância no redimensionamento da atividade pedagógica:

- Percepção do conhecimento como algo provisório e relativo em função de sua produção histórica, marcado pelas necessidades e contradições sociais e humanas;
- Estímulo da capacidade de compor e recompor dados, ideias, argumentos e informações numa perspectiva de estímulo do pensamento divergente e do processo contínuo de compreensão e de reinterpretação do que já foi dito e descoberto;
- Valorização do conhecimento exigente, da incerteza e da curiosidade, considerando o erro e a dúvida como partes essenciais da aprendizagem estimulada pela reflexão permanente;
- Percepção da interdisciplinaridade do conhecimento favorecendo a construção de significados próprios em função dos objetivos sociais e acadêmicos;
- Compreensão da pesquisa como ponto de partida e de chegada, capaz de proporcionar certa leitura da realidade entendida como matéria-prima da dúvida acadêmica geradora de questionamentos necessários à aprendizagem;
- Valorização dos conhecimentos sociointelectuais diretamente relacionando conhecimentos e problemas sociais.

Nesse contexto, no entanto, evidencia-se a importância da formação docente para além da formação específica (dada pela área de atuação) incluindo a formação

pedagógica que viabilize o exercício consciente comprometido com a inovação e que torne a aula universitária como referência básica, já que:

é nela que principalmente se traduzem as ambiguidades e os desafios do ensino superior. [...] Nela é que se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projetos de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser (CUNHA, 1997, p. 80-81).

A multiplicidade que envolve a compreensão sobre inovação nos coloca diante de possibilidades a serem pesquisadas e refletidas. Como superar os modelos mais recorrentes de aula com os quais a universidade tem historicamente trabalhado? As metodologias ativas surgem como inovação no contexto da aula universitária? De que modo?

3.3 Processos educativos no ensino superior: as metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Diante das trajetórias de escolaridade possíveis, mesmo sabendo que modelos mais tradicionais ainda são imperativos nas práticas educativas, novas perspectivas e arranjos formativos se mobilizam no esforço de constituir processos de ensino e aprendizagem diferenciados, tidos também como inovadores. As diferenças se dão no âmbito de como são desempenhados os papéis: conhecimento, docência, discência, pesquisa que se constituem a partir de novas possibilidades de interação e de autorregulação construídos a partir de parâmetros que se colocam em uma perspectiva histórica e de mudança. Mitre et.al. (2008) ao tratar do tema descreve o contexto contemporâneo sobre o qual se desenham novas formas de ensinar e aprender, que têm ganhado espaço nas áreas da saúde:

- a velocidade das transformações nas sociedades laicas e plurais contemporâneas, em um contexto em que a produção de conhecimento é extremamente veloz, tornando ainda mais provisórias as **verdades** construídas no saber-fazer científico;
- a perspectiva vigente, quase **marca** desse tempo, de colocar em **xeque** os valores até então considerados intocáveis, o que impõe uma profunda (e necessária) reflexão sobre a inserção do profissional de saúde nesse novo contexto;
- a inequívoca influência dos meios de comunicação na construção/formatação do homem/profissional nesses primórdios do século XXI, marcada por um genuíno **bombardeio** de imagens, as

quais **embotam** as possibilidades de reflexão sobre a vida, a inserção no mundo e a própria **práxis**;
 - a configuração de uma nova modalidade de organização do espaço-tempo social, as sociedades de controle, o que torna imperiosa a adoção de uma postura crítica sobre a inscrição do sujeito no mundo - aqui incluído o trabalho - caracterizando um verdadeiro ato de resistência (MITRE *et al.*, 2008, p. 1).

Voltamo-nos a demandas que impõem formas outras que possibilitem uma formação profissional que vai além do domínio cognitivo e que precisam considerar conhecimentos de diferentes naturezas (conceituais, atitudinais, procedimentais) e diferentes formas de aprender que exigem, por sua vez, diferentes modos de ensinar.

O sentido de mudança que se coloca está alicerçado na consideração de que os processos de aprendizagem são únicos e distintos para cada indivíduo visto que os contextos sociais, educativos, políticos, culturais são sempre muito variados e essencialmente não uniformes. Nessa perspectiva, as relações de sentido e a maior ou menor relevância de certo conhecimento viabiliza conexões cognitivas e emocionais individuais que, segundo Moran (2018) são estabelecidas a partir do contexto em que se inserem e do quão significativos se tornam no âmbito das competências de cada estudante. Docente e discente colocam-se diante de dinâmicas que não estão prescritas (ou não totalmente) vivenciando, diante do conhecimento, variadas formas de movimentação externa e interna, motivações diversas, seleção, comparação, interpretação, avaliação e aplicação. Trata-se da superação de uma relação de objetos um do outro, diante de uma condição fundante de um novo tipo de parâmetro a se estabelecer: a autonomia. Esta por sua vez, entendida como condição para uma formação profissional que envolve o aprender a aprender e que, como bem coloca Fernandes e colaboradores (2003) apud Mitre *et al.* (2008), na área da saúde (para a qual nos voltamos no presente trabalho, mas que a nosso ver vale para muitas outras áreas da formação humana) demanda mais. Trata-se de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser no esforço de garantia da integralidade do atendimento em saúde com “qualidade, eficiência e resolutividade” (p. 2135). Estamos diante do fato de que a formação no âmbito da graduação se dá em cursos com duração de alguns anos enquanto a atividade profissional perdura por décadas em contextos nem sempre previsíveis, em constante mudança, transformação e tendo a aprendizagem contínua como condições do ser profissional.

Ao tratarmos das metodologias ativas vemo-nos diante da superação de uma educação bancária que considera o estudante um depósito de conhecimentos a serem memorizados e também de uma educação espontaneísta onde o discente está entregue a própria sorte fazendo e desfazendo ao acaso do destino. Algumas mudanças importantes se colocam na perspectiva de ação (de ensinar e de aprender) no contexto dessas metodologias:

- O docente se assume como um tutor e assume a necessidade de viabilizar a participação ativa do estudante nos processos de aprendizagem que não são controlados mas orientados por ele. Considera a capacidade, o potencial, do discente, de aprender e se desenvolver e o faz de modo empático e atento aos modos de como se aprende, se vive e se sente o aprender, suas consequências sobre a vida e os diferentes processos que envolvem a ação do estudante e sua própria ação a partir da natureza do conhecimento e das necessidades formativas da profissionalidade em que se inserem;
- O estudante descondiciona-se da posição de receptor de conhecimentos prontos, partindo em busca de conhecimentos relevantes e significativos no contexto dos objetivos de aprendizagem que não são apenas apresentados a ele por outros mas que são construídos por ele e para ele na condição de partícipe ativo, crítico e reflexivo das atividades formativas que compõem sua graduação. Assume processualmente uma iniciativa criadora, curiosidade científica, disposição para o trabalho coletivo, em equipe, capacidade de autoavaliação, senso aguçado de responsabilidade, ética e sensibilidade sobre o seu aprendizado;
- O reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes como condição e ponto de partida para aproximá-los de saberes de outras naturezas, sem desconsiderar seus conhecimentos, mas ampliando, aprofundando, subvertendo formas de pensar, reconhecendo a cultura, a ciência e a prática como aprendizados fundamentais, contíguos e, acima de tudo, plurais;
- A perspectiva de que os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, intencionais, não intencionais, formais e informais, envolvem

diferentes e variadas operações mentais, construção e desenvolvimento de habilidades e de comportamentos e modos de ser. Para além da memorização ou da acumulação de conhecimentos, há que se considerar a flexibilidade cognitiva que permite diferentes modos de agir, de ser e de pensar tornando o conhecimento um propósito particular no contexto das situações de aprendizagem e dos contextos educativos também particulares de cada estudante, de cada turma, de cada curso e de cada área do conhecimento;

- A possibilidade de aprender e buscar o conhecimento sem a coerção da prova, da nota, da resposta sempre única. A avaliação ressignificada deixa de ser uma condição para aprender e assume novas perspectivas de apoio, de mudança, de ressignificação e redirecionamento sem a posição de controle que tradicionalmente lhe é atribuída.

Moran (2018) enfatiza a condição ativa de modo a considerar sua multiplicidade, suas possibilidades e o necessário aprofundamento diante do conhecimento:

A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. [...] O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente (p. 3).

Nesse contexto torna-se necessário pensar o ensino como ação capaz de superar o poder apassivador como bem coloca Freire (1996) ao delinear especificidades fundamentais sobre o ensinar que nos parecem, diante do exposto, essenciais: 1- Rigoriedade metódica (docência que reforça a capacidade crítica do estudante estimulando a aproximação aos objetos cognoscíveis de modo criativo, investigativo, inquieto, rigorosamente curioso e persistente tornando o educando em sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado junto ao docente igualmente sujeito); 2 – Pesquisa (ato permanente que envolve a busca, a indagação e auto

indagação, a constatação e a intervenção que educa o outro e educa a nós mesmos, comunicando sempre a novidade, respeitando o senso comum e buscando sua necessária superação pelo estímulo da capacidade criadora); 3 – Respeito aos saberes do educando (reconhecimento e respeito aos conhecimentos dos estudantes e discussão crítica e reflexiva da razão de ser desses saberes em relação aos conteúdos a serem aprendidos de modo a, de fato, questionar a realidade que se vive); 4 – Criticidade (superação da curiosidade ingênua criticizando-a e tornando-a curiosidade epistemológica, rigorosa, do objeto cognoscível); 5 – Estética e ética (a prática educativa enquanto testemunho rigoroso de decência e de pureza na certeza de que a formação moral do estudante se dá ao mesmo tempo que se este se educa em busca da coerência); 6 – Corporeificação da palavra pelo exemplo (ensinar no quadro da rigorosidade do pensamento certo demanda a corporeidade do exemplo de uma prática testemunhal que re-diz e não redunde); 7 – aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (disponibilidade ao risco e aceitação do novo que se faz em meio a inclusão e a não discriminação seja ela de que forma for, fazendo da dialogicidade um elemento fundante da ação educadora).

Vemo-nos diante de mudanças paradigmáticas que, por sua dimensão de renovação, de inovação e de reorganização do processo formativo não podem se limitar à mera adoção desta ou daquela metodologia ativa como uma receita a ser aplicada em certa disciplina, área do conhecimento ou grupo de estudantes. O que implica a opção por uma metodologia de ensino aprendizagem considerada ativa?

Os contrastes que se evidenciam nessa perspectiva metodológica tornam-se claros na medida em que redimensionam a atuação docente e discente e condicionam o ensinar e o aprender a novas concepções, inclusive sobre o conhecimento e o seu papel na formação do profissional e na própria sociedade. A superação da passividade do estudante diante do conhecimento, a **corresponsabilização** pelos aprendizados e a capacidade de **autoavaliar-se** no desenvolvimento desses processos **assumindo dificuldades**, redirecionando caminhos, procurando apoios necessários e construindo **parcerias produtivas**. A ideia de uma ação docente **menos controladora** e **mais resiliente** diante das especificidades de estudantes, turmas, condições materiais e físicas de trabalho. A natureza do conhecimento específico e a orientação das práticas, a **proposição de meios, fontes e de possibilidades de aprender** de acordo com as demandas

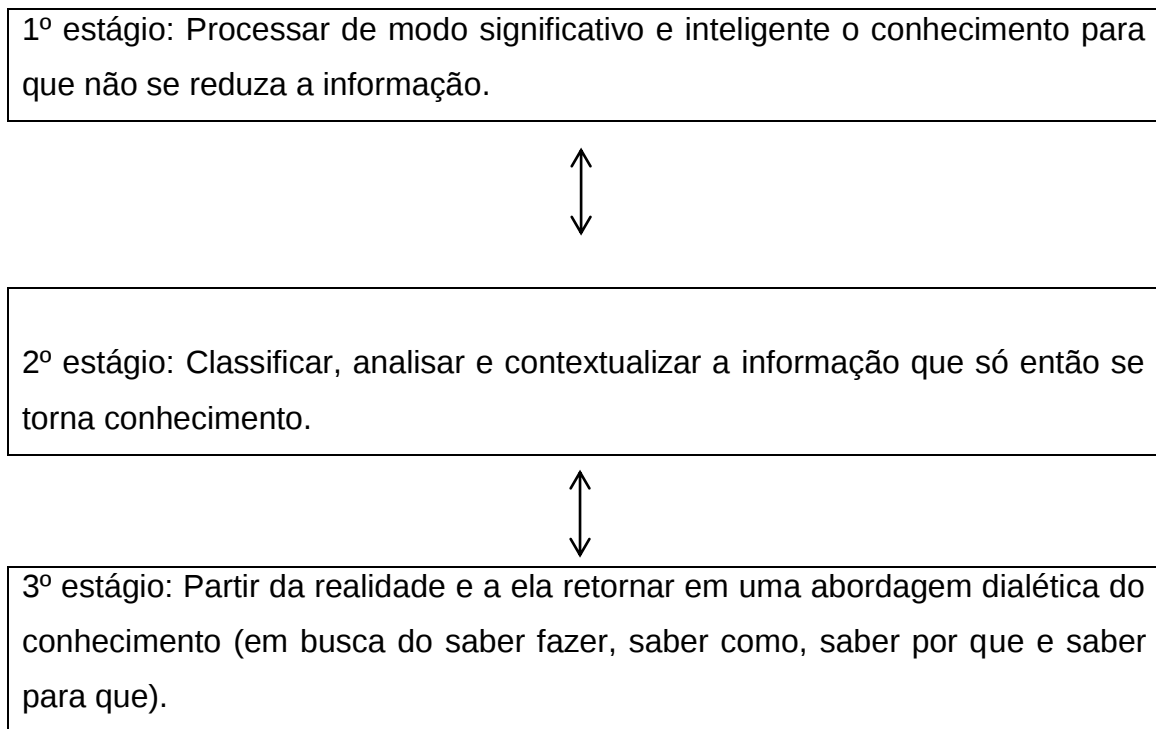
formativas, curriculares, estruturais dos percursos estabelecidos nas propostas dos cursos. A validação de percursos de aprendizado diversos, nem sempre previsíveis mas possíveis a partir de **princípios éticos construídos coletivamente**.

Ganham ênfase nesse contexto as relações que se estabelecem entre docente e discente numa perspectiva de parceria, de troca, de aprendizado mútuo, de questionamento e busca coletiva por conhecimentos científicos que se redimensionam a partir da experiência de quem conhece a fundo determinada área do saber e pode, a partir de uma postura mais humilde e menos impositiva, caminhar junto ensinando enquanto aprende e aprendendo enquanto ensina, como bem propôs Paulo Freire. O conhecimento, objeto de estudo e de aprendizado não está pronto e acabado, e portanto, não pode ser dado ao outro, mas construído e continuamente atualizado numa perspectiva de permanente ato de pesquisa. Esta, por sua vez, torna-se o elemento fundamental dos processos de ensinar e aprender. Pesquisar como procedimento de ensino-aprendizado mediado pelo docente encaminha ações de produção do conhecimento (e não reprodução), de descoberta do já sabido como algo novo a ser incorporado de modo transformador (e não apenas adicionado à memória para ser depois repetido), de lida com o conhecimento não como produto, mas como meio de constituição de profissionais curiosos, prontos a buscar e a pesquisar mais, mesmo que para saber o que já está dado em certa área do conhecimento como condição para ir além.

Nesse cenário, projetam-se mudanças que possam anunciar um ensino universitário que tenha no professor um mediador definido pelo domínio do conteúdo, pelo planejamento das aulas, pela diversificação de atividades, abertura para discutir com os alunos outros temas que não os da disciplina/atividade curricular, estabelecendo uma pedagogia da transformação. Uma mediação pedagógica que dialogue, valorize e provoque a pesquisa como eixo constitutivo das atividades acadêmicas, regida por uma preocupação com uma relação professor-aluno em que a afetividade tenha lugar e seja experienciada em sua multidimensionalidade, uma mediação que busque ir além dos lugares já conhecidos, possibilitando conhecer e descobrir, aprender e ensinar (BATISTA, 2004, p. 69).

É nesse sentido que o conhecimento, no contexto das metodologias ativas é redimensionado identificando-se em estágios bem demarcados por Anastasiou (2014) em uma relação dialética:

Figura 2 – Processos de conhecer nas Metodologias Ativas



Fonte: do autor

A autora deixa claro o papel desempenhado por docentes e discentes que, para além do uso de estratégias pré-determinadas de apropriação de informações está condicionada a uma construção de meios que propiciem operações de pensamento complexas a partir de teorias e dados (relação teoria-prática) voltados aos objetivos de uma proposta curricular que propicie a integração de conhecimentos de diferentes áreas. No entanto, ressalta ainda a inexistência de “regras que valham para todas as situações, pois, ao longo do curso de graduação, em cada grupo classe haverá a constituição de uma cultura individual e coletiva a ser conhecida e construída” (p. 23).

A diversidade e a busca, a multiplicidade e a compreensão, a reflexão e a mudança, entre outras tantas condições tornam-se características permanentes de um trabalho em que, para além dos passos de um método, existem concepções que se materializam na prática das relações cotidianas. Relações entre indivíduos, relações entre indivíduos e conhecimento, relações entre diferentes conhecimentos, relações entre conhecimento e prática profissional, relações entre formação profissional e formação humana, para a vida.

3.3.1 Metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos contextos das áreas da saúde

Compreender o panorama do uso de metodologias ativas na área de saúde nos levou a uma busca pelas pesquisas que abordam o tema. Deparamo-nos com um universo bastante restrito, no entanto, diversificado em função dos diferentes cursos da área sem, contudo, depararmos com cenários muito distintos. A busca por metodologias ativas nos cursos surge como uma demanda, advinda inclusive das orientações legais (como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos diferentes cursos superiores), assim como mudanças que envolvem modos de entender a atuação profissional junto aos adversos contextos da profissionalidade. Algumas pesquisas evidenciam esse contexto com o qual dialogamos e nos fizeram refletir sobre as mudanças que se colocam em diferentes realidades e instituições, e as dificuldades que nutrem uma continuidade em processos formativos mais tradicionais.

Oliveira (2017) ao investigar, por meio da análise de práticas pedagógicas e entrevistas realizadas com os docentes de um Centro Universitário do Agreste Pernambucano sobre a utilização das metodologias ativas na formação e consequente desenvolvimento profissional de enfermeiros relata o reconhecimento da relevância das metodologias na formação profissional. No entanto, a fragilidade do planejamento de tais metodologias e suas avaliações, e a afinidade dos docentes com a transmissão de conteúdos de aprendizagem, evidenciam a necessidade de processos reflexivos que se voltem para a prática docente no curso.

Cobucci (2017) ao voltar-se para as DCNs do curso de Medicina Veterinária, orientando o uso de metodologias ativas na formação profissional na área, pesquisa o uso dessas metodologias no curso em duas instituições, sendo uma pública e outra privada. Ao analisar as entrevistas de mais de 30 professores com tempo médio de docência de mais de 20 anos, verificou-se a utilização do que o pesquisador chama de “técnicas de metodologia ativa” que, no entanto, ainda se mesclam a práticas de ensino tradicional, expositivas.

Matias (2013) em pesquisa sobre metodologias de ensino em um curso de odontologia justifica as mudanças que os cursos da área de saúde vêm sofrendo em função das mudanças no mercado de trabalho, no perfil profissional e outras

emanadas das próprias DCNs dos cursos. Nesse contexto, reformas curriculares e reestruturação das propostas pedagógicas dos cursos têm sido comuns buscando atender a novas demandas. A pesquisadora utiliza análise de documentos, entrevistas individuais e grupo focal para investigar a percepção de estudantes e docentes sobre metodologias, estratégias e práticas empregadas na formação em odontologia. Interessante notar que as aulas expositivas com slides são predominantes no curso e são, pelos alunos, consideradas mais adequadas ao processo formativo. O uso de metodologias ativas é apontado como um desafio para os professores, em função de suas limitações pedagógicas, e um enfrentamento de resistência por parte dos estudantes acostumados ao ensino tradicional. O cenário evidencia uma forte incongruência entre as práticas de ensino e aprendizagem e o projeto pedagógico do curso, que se alicerça em princípios de interdisciplinaridade, uso de metodologias ativas, visão integral do paciente e processo de avaliação da aprendizagem. Interessante perceber tal incongruência muito recorrente entre as práticas formativas no ensino superior e as propostas pedagógicas de curso e institucionais (o que também é muito recorrente nas instituições de educação básica). A necessidade de formação sobre as metodologias ativas e o esclarecimento das mesmas aos estudantes é apontada pela pesquisadora como uma demanda fundamental para a mudança do cenário descrito.

Ao buscarmos as metodologias ativas que são mais recorrentes nos cursos da área de saúde encontramos algumas práticas que estão mais presentes na bibliografia sobre o tema (SOBRAL e CAMPOS, 2012; SIMON *et.al.*, 2014; ROMAN *et.al.*, 2017) e as quais sintetizamos no quadro que segue:

Quadro 3 – Algumas Metodologias Ativas na Formação em Saúde

Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL)	Desenvolvido na Universidade de McMaster, no Canadá no final da década de 60. Parte do conhecimento prévio e instiga a curiosidade e a criatividade, com o propósito de promover uma aprendizagem significativa. Apresenta problemas estruturados previamente, dando margem para que se possa estipular, a cada problema, novos objetivos de aprendizagem e facilitando a integração dos diferentes conteúdos curriculares.
Espiral Construtivista	Organiza-se em seis movimentos sendo que os três primeiros são identificados como “síntese provisória” entendida como um estímulo para a aprendizagem, sendo a “identificação de problemas, formulação de

	explicações e elaboração de questões de aprendizagem” o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. Os outros três organizam-se em uma “nova síntese” baseada na pesquisa de novas fontes e na construção de significados novos e, por fim, na avaliação do processo e produtos.
Ciclo de Discussão de Problemas (CDP)	Utiliza-se de temas comuns aos cursos da área da saúde desenvolvendo a aprendizagem autodirigida, o pensamento crítico, o estudo colaborativo e a habilidade de resolver problemas a partir de uma visão das ciências básicas integradas.
Ensino Baseado em Jogos	Auxilia o desenvolvimento do raciocínio e habilidades e incentiva a interação professor-aluno e o trabalho em equipe e facilita o aprendizado de conceitos. Seu uso no ensino pode estimular discussões de nível elevado entre os alunos, gerando ganhos na comunicação entre eles e gerando habilidades de colaboração social e pensamento crítico.
Utilização de Simulação	Utiliza-se de simuladores virtuais ou da própria simulação que podem ajudar no desenvolvimento de comportamentos e habilidades de futuros profissionais de saúde. A simulação de uma situação profissional possibilita avaliar habilidades e competências do aluno frente a determinada situação reconhecendo carências de conhecimento em determinadas áreas. Possibilita que o aluno de melhore suas aptidões e diminua suas dificuldades.
Sala de aula Invertida	O aluno estuda previamente fazendo da aula um espaço de aprendizagem ativa com atividades práticas, perguntas e discussões. Ao docente cabe trabalhar com as dificuldades dos estudantes no esforço de fazê-lo aplicar conhecimentos, dando-lhe feedbacks e avaliando sua atuação.
Aprendizagem personalizada	Criação de experiências de aprendizagem que envolve todos e cada um dos alunos em aprendizagens significativas de acordo com seus interesses e objetivos individuais tendo em vista que os objetivos acadêmicos são os mesmos para todos os alunos. Envolve uma adaptação do currículo para os diferentes interesses dos estudantes.

Fonte: do autor

Sem pensarmos em listar todas as possibilidades de metodologias ativas trouxemos aquelas mais referenciadas nas publicações da área e nos encontramos diante de uma recorrente descrição de etapas, passos a serem seguidos na concretização de cada uma delas e, por conseguinte, na busca por novas

perspectivas de atuação de docentes e estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

Perguntamo-nos se bastaria ensinar o uso de metodologias ativas (de procedimentos de diferentes metodologias) seria suficiente na perspectiva de mudança da docência. Incluir metodologias ativas significa empregar técnicas específicas em momentos próprios da aula no ensino superior? Mais uma vez, estamos pensando uso de técnicas ou em mudanças de concepções? Pensar sobre a inserção de profissionais em um mercado de trabalho específico e buscar uma formação que possa se renovar permanentemente como parte da própria ação profissional cotidiana é possível?

Como afirmam Sobral e Campos (2012):

As técnicas utilizadas pelos educadores são meios para cumprir a proposta de educação e, necessariamente, dependem de uma perspectiva teórico-filosófica. Mas vale lembrar que toda concepção pedagógica contém intenções sociopolíticas distintas e as técnicas empregadas podem caracterizar um ensino como manipulador ou emancipador. [...] Assim, faz-se necessário alertar que as MA não são um mero conjunto de ferramentas voltadas para a formação profissional ou para ações educativas no serviço de saúde. Essa metodologia exige uma atividade pedagógica pautada em objetivos bem definidos, considerando suas principais características: o sujeito participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, busca o saber e se apropria do conhecimento, reflete criticamente sobre o que apreendeu para depois realizar ações e transformar a realidade em que vive (p. 215).

Ao nos voltarmos para a formação inicial e formação continuada de profissionais para as áreas da saúde, deparamo-nos com singularidades que se constituem a partir das características específicas da área de atuação e das demandas locais, que são sempre ímpares em função das populações atendidas e outras necessidades. Nessa perspectiva, torna-se fundamental um olhar, ainda que breve, para o contexto do SUS (Sistema Único de Saúde) na medida em que abarca de modo geral o que temos enquanto realidade de atendimento de saúde pública nas diferentes localidades do país.

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) apresenta como demanda a educação em serviço entendida como “mais apropriada para produzir as transformações nas práticas e nos contextos de trabalho, fortalecendo a reflexão na ação, o trabalho em equipes e a capacidade de gestão sobre os próprios processos locais” (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva busca:

- * a melhoria da qualidade do cuidado;
- * o compromisso social entre as equipes de saúde e sua capacidade de comunicação com gestores do sistema de saúde, instituições formadoras e o próprio controle social;
- * a valorização da experiência e da cultura do sujeito nas práticas de trabalho em Saúde e na produção de saberes a partir de dada situação com postura crítica (CECCIM, 2004).

Batista e Gonçalves (2011) discutem as necessidades oriundas de uma grande diversidade de profissionais com maior ou menor experiência, iniciantes ou não, no sentido de garantir uma aprendizagem permanente, formação continuada, que se dê a partir da reflexão crítica sobre as múltiplas e específicas realidades da saúde pública em municípios e regiões. Nesse sentido ressaltam:

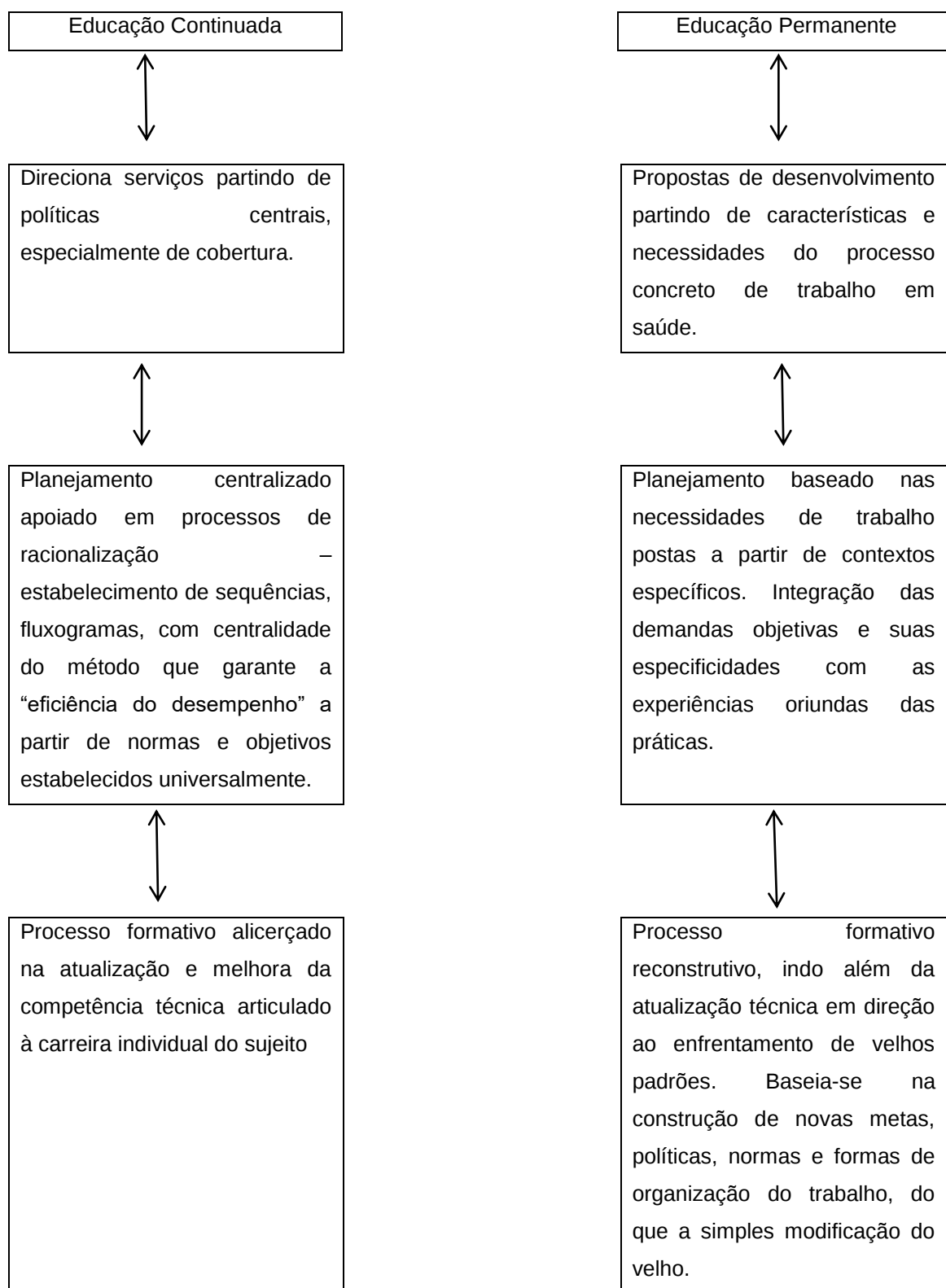
Os dois grupos acumulam expectativas de obter uma visão crítica dos Sistemas de Saúde, desejam conhecer outras experiências, outras realidades para objetivar e qualificar a própria prática. Desejam aplicar os conhecimentos adquiridos no trabalho diário, reconstruir modelos e buscar respostas às novas demandas de realidades diversas e complexas. Fica evidenciado que só conseguiremos mudar realmente a forma de cuidar, tratar e acompanhar a saúde dos nossos usuários se conseguirmos mudar também os modos de ensinar e aprender (BATISTA e GONÇALVES, 2011, p. 894).

Ao propor mudanças nos modos de ensinar e aprender as autoras destacam a importância de propostas formativas na área que sejam construídas de modo compartilhado considerando as realidades regionais, locais. Tais propostas precisam, necessariamente, estar articuladas com as problematizações dos diferentes segmentos e voltadas para formação tanto de novos profissionais de saúde como para a garantia de aperfeiçoamento e atualização de profissionais já em exercício no SUS. Devem envolver capacitação, qualificação, desenvolvimento, realizados a partir da “aproximação constante das práticas dos serviços de saúde às práticas de investigação e reflexão teórica, tanto do pessoal das universidades quanto da gestão e da assistência” (op. cit. p. 894).

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem estão postas no contexto apresentado como possibilidade para um processo formativo capaz de envolver situações de gradativa complexidade nos espaços de trabalho, considerando uma grande variedade de tecnologias, de profissões, de relações, de usuários, de modos de organizar serviços e espaços, ponderando que é fundamental a reflexão crítica e

a análise como habilidades renovadas. A humanização do atendimento no SUS, assim como a permanente melhoria do cuidado a saúde passa pela capacidade de aprendizado permanente, busca de soluções criativas aos problemas que se apresentam, atuação em equipe, demandando um preparo que vai além do acúmulo de conhecimentos teórico-conceituais. Nessa perspectiva Batista e Gonçalves (2011) indicam que “a formação e a capacitação dos trabalhadores também devem considerar aspectos pessoais, valores e as ideias que cada profissional tem sobre o SUS (p. 895)”.

Ao identificarmos abordagens distintas nas compreensões dos processos formativos no decorrer do trabalho em saúde surgem modos de abordar as demandas cotidianas que as pesquisadoras esclarecem de modo bastante claro e que nos ajudam a entender a razão de ser da opção por metodologias ativas de ensino e aprendizagem, remetendo-nos ao processo inicial de formação profissional. Trata-se de um contexto mais amplo de uma formação que não se limita a mera repetição conceitual, mas que considera a vida profissional cotidiana em sua complexidade, com demandas imprevisíveis e aprendizados permanentes que se distinguem em processos peculiares. Buscamos diferenciá-los de forma esquemática no esforço de evidenciar suas perspectivas:

Figura 3 – Processos formativos em serviço

Fonte: do autor

Ao considerar-se que o trabalho em saúde parte da lida com situações bastante complexas, percebe-se que a perspectiva de Educação Permanente

demanda uma atuação que se constitui na própria prática e com aqueles que dela fazem parte, seus atores, no sentido de perceber e trabalhar com os problemas promovendo mudanças de contexto que podem ou não favorecer a manutenção de padrões.

Na proposta da EP em saúde a capacitação da equipe, os conteúdos dos cursos e as tecnologias a serem utilizadas devem ser determinados a partir da observação dos problemas que ocorrem no dia a dia do trabalho e que precisam ser solucionados para que os serviços prestados ganhem qualidade e os usuários fiquem satisfeitos com a atenção prestada (BATISTA e GONÇALVES, 2011, p. 896).

Embora Educação Continuada e Educação Permanente não possam ser conceituadas como antagônicas, é preciso considerar as especificidades que constituem os processos de ensino-aprendizagem em cada uma. Trata-se de considerar a necessidade de direcionar o fazer da prática para a mudança do processo formativo, superando métodos pedagógicos tradicionais e considerando a perspectiva que se coloca a partir das metodologias ativas no sentido de transformar as ações de saúde nos serviços. A mudança que se propõe perpassa a identificação de lacunas de conhecimento e de atitudes tidos como parte explicativa dos problemas que surgem no fazer cotidiano dos diferentes serviços de saúde.

Há problemas identificados em que claramente a ação se orienta para a aplicação de conhecimentos científicos e técnicos. Outros problemas envolvem dimensões no campo das relações interpessoais e institucionais, conflitos de valores e princípios. Frequentemente, problemas aparentemente de natureza técnica podem expressar conflitos latentes nos modos de pensar e de atuar dos profissionais (BATISTA e GONÇALVES, 2011, p. 897).

Pensar sobre a Educação Continuada e Permanente no contexto da atuação profissional na saúde pressupõe uma disposição para busca perene do conhecimento, em um sentido amplo. Trata-se da necessidade de que sejam garantidas, ao longo da formação inicial, dada no contexto universitário, as ferramentas (caracterizadas essencialmente pela disposição protagonista, a ciência dos processos de pesquisa e de aprendizagem, o conhecimento das melhores fontes e meios de acessá-las, as atitudes de criticidade, questionamento e flexibilidade diante do novo, da mudança, dos avanços da Ciência) que permitirão que esse processo de educação iniciado na universidade nela não se finde. Eis que a educação somente se consolida nos contextos de atuação profissional quando

vivenciadas dinamicamente nos processos formativos, gerando segurança frente ao aprender enquanto ato inerente ao ser humano e, assim, ao seu fazer profissional cotidiano.

Ao nos voltarmos para a especificidade da área de odontologia, espaço de realização dessa pesquisa, colocamo-nos diante de reflexões que nos instigam no sentido de questionar aspectos fundamentais que caminham juntos na busca por mudanças. Junto à questão metodológica deparamo-nos com um panorama do processo formativo inicial sem os quais não podemos falar em mudanças.

3.3.2 Metodologias ativas: refletindo sobre a formação em Odontologia

Ao olharmos para a especificidade da formação em odontologia, no contexto mais amplo da área da saúde, vemo-nos diante de uma formação que busca moldar-se a novas demandas mas, em muitos, resiste e permanece inserida em um contexto essencialmente tecnicista e reprodutor.

Nessa perspectiva há de se repensar as lógicas prevalentes atualmente no ensino de graduação da Odontologia. Muitos currículos propõem uma carga horária tão pesada que não há nem tempo para o estudo. Por outro lado, os conteúdos são dados como prontos e acabados, não há espaço para argumentação e para a dúvida. As aulas tornam-se espaços estéreis de ideias, marcadas pela repetição de informações a serem copiadas, memorizadas e repetidas por alunos. O professor privilegia o conhecimento dos modernos recursos tecnológicos (técnicas ou materiais de trabalho), buscando os “melhores” tratamentos para os pacientes e ignoram uma compreensão mais rigorosa dos saberes e práticas da Odontologia inseridos no projeto universitário (LEMOS, 2005, p. 81).

Ao abordarmos a docência na área de odontologia neste trabalho deparamo-nos com um perfil de formação profissional explicitado pelas DCNs do curso que requerem, na docência universitária, reconstrução profunda e permanente. Reconstruir, nesse sentido, pressupõe refletir, aprofundar aspectos que permeiam a ação docente e o modo como se concretiza no espaço formativo, na sala de aula. Pensar a formação profissional implica em proporcionar a construção, a reafirmação e a confrontação com a teoria que, segundo Bernal Alvarez (2000), são aspectos fundamentais que caracterizam a prática odontológica tornando-a espaço de integração, criação, e, acima de tudo, reflexão crítica.

Ditterich (2007) ao defender uma formação que seja capaz de vincular saúde bucal e saúde geral, questiona a organização curricular no curso de odontologia dividida em disciplinas que são tratadas como especialidades das quais os alunos devem reunir partes no esforço de alcançar e entender o todo. A fragmentação do conhecimento acaba justificada por uma clínica de aplicação prática que seja capaz de integrar tais conhecimentos e que não se concretiza de fato lançando uma visão reducionista da atuação profissional em formação. As relações entre saúde bucal e saúde coletiva, também pouco valorizada nos currículos formativos, acabam por se fragmentar gerando limitações nas possibilidades de atuação profissional do recém-formado.

Outro aspecto abordado pelo autor diz respeito à importância do estágio supervisionado realizado extramuros institucional:

As atividades extramuros abrem à convivência e à interação das universidades com as comunidades, e familiarizam e capacitam os estudantes a trabalhar na realidade que enfrentarão no mercado de trabalho. Também possibilitam aos alunos o conhecimento das estruturas organizacional, administrativa, gerencial e funcional dos serviços públicos de saúde; a participação no atendimento à população; a compreensão das políticas de saúde bucal, do papel do Cirurgião-Dentista; o conhecimento das bases epidemiológicas do método clínico e de suas aplicações práticas nos programas de saúde bucal, além do conhecimento dos parâmetros e/ou instrumentos de planejamento utilizados nos projetos de saúde e programas de saúde bucal (DITTERICH, 2007, p. 60).

As possibilidades de ampliar o espectro formativo, dadas pela composição bem organizada e coerente entre currículo e estágio, aprofundam conhecimentos e viabilizam experiências profícuas em espaços da realidade concreta. Segundo o autor, tem-se, com isso, a passagem do modelo de atenção em saúde bucal individual para coletivo, preventivo (ao invés de curativo) e inserido em uma realidade social (ao invés de um ambiente isolado).

Ao nos voltarmos ainda para a odontologia, deparamo-nos com a ABENO (Associação Brasileira de Ensino Odontológico) que, em consulta pública presencial realizada em 2016 envolvendo alunos, professores, coordenadores de cursos de odontologia e representantes de diversas Instituições de Ensino Superior do país, no esforço de aprimorar e atualizar as DCNs apresenta como proposição:

O curso deverá utilizar metodologias ativas de aprendizagem e avaliação, em busca de um aprendizado significativo pelos estudantes, que contemple mecanismos de flexibilidade e privilegiem a participação do aluno na

construção do conhecimento, desenvolvida por meio de currículo integrado baseado na interdisciplinaridade e na articulação entre as dimensões sociais, biológicas, odontológicas, culturais, ambientais, raciais e educacionais (ABENO, 2016, p. 8).

As escolhas metodológicas e suas implicações mostram-se bastante significativas. A opção por um caminho ou outro, considerando principalmente a área do conhecimento em que se atua, determina o tipo de profissional que se deseja formar e o modo de fazê-lo. Não sem considerar os múltiplos aspectos sociais, políticos, tecnológicos, institucionais e a contemporaneidade em si, estamos diante de possibilidades que, além de orientar o fazer docente determinam a própria discência enquanto categoria em construção permanente. Seja na área da saúde, para a qual nos voltamos no presente trabalho, como em qualquer área de formação profissional, o processo formativo reverbera sempre para além da instituição de ensino mas também nela repercute. Inegavelmente nos vemos diante da força da prática pedagógica (e de cada um de seus constituintes) como motriz do processo formativo e no exercício profissional do formados.

Tal prática e sua organização no ensino superior, dentre outros aspectos importantes, se constitui a partir de concepções que matizam os cursos de formação sobre o que é ensinar, o que é aprender e quais são os papéis desempenhados, no processo formativo em si, por docentes e estudantes na relação com o conhecimento. Para além da escolha deste ou daquele caminho metodológico, tem-se como aspecto essencial a construção de uma perspectiva de coerência. A coerência do trabalho pedagógico docente, seja na instituição de ensino superior ou mesmo na educação básica, envolve os diferentes aspectos da prática pedagógica que se alinham dando sentido ao fazer do professor e do próprio estudante, seus caminhos e seus propósitos. A clareza do que se espera, do que se busca no cotidiano escolar, das propostas que são feitas, dos encaminhamentos de ensino e de aprendizagem, se coadunam com o entendimento sobre o que é de fato importante ou não nos processos de estudo, de aprendizado, de mobilização para o ensino e de mobilização para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, da coerência e da clareza de propósitos de docentes e de estudantes, na construção cotidiana do processo formativo a avaliação da aprendizagem parece se impor como elemento que, no contexto metodológico, torna-se determinante. Mas em que sentido a avaliação determina os processos de

ensino e de aprendizagem? Que papel desempenha na vida estudantil? Que papel desempenha na construção de uma docência coerente e significativa?

3.4 Processos educativos no ensino superior: a avaliação e suas implicações metodológicas

Ao nos voltarmos para a organização do trabalho pedagógico do professor encontramos, como elemento normalmente desencadeado no final dos processos educativos, a avaliação da aprendizagem. Essa posição associa o ato avaliativo ao recurso de “chancela” de uma sequência de ações educativas que tradicionalmente se desenvolvem durante certo tempo em função do cumprimento de objetivos propostos a priori. Normalmente essa ação é entendida como definidora do sucesso ou fracasso do processo, dirá se os objetivos propostos foram alcançados especificamente pelo aprendiz.

Saliba *et.al.* (2008) ao analisarem as percepções de estudantes do curso de odontologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araçatuba sobre a contribuição dos métodos de avaliação em sua formação acadêmica e a contribuição dos estudantes nas propostas de avaliação apresentam resultados que corroboram os modos mais tradicionais de avaliação. Verificam o predomínio da prova escrita (99,3%) seguida pela prova prática e por seminários – estes utilizados por apenas 18,2% das disciplinas sendo que a nota final é dada por uma média aritmética. A percepção dos alunos, no entanto, é de que as provas práticas e provas escritas são os modos de avaliar que mais contribuem para sua formação. E mais de 90% dos estudantes indicaram a inexistência de discussão entre docentes e estudantes sobre as propostas de avaliação.

Já ao pesquisar a compreensão dos docentes sobre o ato de avaliar, Carneiro *et.al.* (2017), em um curso de odontologia de uma universidade privada de Fortaleza-CE evidencia um modo bastante recorrente de entender tal ato. Por meio de entrevistas semiestruturadas feitas junto aos docentes da instituição, as pesquisadoras relatam a compreensão da avaliação como “simples ato de determinar ou mensurar o conteúdo repassado ao aluno no processo educativo, associado diretamente a instrumentos e/ou ferramentas de medida” (p. 906). Mesmo indicando a avaliação como ato processual que pode direcionar a aprendizagem do

estudante durante a disciplina auxiliando na aprendizagem e na evolução do conhecimento e da prática profissional, os docentes ainda apresentaram equivocadamente uma compreensão limitada ao uso de instrumentos para aferição de conhecimento.

Historicamente a avaliação da aprendizagem está delineada como ação unilateral, determinada pelo docente que exerce sobre o estudante a verificação do aprendido. Tal verificação, em tempo, se reveste de aspectos valorativos atribuídos no propósito de definir o maior ou menor aproveitamento feito pelo estudante. Dessa forma, assume papel ora punitivo ora recompensador a depender do que se revela a partir dela, posta como condição última de identificação de certa aprendizagem. O caráter sancionador e qualificador como bem alerta Zabala (1998) é estabelecido a partir de padrões mínimos postos a todos igualmente, e, no ensino superior, é dada a mesma condição ao ato avaliativo.

O que se percebe ao aprofundar os estudos sobre a questão é que o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatados nesse campo e que, tanto na teoria quanto na prática, a avaliação nesse nível de ensino se reveste de rituais e atitudes discriminatórias. Neste caso, a avaliação ocorre de adulto para adulto, talvez por isso seja menor a preocupação em compreender o seu papel no processo de aprendizagem, seus limites e possibilidades no conjunto de procedimentos que compõem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e sua influência na condução do processo de ensino (CHAVES, 2003, p. 4).

Ainda contemporaneamente a avaliação é permeada por um alto grau de controle que demarca o autoritarismo dos sistemas de ensino no sentido de averiguação de conhecimentos que são ou não “dominados” pelos estudantes. E acaba por refletir também na garantia de disciplina e obediência ao docente e na fixação de formas de agir e pensar dos alunos no contexto das tarefas a eles relegadas. Tal perspectiva engendra-se no contexto de um exacerbado controle social marcado pelo individualismo e a competitividade que em nada contribuem com um agir/pensar coletivos. Como alerta Anastasiou (2008, p. 3), “estas considerações nos remetem à contradição básica do liberalismo: um ideal democrático, apregoado mas não efetivamente perseguido, é reduzido a arma ideológica, através de uma prática seletiva e elitizante”.

Pensar a avaliação a partir de um contexto mais amplo requer uma compreensão que permita inseri-la em certa complexidade que permeia a prática

educativa, numa perspectiva de mudança e redefinição de suas possibilidades enquanto prática essencialmente formativa.

A avaliação é dependente da condição pedagógica porque ela é a expressão valorativa de uma pedagogia e decorrente de um processo de ensinar e de aprender. Além disso, a avaliação da aprendizagem acontece de forma situada, numa instituição que, implícita ou explicitamente, tem um projeto político-pedagógico (CUNHA, 1999, p. 7).

O esforço de entender a avaliação em uma perspectiva que supere modelos históricos recorrentes centrados na emissão de resultados definitivos e determinantes das etapas e níveis de ensino perpassa a compreensão de um processo voltado para a aprendizagem e também para o ensino. Parte da definição de aspectos essenciais que envolvem questões relacionadas a:

- Filosofia de ensino e seu acompanhamento;
- Estudos e reflexões sistematizadas por docentes e discentes;
- Definição em currículo das ações a serem implementadas e verificação do quanto atendem às demandas dos alunos e a superação de tradições associadas ao controle e à punição;
- Coerência entre Projeto Político Pedagógico Institucional e do Curso e os processos avaliativos propostos (ANASTASIOU, 2008).

Avaliar ganha um status ainda maior na medida em que representa as concepções que permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem e concretiza modos variados de pensar sobre o que é ensinar e o que é aprender. Ao nos voltarmos para a prática da avaliação entendemos que sua compreensão define conceitos e ações educativas e pedagógicas tornando fundamental que sua compreensão possa se dar no contexto mais amplo do processo formativo em si. Para além da aprovação/reprovação do estudante em etapas de ensino que se seguem, a avaliação compreendida numa perspectiva de formação integral, de desenvolvimento das capacidades da pessoa (não apenas as cognitivas) redireciona o ato de avaliar. Assim, abarca conteúdos procedimentais (frutos dos diferentes modos de fazer – procedimentos – diretamente relacionados à efetivação da profissão), conceituais (princípios e relações ou nexos determinantes de leis, fatos, dados e conceitos) e atitudinais (valores, normas, níveis de ações adotados

singularmente pelos profissionais de cada profissão). Trata-se de uma visão de conhecimento que vai além da conjunção de disciplinas ou partes em direção a um todo sobre o qual se organizam conhecimentos que formam, de modo articulado, os saberes da profissionalidade em constituição. Nessa perspectiva a radicalidade da mudança implica na superação da seleção, e a inclusão de possibilidades múltiplas e adequadas que permitam a todos os estudantes, em condições distintas e variadas, de modo específico e particular, alcançar os propósitos que estão diante de si nos processos de aprendizagem.

A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre ensinar e aprender, a qual expressa por sua vez uma opção por um modelo epistemológico-pedagógico. Essa opção implica numa forma explícita de pensar o ensino e as bases da proposta pedagógica. Em última instância, a avaliação consiste na articulação da teoria à realidade, numa atividade de reflexão sobre o ensino, que tem como base o recolhimento de dados sobre as manifestações dessa mesma realidade, proporcionando informações básicas e necessárias a todos aqueles implicados no processo educativo (CHAVES, 2003, p. 6).

Para além do domínio de técnicas de medidas e modelos educacionais há que se buscar permanentemente uma compreensão sobre a realidade em que se inserem (sempre revista, repensada e não monolítica) os pressupostos educacionais, formativos sobre os quais se constituem e a partir dos quais serão propostos os objetivos de ensino. Trata-se de uma postura investigativa voltada para o conhecimento (currículo) e para os percursos de ensino e aprendizagem (portanto percursos trilhados por professores e estudantes) em permanente construção. E assim, identificar pontos fortes, fragilidades, singularidades que se impõem no contexto das novas realidades dos docentes, dos estudantes, da própria profissão em estudo, dos modos de ensinar e de aprender, das inovações, das mudanças.

Vamos ampliando o conceito de avaliação, envolvendo docentes e discentes em um processo mútuo que tem objetivos compartilhados e postos a priori por todos e para todos que nela estão envolvidos. Avaliar abarca uma perspectiva de análise, reflexão, discussão, redirecionamento de ações de modo coletivo em que professores e estudantes estão necessariamente juntos, em parceria.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através

do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMAN, 1995, p. 18).

Quando nos voltamos para as metodologias ativas de ensino e aprendizagem colocamo-nos diante de conhecimentos, procedimentos, atitudes que são aprendidos de modo simultâneo. Nesse sentido, compreender conceitos, por exemplo, envolve uma série de procedimentos (seleção de fontes, pesquisa, sistematização de ideias, análise, síntese...) e atitudes (abertura ao novo, atenção e concentração, partilha de ideias em grupo...), que envolvem aprendizados a serem feitos de modo processual até que se chegue ao referido conceito. Do mesmo modo aprender determinado procedimento (ação) envolve domínio de conceitos (para os quais se torna necessário rememorar, analisar, estabelecer relações com a prática...) e atitudes (observar modelos, entender passos de um processo, realizar etapas, concretizar ações em sequência, superar dúvidas...). As ações em função da aprendizagem envolvem a mobilização permanente de diferentes saberes, habilidades e comportamentos que, muitas das vezes, terão que ser pensados, refletidos, aprendidos, praticados, exercitados, para que só então possam ser úteis ao processo de aprendizagem em determinada área do conhecimento. Não se trata de um processo que está dado, finalizado, mas que envolve um permanente aprender a aprender (muito distante de um conhecimento dado de alguém que o sabe para alguém que não sabe).

Uma prova com questões objetivas ou dissertativas aplicada individualmente dará condições de avaliar tantos aprendizados de diferentes naturezas? O resultado de um trabalho apresentado em texto ao final de um período de tempo demonstrará atitudes e procedimentos aprendidos, vividos?

Neves (2020) apresenta algumas diretrizes bastante significativas para a construção de um processo avaliativo mais significativo:

Confiabilidade: O escore de uma avaliação é confiável quando o mesmo instrumento de avaliação, ao ser reaplicado aos mesmos estudantes, apresenta resultados semelhantes aos primeiros escores.

Validade: expressa até que ponto o resultado, decorrente da aplicação de um instrumento de avaliação, reflete o desempenho que é esperado medir. É o escore e não o tipo de instrumento de avaliação que é válido.

Realismo: é a capacidade de reproduzir as várias possibilidades de respostas no mundo real. É uma característica fundamental no processo de aprendizagem e consequentemente nos processos avaliativos.

Exequibilidade quanto ao tempo: carga horária necessária para o docente elaborar, aplicar, corrigir e reavaliar os instrumentos avaliativos para manter sua qualidade.

Abrangência: é a capacidade de contemplar os múltiplos resultados de aprendizagem (conhecimento, habilidades e atitudes), utilizando-se de uma variedade de fontes integradas.

Julgamento: é representado pela objetividade e subjetividade da metodologia utilizada (p. 524).

A perspectiva avaliativa necessariamente muda caso se tenha como firme propósito reconhecer processos que são coletivos e singulares e, portanto, não são sempre os mesmos, porque as pessoas que aprendem não são sempre as mesmas e os que ensinam também aprendem, atualizam-se e devem atender ao contexto sempre novo em que se inserem. O aprender condiciona evolução contínua, superação de dificuldades, apreensão de modos de fazer e de compreender, de ser, que se mobilizam para novos aprendizados.

Pontua que o domínio de um saber exige não apenas o conhecimento do “o que”, mas também do para que e por que, além do como. O como fazer, o desempenho, a ação, o mostrar como fazer, envolve não apenas o aspecto cognitivo da aprendizagem, mas também o domínio procedimental e o atitudinal. Tais habilidades devem ser construídas para além do plano teórico, na ação (ANASTASIOU, 2014, p. 25).

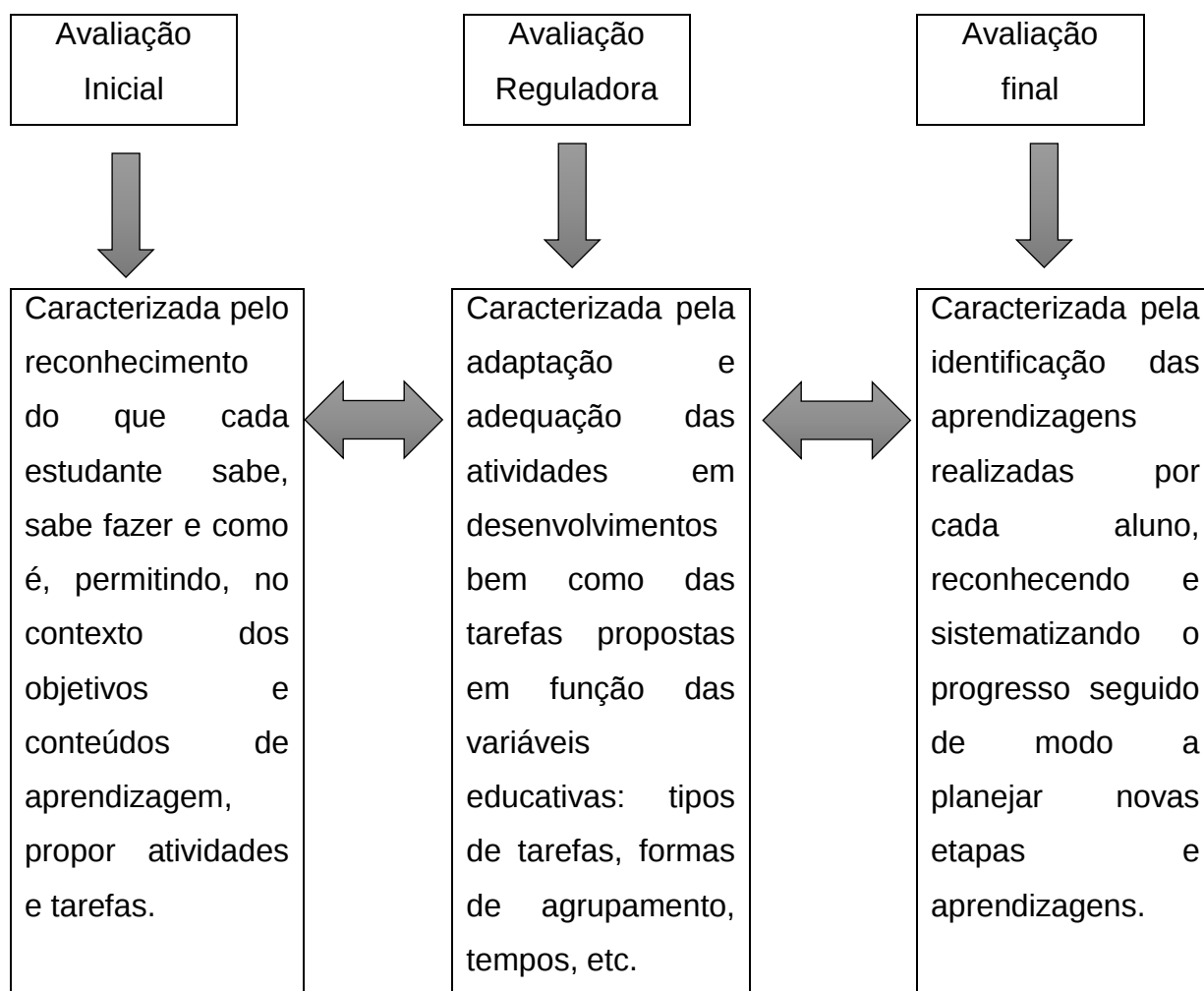
Considerando a necessidade de ações (ou intervenções) docentes que possam de fato contribuir com esse processo, do início ao fim, a avaliação realizada de modo contínuo, demanda a adequação sempre atenta de recursos e estratégias que possibilitem, nos diferentes contextos e novas etapas que se completam identificar e compreender dúvidas, dificuldades, necessidades, ajudas, orientações, redirecionamentos, reorganizações, mudanças que possam ser úteis ao aprendizado no momento em que surgem e na medida em que se transformam ao longo do processo. Tais recursos e estratégias definem, no contexto da aprendizagem, caminhos e possibilidades mas, de modo algum, surpreendem os envolvidos e desqualificam as diferentes aprendizagens que se vão efetuando. E isso, deixe-se bem claro, está atrelado ao fato de que não têm como propósito emitir juízos valorativos mas corrigir/ orientar/ rever aprendizados possibilitando reflexão coletiva que, de modo algum, se dá unilateralmente ou é definida a posteriori sem que seja necessariamente discutida e compartilhada por todos aqueles que participam do contexto da aprendizagem.

Neste contexto, as estratégias ativas, ao colocarem o estudante em contato direto e/ou simulado com a realidade, facilitam-lhe uma visão do seu desempenho, a si e aos pares, assim como a visão da necessidade de

retrospectivas e retomadas, para um fazer melhor e mais adequado. Pontuamos a importância da avaliação acerca do caminhar do estudante, tanto feita pelo docente, quanto na auto avaliação e de seus pares, colegas de aula e pacientes (ANASTASIOU, 2014, p. 26).

Realizada por estudantes e docentes, a avaliação, torna-se uma elaboração permanente que coloca a ambos em parceria contínua. Sem menosprezar o saber docente, a experiência na área de estudo, o domínio de modos de fazer e de aprender e sem desconsiderar conhecimentos prévios, curiosidades, dúvidas dos que buscam o conhecimento, tem-se uma produtiva e profícua parceria que se retroalimenta de um processo permanente de verificação, autocrítica, análise e progressivo aprofundamento.

Zabala (1998) ao buscar, no contexto de mudanças, pela superação de modelos universais que considerem as singularidades dos estudantes condiciona a mudança a um processo de relativização de duas variáveis uniformizadoras: os conteúdos e objetivos de ensino e as formas de ensinar, que necessariamente precisam ser tratados em função da diversidade (experiências, trajetórias escolares, capacidades, interesses, estilos de aprendizagem...) que adentra a sala de aula e a partir da qual são traçados percursos específicos de aprendizagem. Trata-se de uma condição fundamental atrelada ao envolvimento docente com turmas de estudantes que nunca são iguais e que demandam, portanto, certa mobilização adequada e flexível que, embora não perca de vista as condições possíveis no contexto universitário particular e as demandas que condicionam a formação profissional em constante mudança e evolução, não são estagnadas ou estáticas. Incide sobre esse olhar para a aprendizagem uma avaliação processual que considera inevitavelmente o novo, o inusitado e também o perene, posto no contexto sempre novo de alunos, conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal) e docência, concretos, reais. Identificada em três momentos fortemente interligados, a avaliação, segundo o autor, desenvolve-se continuamente:

Figura 4 – Diferentes momentos de avaliar segundo Zabala (1998)

Fonte: do autor

O processo avaliativo nessa perspectiva está presente de modo contínuo e permanente tendo focos específicos a cada momento do processo de ensino-aprendizagem, sempre mantendo necessária coerência entre cada um deles. Zabala (op.cit.) ressalta a tomada de decisões que decorrem dos diferentes momentos de aprendizado considerando as avaliações e utilizando-as no sentido de novas proposições, de críticas produtivas e de reflexões pertinentes para futuras mudanças que sejam necessárias, ou não.

O alcance dos objetivos por parte de cada aluno é alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e os grupais. Referimo-nos tanto aos processos de aprendizagem como aos de ensino, já que, desde uma perspectiva profissional, o conhecimento de como os meninos e meninas aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajuda-los em seu

crescimento e, sem segundo lugar, **é o instrumento que tem que nos permitir melhorar nossa atuação em sala de aula** (ZABALA, 1998, p. 201 – *grifo nosso*).

Pensada como processo contínuo e ao mesmo tempo complexo, capaz de contribuir com a aprendizagem dos estudantes e também com os processos de ensino, a avaliação demanda considerar, em seus diferentes momentos, a natureza dos conhecimentos a serem avaliados. Voltamos à questão já posta anteriormente e nos vemos diante dos instrumentos de avaliação que, a depender da natureza do conhecimento, serão diferentes. Avaliamos do mesmo modo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais?

Essa perspectiva integradora impõe que os instrumentos de avaliação sejam múltiplos e adequados (ZABALA, 1998; ANASTASIOU, 2008). A aprendizagem de conceitos está condicionada à utilização desses conceitos em diferentes contextos e situações, o que demanda fundamentalmente sua compreensão. Nessa perspectiva os trabalhos em equipe, debates, exposições e diálogos são muito significativos na busca da percepção da compreensão dos conceitos e também na realização de intervenções adequadas junto a cada estudante. As provas escritas, contudo, podem também ser úteis na medida em que sejam instrumentos bem pensados e elaborados a partir da utilização dos conceitos avaliados em situações que não se limitem a mera repetição dos mesmos. Trata-se da necessidade de utilizar os conceitos em situações e problemas que possibilitem reflexão, reelaboração, readequação de modo bastante amplo, com oferta de informações além das suficientes, retomada de aspectos já abordados em momentos anteriores e de aspectos novos, condicionando um processo de seleção, compreensão e uso dos conceitos. Lidar com a correção de provas, sejam elas compostas por questões objetivas ou dissertativas, demanda um olhar do docente para além da relação acerto/erro. As respostas dos estudantes em provas são um indicador fundamental da direção que se deve tomar no percurso formativo:

*Retomar conteúdos que não foram bem compreendidos pelos estudantes de modo coletivo para que se possa entender a dificuldade e superá-la;

*Anular questões que apresentem índice muito baixo de acertos e que, por essa razão, indicam a necessidade de retomada criteriosa de conteúdos abordados.

Nessa perspectiva Medeiros (1971) *apud* Anastasiou (2008, p. 26) nos oferece uma referência bastante significativa para a compreensão e a escolha

consciente das melhores formas de utilizar provas no contexto de avaliação da aprendizagem apresentando uma comparação bastante detalhada sobre elas:

Quadro 4 – Comparação sumária dos tipos de prova

	PROVAS OBJETIVAS	PROVAS DISSERTATIVAS
Preparo das questões	Simples, objetivo e preciso Difícil, se bem feito, sendo vantajosa com poucos examinandos.	Difícil, se bem feito, sendo vantajosa com poucos examinandos.
Julgamento das respostas	Simples, objetivo e preciso. vantajoso para muitos alunos.	Difícil, penoso, subjetivo e menos preciso sujeito a variação de critério. O critério construído pode necessitar revisão.
Fatores que interferem nas notas	Habilidade de leitura e acerto por sorte.	Capacidade de redação: de contornar o problema central ou tópicos desconhecidos.
Resultados verificados	Domínio de conhecimentos: compreensão análise e aplicação. Pouco adequada para síntese criação e julgamento.	Boa para compreensão, aplicação, exemplificação, análise; melhor para habilidade de síntese e julgamento de valor.
Habilidades mais solicitadas	Domínio de conhecimento, habilidade de ler, interpretar, criticar: muito tempo gasto com leitura e crítica das questões.	Domínio de conhecimento, habilidade de ler e redigir (maior parte do tempo organiza ideias para escrevê-las).
Elaboração das questões x notas	Subjetivismo na construção; fundamental a competência de quem prepara a prova.	Subjetivismo na construção; fundamental a competência de quem prepara a prova.
Âmbito sondado	Muitas questões de respostas breves abrangem campo dilatado e boa amostragem da matéria	Poucas questões de respostas longas, cobrem terreno limitado, sendo impraticável a amostragem representativa do todo.
Oportunidades oferecidas ao professor e aluno	Liberdade de exigir cada ponto: maior controle do professor e mais limitação ao aluno	Liberdade ao aluno de mostrar sua individualidade; mais ocasião para o examinador se deixar levar por opinião pessoal.
Efeitos prováveis na aprendizagem	Estimula ao aluno a lembrar, interpretar e analisar ideias alheias.	Encoraja o aluno a organizar, integrar e exprimir suas próprias ideias.

Fonte: ANASTASIOU (2008, p. 26)

Abandonar conteúdos ou desconsiderar formas de ensino-aprendizagem que não apresentam bons resultados do ponto de vista da aprendizagem pode ser um caminho incerto que impõe uma séria reflexão sobre a seleção de tais conteúdos e formas. E, podendo ser postos de lado, devem ser revistos na composição do percurso formativo proposto. Nesse sentido há que se construir, no interior dos cursos superiores, definições capazes de nortear os processos avaliativos:

Caberá ao colegiado docente definir os princípios teóricos e processuais que nortearão o caminho, os porquês e os para quês, a teoria, a referência, os focos, a fundamentação legal, explicitando-os claramente no PPP, vinculando o processo avaliativo aos perfis profissiográficos pretendidos, uma vez que se constituem em norteadores, num todo articulado: objetivos associados aos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados), associados à forma de apropriação (método de ensinar e de se apropriar dos mesmos), aos aspectos do cotidiano, vínculos, funções, ações, metas, metodologias, atividades, processos, ações docentes e discentes, no contexto das condições concretas existentes (ANASTASIOU, 2008, p. 23).

Já ao nos voltarmos aos conteúdos procedimentais deparamo-nos com a demanda de aplicação de aprendizados, do saber fazer. Desse modo, perpassamos a demonstração de processos (fases ou etapas) que resultam em produtos. Saber fazer uma pesquisa implica saber suas etapas, saber resolver um algoritmo matemático depende também dos passos que o constituem, adquirir competências linguísticas requer reflexão sobre seus usos, e assim temos que os processos serão condições para concretização de procedimentos. Observar os estudantes no desempenho dessas etapas, desses processos, é fundamental no esforço de avaliar aprendizados, oferecer ajudas significativas e realizar intervenções adequadas. A presença e o contínuo acompanhamento docente são essenciais nesses processos avaliativos. Aqui, a prova com lápis e papel pouco ou nada tem a contribuir com a avaliação de conhecimentos procedimentais. O olhar atento, experiente, orientado e coerente do professor nos diferentes momentos do processo é condição de avaliação realmente significativa para cada estudante. Somente assim é possível intervir e contribuir com a aprendizagem e alavancar o ensino de modo a superar a mera crítica ou punição diante da dúvida ou da dificuldade.

Diante dos conteúdos atitudinais a complexidade da avaliação aumenta na medida em que envolvem condutas, afetos além de componentes cognitivos. Embora o grau de subjetividade seja determinante para esses conteúdos, extrapolando inclusive a compreensão que se tem deles por diferentes professores, compõe, como os demais, os aprendizados que a vida escolar e universitária possibilita. Observar condutas, comportamentos, em situações conflitantes, em interações sistemáticas ou não, são recursos que auxiliam na compreensão das aprendizagens atitudinais e orientam as intervenções nessa seara. Não há meio de saber das posturas, das abordagens e dos modos de ser que não pela própria convivência atenta com o outro. Eis a complexidade (mas não impossibilidade) de

lidar com conhecimentos atitudinais que têm, senão a maior, uma grande significância na formação profissional e cidadã.

Repensar os instrumentos de avaliação nos remete diretamente a aspectos fundamentais da ação pedagógica. Envolve a clareza sobre os objetivos de aprendizagem, sobre a natureza dessas aprendizagens e a definição de como é possível ensinar/aprender de modo a considerar que o estudante deve estar envolto em processos significativos de apreensão do conhecimento. Nessa perspectiva, reconhecer ou avaliar aprendizados, dificuldades, incongruências a serem retomadas, e avanços obtidos, impõe-se como parte de um processo amplo que envolve múltiplas possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica.

O dispositivo de avaliação é também um dispositivo de aprendizagem. Portanto, não apenas serve para identificar o que se sabe, como também, e, sobretudo, para refletir sobre o conhecimento que se tem e tomar decisões didáticas. Algumas vezes, critica-se o uso de dispositivos porque se tende a usá-los de forma mecanizada; mas também é certo que os dispositivos bem utilizados são meios que facilitam tanto o ensino quanto a aprendizagem (ZEN e GUERRA, 2018, p. 143).

Ao abordar tais aspectos voltamo-nos ao quadro do qual nos utilizamos (RATZ, 1971) em que são listadas as múltiplas operações de pensamento e que nos coloca diante da complexidade da avaliação como processo que possibilite, de fato, abarcar tantas aprendizagens de diferentes naturezas (conceituais, procedimentais e atitudinais). A instrumentalização da avaliação enquanto ação docente mas também discente (na medida em que se relaciona diretamente a auto avaliação) configura-se, nesse contexto, pela busca de variados meios que possibilitem percepção do aprendido por parte de todos os envolvidos no processo. Trata-se, a todo momento, das ações de ensino-aprendizagem, de sabermos dos avanços e das dificuldades que surgem para que se possa seguir adiante.

Anastasiou e Pessate (2003) ao considerar o quadro mais amplo das aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais corroboram o processo avaliativo ao ampliar o olhar para suas múltiplas possibilidades no quadro que segue e do qual nos utilizamos para refletir:

Quadro 5 – Como avaliar em diferentes estratégias de ensino

Estratégias	Sugestão de elementos a serem acompanhados, ou avaliados e portanto, parte dos critérios:
Aula expositiva dialogada	Participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando... assim, acompanha-se a compreensão e análise dos conceitos apresentados e construídos; Pode-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, construção de quadros, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes.
Estudo de texto	Produção escrita ou oral, com comentário do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentais e as conclusões a que chegou.
Portfolio	Definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor: organização e cientificidade da ação do professor e do estudante, clareza de ideias na produção escrita; construção e reconstrução da escrita; objetividade na apresentação dos conceitos básicos; envolvimento e compromisso com a aprendizagem, entre outros.
Tempestade cerebral	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a: capacidade criativa, concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.
Mapa conceitual	Acompanhamento da construção do mapa conceitual a partir da definição coletiva dos critérios de avaliação: conceitos claros, relações justificadas, riqueza de ideias, criatividade na organização e representatividade do conteúdo trabalhado.
Estudo dirigido	O acompanhamento se dará pela produção que o estudante vá construindo, na execução das atividades propostas, nas questões que formula ao professor, nas revisões que este lhe solicita, a partir do que vai se inserindo gradativamente nas atividades do grupo a que pertence. Trata-se de um processo avaliativo eminentemente diagnóstico.
Lista de discussão por meios informatizados	Essa é uma estratégia onde ocorre uma avaliação grupal, ao longo do processo, cabendo a todos este acompanhamento. No entanto, como o professor é o responsável pelo processo de ensinagem, o acompanhamento das participações, da qualidade das inclusões, das elaborações apresentadas, torna-se elemento fundamental para as retomadas necessárias, na lista e, oportunamente, em classe.
Solução de Problemas	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a sua concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.
Philips 66	Toda atividade grupal deve ser processada em seu fechamento. Os avanços, desafios e dificuldades enfrentadas variam conforme a maturidade e autonomia dos estudantes, e devem ser encaradas processualmente. A avaliação será feita sempre em relação aos objetivos pretendidos, destacando-se: o envolvimento dos membros do grupo; a participação conforme os papéis estabelecidos; pertinência das questões e ou síntese elaborada. É fundamental a auto avaliação dos participantes.
Grupo de verbalização e de observação	O grupo de verbalização será avaliado pelo professor e pelos colegas da observação, além da auto avaliação. Os critérios de avaliação são decorrentes dos objetivos, tais como; - clareza e coerência na apresentação; domínio da problemática na

	apresentação; participação do grupo observador durante a exposição; relação crítica com a realidade; apresentação de argumentos estudados em aula ou nos textos, etc.
Dramatização	O grupo será avaliado pelo professor e pelos colegas, além da auto avaliação. Sugestão de critérios de avaliação: clareza e coerência na apresentação; participação do grupo observador durante a apresentação; utilização de recursos que possam tornar a dramatização mais real; criatividade e espontaneidade.
Seminário	Os grupos são avaliados e exercem também a função de avaliadores. Os critérios de avaliação devem ser adequados aos objetivos da atividade em termos de conhecimento, habilidades e competências. Sugestão de critérios de avaliação: clareza e coerência na apresentação; domínio do conteúdo apresentado; participação do grupo durante a exposição; utilização de dinâmicas e/ou recursos audiovisuais na apresentação.
Estudo de caso	1.O registro da avaliação pode ser realizado por meio de ficha com critérios a serem considerados tais como: -aplicação dos conhecimentos (a argumentação explicita os conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos?) -coerência na prescrição (os vários aspectos prescritos apresentam uma adequada relação entre si?) -riqueza na argumentação (profundidade e variedade de pontos de vista) -síntese.
Júri simulado	Considerar: a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação fundamentada dos diversos papéis.
Simpósio	Levar em conta a concisão das ideias apresentadas pelos comunicadores; a pertinência das questões apresentadas pelo grande grupo; a logicidade dos argumentos; o estabelecimento de relações entre os diversos pontos de vista; e os conhecimentos relacionados ao tema e explicitados.
Painel	Participação dos estudantes, painelistas e da plateia analisando: a habilidade de atenção e concentração; síntese das ideias apresentadas; argumentos consistentes na colocação das ideias como nas respostas aos participantes; consistência das perguntas elaboradas.
Fórum	A avaliação, estabelecida previamente, levará em conta a participação dos estudantes como debatedores e ou como público: habilidade de atenção e concentração; síntese das ideias apresentadas; argumentos consistentes e a produção da síntese.
Oficina (laboratório ou Workshop)	Participação dos estudantes nas atividades e a demonstração das habilidades visadas, expressas nos objetivos da oficina. Pode-se propor auto avaliação, avaliação descritiva complementada pelos produtos, no final do processo.
Estudo do meio	O planejamento e acompanhamento do processo devem ser contínuos. Normalmente os objetivos estão em referência direta com os elementos estabelecidos no roteiro de observação e coleta de dados, organizado no plano. As etapas de organização, análise e síntese devem ser acompanhadas, com as correções e retomadas necessárias. O relatório final pode contemplar as etapas da construção ou se referir a elementos de extrapolação, dependendo dos objetivos traçados.
Ensino com pesquisa	O acompanhamento do processo deve ser contínuo, com retroalimentação das fases já vivenciadas, assim como com as devidas correções em tempo. As hipóteses incompletas e/ou dados não significativos devem ser substituídas pelos mais adequados. Um cronograma de fases e ações auxilia no autocontrole, pelo estudante, grupo, ou docente. Os critérios de valorização devem ser estabelecidos antecipadamente, e como são critérios construídos, podem ser reformulados no processo.

Fonte: ANASTASTIOU (2008, p. 14-6).

A multiplicidade de estratégias, embora se situe preponderantemente no âmbito da heteroavaliação, conjuga-se com a autoavaliação na medida em que se constrói a partir dos objetivos e estratégias previamente estabelecidas e que, ao considerarem a participação ativa do estudante, tornam-se construções compartilhadas e coletivas.

[...] o ato de avaliar, compreendido aqui como um ato decisório político, epistemológico e ontológico, deve se configurar como um dos conteúdos centrais da Didática. Os professores precisam aprender a equilibrar meios e fins, a equacionar objetivos e estratégias e, principalmente, a colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, e não o contrário (ZEN e GUERRA, 2018, p. 146).

Nessa direção, o comprometimento com processos claros de avaliação (articulados ao PPP, aos planos de ensino, e às políticas educacionais de modo geral) envolvem a percepção de um vasto processo. Abarca os órgãos colegiados de cursos, a partilha de experiências e resultados e a busca coletiva de meios que consolidem processos avaliativos mais amplos. Tal amplitude diz respeito ao contorno dado ao curso em que o estudante se insere e não apenas em uma ou outra disciplina. A utilização de variados e adequados recursos avaliativos no contexto da formação superior como um todo torna possível a construção de uma dimensão formativa também mais integrada, norteadas pela clareza de objetivos, de propósitos que orientam os caminhos de ensino e de aprendizagem a partir dos resultados contínuos. Mais do que isso, orientam e condicionam a atuação gradativamente mais autônoma e consciente do futuro profissional em formação na medida em que sabe o que é esperado de si, das dificuldades, das demandas ao longo do processo formativo. Voltamos a nos questionar sobre a ênfase dada a prova como recurso central, as razões de tal ênfase e as barreiras que se impõem para que sejam adotados outros critérios e métodos de avaliação.

No trato da avaliação de diferentes conteúdos não temos como perder de vista o papel de extrema significância que assume o professor e do quanto que a prova escrita, embora um dos recursos úteis, não pode (por não conseguir) ser a única fonte de informação das aprendizagens dos estudantes.

Devemos levar em conta que se o objetivo fundamental da avaliação é conhecer para ajudar, a forma como tradicionalmente as provas escritas foram desenvolvidas, pelo fato de terem caráter sancionador, estabeleceu uma dinâmica que faz com que o objetivo básico do aluno não seja dar a

conhecer suas deficiências para que o professor ou a professoras ajudem-no, mas, ao contrário, demonstrar ou aparentar que sabe muito mais. [...] Quando vamos ao médico, não tentamos lhe esconder os sintomas nem o resultado do tratamento, porque consideramos que seus objetivos são os mesmos que os nossos, que o que ele quer é nos ajudar. Infelizmente, esta não é a imagem que muitos de nossos alunos têm de nós (ZABALA, 1998, p. 209-10).

A clareza dos limites da avaliação realizada por meio da prova escrita como instrumento único perpassa também a compreensão que temos buscado alicerçar até aqui, de que a parceria entre docente e discente no contexto da avaliação do ensino e da aprendizagem é essencial. De que modo podemos lidar com a avaliação que não seja pela perspectiva da superação do enfrentamento e da punição no sentido de construir aprendizados?

Ao pensarmos sobre a avaliação numa perspectiva de ensino-aprendizagem ativa colocamo-nos imediatamente diante da responsabilidade docente no acompanhamento atento dos processos que envolvem o fazer dos estudantes no decorrer de todo o processo formativo. Eis que se torna fundamental identificar, compreender e reorientar, a todo momento, os processos de busca, apreensão e compreensão do conhecimento. O erro, visto como parte desse processo, torna-se “farol” das demandas que se impõe no contexto de uma aprendizagem ativa que se realiza em um contexto avaliativo permanente. Identificar erros, dificuldades, desvios naturais na situação de construção do conhecimento é tarefa cotidiana que aproxima o trabalho docente de uma avaliação capaz de intervir, redirecionar, questionar, contribuir com os processo de aprendizagem que se dão nos diferentes contextos. Anastasiou (2008, p. 9) indica algumas formas de compreender o erro que são, a nosso ver, significativas na medida em que evidenciam:

- * o papel da docência comprometida com a permanente validação da ação ativa do estudante no processo de aprendizagem;
- * a compreensão do erro como mecanismo orientador da aprendizagem e de uma avaliação (inicial, reguladora e final) capaz de superar um caráter meramente punitivo e se torne norteadora, orientadora de professores e estudantes.

Quadro 6 – Compreensão do erro

Situação em sala de aula	Hipótese
Estudante possui a estrutura de pensamento necessária à tarefa: sabe fazer. Ocorre: distração falta de treino ou repetições insuficientes.	Estudante selecionou procedimentos inadequados. Falta: aprimorar conhecimentos construídos/ ou maior e melhor fixação.

Estudante possui estrutura de pensamento insuficiente; age por ensaio e erro/ usando hipóteses incompletas de solução.	Dificuldade na compreensão e seleção de estratégias. Falta: análise /crítica de estratégias/ debruçar-se sobre novas 10 pistas para construir novas estruturas.
Estudante não possui a estrutura de pensamento necessária.	Não compreende o solicitado. Falta refletir sobre “como e porquê” da ação solicitada na tarefa, ou compreendê-la no contexto da aprendizagem.

Fonte: ANASTASIOU (2008, p. 9-10).

Trata-se de entender os aprendizados dos estudantes sobre os diferentes conteúdos de ensino, e aprendizados dos professores sobre os modos de aprender e de ensinar, que compõe o universo de possibilidades a serem consideradas na busca de objetivos comuns e, acima de tudo, compartilhadas. Trata-se de reconhecer na condição de estudante universitário algo que está preposto, de uma trajetória de vivências escolares muito variadas e muito recorrentes (ou não) que fazem o estudante entender ensino, aprendizagem e avaliação de certo modo convencional. Demanda lidar com essa compreensão na perspectiva de entendê-la e de questioná-las no contexto de uma proposta pedagógica (proposta institucional, de curso) e de uma dinâmica de ensino-aprendizagem que não se limita ao mero executar e cumprir, mas que envolve um novo patamar nas relações de docência-discência. Compreender que o aprendizado e o ensino não são focos distintos mas que estão inseparavelmente juntos na constituição do ser professor e do ser aluno.

Sordi (2000) ao tratar das diferentes perspectivas que se interpodem na constituição da avaliação no contexto de sala de aula aborda um aspecto fundamental – o contrato pedagógico que se estabelece entre professores e estudantes. Ao pensarmos no que coloca Zabala (1998) sobre os objetivos comuns entre professores e alunos estamos diante de uma construção que somente assume funcionalidade diante da possibilidade de estabelecer entre esses atores do processo formativo, certa condição que a pesquisadora bem descreve e que tornam possível um novo olhar para um fazer educativo em outros moldes:

Outro aspecto merecedor de atenção é o contrato pedagógico entre professores e alunos a ser firmado sob bases sólidas, claramente definidas. O que se entende por competência e como se pretende orientar o processo de apropriação dos saberes e atitudes correspondentes à concepção adotada deve ser, suficientemente, debatida entre os interessados. O reconhecimento de perspectivas diferentes, ora antagônicas deve ser festejado, pois só assim começará a negociação entre os sujeitos envolvidos na cena pedagógica. O silenciamento dos alunos nessa etapa põe em risco a concretização de uma avaliação realmente problematizadora e aumenta as chances de se instituir uma situação de avaliação problemática (SORDI, 2000, p. 6).

O contrato pedagógico de que trata a pesquisadora constitui um recurso capaz de viabilizar a promoção de novas relações pedagógicas em que todos tenham clara percepção dos objetivos, dos modos de proceder e de conceber as ações no âmbito institucional sem que isso seja imposto, mas possa ser construído coletivamente. Como toda construção coletiva, sujeita a discussão, problematização, reorganização permanente no sentido de adequar-se às situações que vão se interpondo no contexto dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

A proposição do contrato pedagógico abre espaço para a corresponsabilização das ações formativas na medida em que viabiliza e esclarece, nos processos de ensino que se seguem, as ações que são esperadas a partir da relação estabelecida, a priori, entre estudantes e professores. Nessa perspectiva a avaliação assume um status muito particular na medida em que dimensiona o envolvimento, o aproveitamento, as especificidades do aprendizado de cada estudante no contexto das ações previamente “combinadas”. E ao tratarmos do contrato pedagógico deparamo-nos com a autoavaliação no contexto de participação ativa e consciente do estudante nos processos formativos.

Entendida como processo permanente capaz de dimensionar avanços, conquistas, dificuldades e fragilidades pessoais, a autoavaliação se insere, nesse contexto, como recurso que possibilita a adequação permanente dos diferentes procedimentos de estudo, participação e aprendizado do estudante diante das demandas (jamais desconhecidas ou não previstas, mas sempre postas no contexto do contrato e na dinâmica sempre “combinada” e discutida das ações de ensino aprendizagem) cotidianas do processo formativo. Tal prática, contudo, há que ser ensinada e praticada de modo a tornar-se efetiva e significativa no contexto diário dos processos formativos. Longe de estar centrada apenas no estudante, envolve também o docente, na medida em que permite a construção de um olhar sobre si e sobre trajetórias particulares. Como ressalta Sordi (2000) pode concretizar-se por meio de registros periódicos que ensejem a reflexão crítica sobre si, sobre modos de aprender, de fazer, de ser que se constroem e sobre os quais se lança um olhar investigativo. Como bem ressalta Anastasiou (2014):

[...] as estratégias ativas, ao colocarem o estudante em contato direto e/ou simulado com a realidade, facilitam-lhe uma visão do seu desempenho, a si e aos pares, assim como a visão da necessidade de retrospectivas e retomadas, para um fazer melhor e mais adequado. Pontuamos a importância da avaliação acerca do caminhar do estudante, tanto feita pelo

docente, quanto na autoavaliação e de seus pares, colegas de aula e pacientes (p. 26).

Encaminhamo-nos a uma perspectiva de avaliação de que tratamos – dimensão ativa e participativa onde estudantes e docentes compartilham seus objetivos, traçam caminhos a percorrer, percorrem em parceria, auxiliando-se ao longo do percurso, e alcançam seus propósitos – vincula-se a uma condição pedagógica a ser explorada nos contextos formativos, na profissionalização que se desenvolve na universidade. Tem-se uma mudança paradigmática vinculada a avaliação, ao ensino e a aprendizagem, e que extrapola o âmbito da aula ou da disciplina apenas, envolvendo mudanças profundas nos modos de entender e organizar a formação não apenas na área da saúde.

Entende-se que as práticas avaliativas conduzidas por professores universitários devem estar inseridas num contexto maior, no qual as concepções filosóficas e pedagógicas precisam estar articuladas: desde as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, bem como o projeto pedagógico da universidade, até o projeto do curso de graduação em que se atua. Isto posto, percebe-se que, quando a avaliação é tomada num caráter contínuo, verdadeiramente como processo, os momentos vividos nas práticas avaliativas são concebidos como possibilidades de aprendizagem para quem ensina e também aprende (ALTHAUS, 2014, p. 3202).

Na medida em que refletimos sobre processos ativos de ensino e aprendizagem na perspectiva de novas possibilidades e de encaminhamentos que se consolidam na área da saúde não podemos nos perder da relação direta com a avaliação enquanto processo definidor das relações entre estudantes, professores, ensino e aprendizagem. A coerência pedagógica e a clareza das ações educativas no âmbito da formação superior encaminham a lógica das ações profissionais para além da universidade. Não podemos perder de vista o que Paulo Freire (1993) sinaliza desde sempre: “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (p. 110)”.

4. PERCURSO METODOLÓGICO: PROCESSOS DE LEITURA E COMPREENSÃO DOS DADOS E PROCESSOS

Quando se propõe a fazer pesquisa em educação, é fundamental ter em mente o motivo primeiro de estar pesquisando este ou aquele fenômeno. No caso deste trabalho, a compreensão do fazer docente universitário como processo que se situa na base da formação profissional e que demanda, para além do domínio de um conhecimento específico, um fazer pedagógico, se coloca como ponto de partida para a pesquisa. Nesse sentido, compreender que todo trabalho docente perpassa o conhecimento pedagógico que o caracteriza e caracteriza o próprio ser professor não exclui o docente universitário. Pelo contrário nos incita a buscar compreender o modo como se dá essa ação docente nesse contexto específico.

A partir da trajetória histórica que caracteriza a formação do docente do ensino universitário, apartada de aspectos de caráter pedagógico essenciais que lhe possibilitem o domínio do trabalho na condição de professor posto em sala de aula, a transmissão do conhecimento, sua apropriação de forma passiva e sua reprodução tornam-se, majoritariamente, os processos mais recorrentes do trabalho desse profissional junto aos estudantes universitários. A organização do trabalho pedagógico do docente do ensino superior, nesse sentido perpassa a busca de novos alicerces que se mostrem como possibilidades capazes de reconfigurar os papéis assumidos por professores e alunos lançando sobre as metodologias ativas um olhar profícuo de mudança que nos propõe problematizar:

Qual o papel do conhecimento pedagógico na concretização dos processos de ensino-aprendizagem no curso universitário? Como se configuram as metodologias ativas na sala de aula da universidade? Quais seus pressupostos (filosóficos, psicológicos, pedagógicos)? Quais suas implicações no ensino e na aprendizagem bem como na formação profissional no âmbito universitário? Quais suas implicações em aspectos correlatos da prática pedagógica como a relação professor-aluno, os comportamentos e posturas de docentes e discentes, e principalmente em relação aos processos avaliativos? Em que medida a mudança de perspectiva metodológica interfere ou é determinada pela proposta pedagógica dos cursos de formação universitária?

Os questionamentos nos levam a delimitar aspectos fundamentais que se tornam nossos objetivos no presente trabalho e que nos movem no sentido de explicitar aspectos e delinear compreensões possíveis no sentido de contribuir com a docência universitária contemporaneamente. São eles:

- Compreender o trabalho docente universitário e suas características na perspectiva de ação formativa e, por isso pedagógica;
- Caracterizar os processos avaliativos no ensino universitário em uma perspectiva histórica refletindo sobre seus pressupostos e implicações;
- Compreender e evidenciar as relações entre metodologia ativa de ensino-aprendizagem e avaliação processual como faces de uma mesma prática pedagógica.
- Contribuir com as possibilidades que decorrem de um trabalho com metodologias ativas no contexto universitário pensado a partir das relações que se estabelecem entre Projeto Político Pedagógico/ Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem/ Avaliação da Aprendizagem.

O estudo aqui apresentado se utiliza de uma gama multifacetada de procedimentos metodológicos sobre o trabalho do professor universitário abordando o tema enquanto pesquisa social que traz em seu bojo os rigores próprios da ciência e busca contribuir com a reflexão acerca das questões que perpassam a ação docente no contexto universitário contemporaneamente.

Nesse sentido, é fundamental que não se perca de vista que as pesquisas em educação contribuem no sentido de refletir, de propor, de instigar pensamentos e aprofundar conhecimentos sobre a prática educativa, fundamentando o trabalho do professor.

Segundo Ludke e André (1986) as pesquisas em educação estão situadas entre as ciências sociais e humanas, mas por muito tempo seguiram os caminhos das ciências naturais, buscando construir conhecimento científico dentro do campo da educação por meio de experimentos e isolando os fenômenos. No decorrer do tempo, foram sendo encontrados outros caminhos, pois era necessário que as metodologias de pesquisa “se adaptassem melhor ao objeto de estudo considerado importante pelos pesquisadores em educação” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Dessa forma, surgiram, e surgem até hoje, caminhos que permitem que a pesquisa social, humana e em educação seja realizada com todo rigor esperado de uma pesquisa científica, ao mesmo tempo em que considera suas peculiaridades em

lidar com situações sociais, culturais, dentro de contextos específicos que exigem uma análise diferenciada.

Para tanto, buscando uma reflexão de caráter teórico e prático optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, um caminho também possível quando se pensa em pesquisa educacional, que, espera-se, possa vir a contribuir com o trabalho pedagógico docente no contexto universitário.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. Oliveira (2008) acrescenta que a pesquisa qualitativa leva em conta o fato de o ser humano não ser passivo, mas se constituir em um ser que interpreta o mundo em que vive continuamente. Diz que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças.

Coutinho (2011), ainda sobre a abordagem qualitativa ressalta que

A nível conceitual, o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir das perspectivas dos atores intervenientes no processo (COUTINHO, 2011, p. 26).

Trata-se de uma pesquisa exploratória em que, segundo Gil (2008),

[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Quanto aos procedimentos a pesquisa se apresenta como estudo de caso, traçando um panorama teórico capaz de aproximar a reflexão sobre o tema proposto e os diferentes olhares que sobre ele recaem, interligando aspectos específicos do trabalho docente (metodologia ativa e avaliação processual) expondo de que modo se inter-relacionam e como se desenvolvem no contexto pesquisado. Tal panorama nos deu suporte para refletir e compreender possibilidades decorrentes da utilização

de metodologias ativas em contexto universitário, buscando delinear compreensões possíveis e inúmeros fatores que determinam as práticas educativas e avaliativas. Essa escolha metodológica encontra em Ludke e André (1986) a caracterização que prontamente atende aos objetivos desta pesquisa:

Os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

As autoras definem bem as possibilidades do estudo de caso que tornam-se, a nosso ver, bastante significativas para o estudo aqui proposto, realizado junto aos docentes de um curso de graduação da área de saúde de universidade pública do interior do estado de São Paulo. A discussão e o envolvimento desses docentes no grupo focal foram considerados essenciais na composição de um panorama mais elaborado interligando práticas docentes e o que se pensa ou concebe em meio a elas. Como bem aponta Gomes (2005):

O ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo; as informações prestadas por um dos integrantes estimulam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações; o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas (p. 281).

As concepções individuais obtidas com as entrevistas e a reflexão coletiva gerada pelo grupo focal trazem a tona contradições e confirmações, elementos que nos são úteis na sistematização e reflexão teórica proposta. Temos assim, alguns procedimentos que perpassam o estudo de caso nesta pesquisa. Primeiramente a análise documental que subsidia e contextualiza o trabalho de campo. Por tratar-se de curso superior em universidade pública, partimos do pressuposto da necessidade de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso com o qual trabalhamos. Essa leitura e análise inicial nos possibilitou conhecer o documento, seus pressupostos e orientações para, posteriormente, compreendermos seu alcance, a partir do contato direto com a realidade da sala de aula, docentes e discentes.

A análise documental parte do pressuposto que o texto analisado contém sentidos e significados, latentes ou manifestos, que podem ser interpretados a partir dos objetivos a que se propõe a pesquisa. Seu uso nas ciências sociais e humanas relaciona - se à possibilidade de ampliação do “entendimento de objeto cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”, acrescentando a dimensão do tempo à compreensão social (VASCONCELLOS e FRANCISCO, 2015, p. 412).

Essa análise nos envolve em um contexto específico de formação, de ações e de organização que, de modo geral, são características desse tipo de documento. O conhecimento do PPP está diretamente associado às concepções que podem ou não estar presentes nas práticas docentes que posteriormente se tornarão objeto de análise. Traz consigo uma certa compreensão sobre ensino, aprendizagem e avaliação muito forte nos planos de ensino dos docentes.

O conhecimento do PPP viabilizou, portanto, o prosseguimento com um estudo de campo que, como bem coloca Gil (2008) “é desenvolvido por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e das entrevistas com informantes para captar explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (p. 53). A observação de sala de aula acrescenta dados importantes para o conhecimento de um contexto real em que o fazer docente e discente podem ser conhecidos e reconhecidos e ao mesmo tempo se interligam (ou não) ao contexto maior posto no documento orientador (o PPP). Como afirmam Ribeiro *et.al.* (2016) “o diário de campo é uma ferramenta que possibilita registrar como o meio nos afeta quase no mesmo momento, in loco. Convoca-nos a expressar nossas primeiras impressões, percepções e questionamentos” (p. 87).

A escrita, os registros do pesquisador, nesse sentido, foram instrumentos que serviram como fonte de dados, construído ao longo de um determinado período de tempo de forma sistemática e atenta, a partir dos pressupostos e interesses postos em estudo. A observação em sala de aula foi realizada ao longo de um ano. Considerando a organização curricular do curso que propõe uma única disciplina nomeada de Biociência I no primeiro ano de estudo e que é desenvolvida por vários docentes de diferentes áreas do conhecimento (como Fisiologia, Bioquímica, Anatomia, Farmacêutica, etc.) buscamos acompanhar aulas de todos os docentes que aceitaram participar da pesquisa. O quadro abaixo dimensiona os profissionais com os quais trabalhamos diretamente durante a realização da pesquisa na instituição:

Quadro 7 – Formação e Experiência Docente dos Professores participantes da pesquisa

Professor 1	Formação em Farmácia/Bioquímica, mestrado e doutorado. Professora da instituição desde 1998 e antes disso docente de farmacologia por 5 anos em outra universidade.
Professor 2	Formação em Odontologia com mestrado, doutorado e pós-doutorado. 31 anos lecionando na instituição não tem outras experiências profissionais.
Professor 3	Formação em odontologia com mestrado, doutorado e pós-doutorado. 17 anos na docência. Já lecionou por 5 anos em faculdade privada em outra cidade.
Professor 4	Formação em Biologia (licenciatura./bacharelado.), mestrado, doutorado. Professor da instituição desde 1995 – única experiência, 22 anos de docência.
Professor 5	Formação em odontologia com mestrado, doutorado e pós-doutorado professor desde 2012 na instituição. Nunca atuou fora da docência e só lecionou nessa instituição.
Professor 6	Formação em odontologia com mestrado e doutorado. Atuou como dentista por 2 anos e depois ingressou na carreira acadêmica. Docência apenas nessa instituição há 8 anos.
Professor 7	Formação em odontologia com especialização em ortodontia, mestrado em neurofisiologia e doutorado em farmacologia. 32 anos como dentista e 1 ano (este) como docente apoiando outro professor que está afastado.
Professor 8	Fisioterapeuta com mestrado, doutorado e pós-doutorado feitos nessa instituição. Leciona como convidada nessa instituição e dá aulas em Faculdade de Medicina na área de genética.

Nessa perspectiva os docentes participantes aceitaram ser acompanhados em sala de aula, participar das reuniões de grupo focal e de entrevista individual sempre previamente agendadas. E por se tratar de pesquisa com seres humanos fomos submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa tendo nosso projeto aprovado sob o número 2.479.558. O acompanhamento das aulas foi realizado na medida em

que os próprios docentes indicaram, ao longo do ano, aulas em que o pesquisador poderia estar presente considerando a oportunidade de acompanhamento de “atividades ativas” junto aos estudantes. Essas aulas eram agendadas previamente e o pesquisador as acompanhava na condição de observador sem qualquer interferência ou participação em seu desenvolvimento. Foram acompanhadas 27 aulas ao longo de um ano de 2018. Essas aulas tinham duração que variava de 2 horas a 4 horas e aconteciam no período da manhã ou da tarde em espaço de sala de aula do tipo auditório em que os estudantes estão em uma “plateia” em degraus e a frente há um palco com recursos audiovisuais, ou em laboratórios da própria instituição.

Quadro 8 – Aulas observadas

Data	Local	Professor	Tema	Duração
09/03	Auditório 1	Prof. 1	Nucleotídeos e ácidos nucleicos	4 horas
12/03	Laboratório de Fisiologia	Prof. 1	PH: efeito tampão	2 horas para metade da turma
15/03	Auditório 1	Prof. 2	Odontogênese	4 horas.
16/03	Auditório 1	Prof. 1	Carboidratos	2 horas
16/03	Laboratório de Fisiologia	Prof. 1	PH: efeito tampão	2 horas para metade da turma
26/03	Auditório 1	Prof. 1	Lipídios	4 horas
20/04	Auditório 1	Todos	Correção coletiva da prova	2 horas
25/04	Auditório 1	Prof. 3	Metabolismo de ácidos nucleicos	2 horas
02/05	Auditório 1	Prof. 4	Potencial de membrana	4 horas
07/05	Laboratório de Fisiologia	Prof. 4	Potencial de membrana – teste/exposição/jogo pedagógico	4 horas - 2 horas para cada metade da turma
14/05	Auditório 1	Prof. 4	Aula com Socrative Student	2 horas

21/05	Auditório 1	Todos	Dramatizações	4 horas
21/05	Auditório 1	Prof. 3	Sistema Nervoso	2 horas
08/06	Auditório 1	Prof. 5	Sensibilidade	4 horas
11/06	Auditório 1	Prof. 4	Sistema Nervoso Autônomo	2 horas
18/06	Auditório 1	Prof. 5	Sistema nervoso simpático e parassimpático	4 horas
10/09	Laboratório de Fisiologia	Prof. 4 e 6	Experimento sobre mastigação	2 horas
13/09	Anfiteatro 1	Todos	Atividade Integradora	2 horas
01/10	Anfiteatro 1	Prof. 3	Sistema Endócrino	2 horas
05/10	Anfiteatro 1	Prof. 3	Glândulas suprarrenais ou adrenais	4 horas
11/10	Anfiteatro 1	Prof. 4	Glândula suprarrenal	2 horas
09/11	Anfiteatro 1	Prof. 7	Farmacologia e terapêutica para dentistas	4 horas
22/11	Anfiteatro 1	Prof. 7	Farmacologia do Sistema Nervoso Central	2 horas
22/11	Anfiteatro 1	Prof. 3	Sistema Reprodutor Feminino	2 horas
23/11	Anfiteatro 1	Prof. 7	Estimulantes do Sistema Nervoso Central	2 horas
23/11	Laboratório de Ensino Digital	Prof. 3	Sistema Reprodutor Feminino	2 horas para metade da turma
29/11	Anfiteatro 1	Prof. 7	Farmacologia do Sistema Nervoso Central	4 horas

Associado ao contato com a realidade da sala de aula, outros instrumentos de coleta de dados vêm completar essa pesquisa no esforço de compreender e analisar os elementos que nos possibilitam compor nossa fonte de dados. Além do estudo de campo, a realização de entrevistas e de grupo focal com os docentes dessa

universidade foram essenciais para nossa compreensão dos processos pedagógicos sob os quais nos debruçamos. Flick (2009), ao tratar do grupo focal aborda sua eficácia na coleta de dados: “Os participantes tendem a controlar e a contrabalançar uns aos outros, o que, em geral, elimina opiniões falsas ou radicais. A extensão à qual exista uma opinião relativamente consistente sendo compartilhada pode ser rapidamente avaliada” (p. 181). A realização de grupo focal com os docentes universitários antes observados em sala de aula nos possibilitou balizar análises tendo como fonte os dados de campo e a compreensão desses dados trazida pelo olhar dos próprios atores envolvidos nessa pesquisa.

Foram realizados ao longo do ano 03 encontros de grupo focal. Os encontros foram agendados com antecedência pela própria coordenadora do curso e realizados em espaço próprio da instituição. Esses encontros foram gravados e posteriormente transcritos e durante sua realização foram feitos também registros escritos pelo pesquisador no esforço de ampliar as possibilidades de compreensão do próprio grupo. A maioria dos professores participantes esteve presente nos encontros sendo que, no último, tivemos a presença de professor interessado no tema recém-contratado pela instituição.

Quadro 9 – Encontros de Grupo Focal

Data	Professores presentes	Duração
19/10	8	01h 43 min.
31/08	6	01h 49 min.
20/04	8	01h 08 min.

A participação dos docentes do curso durante os encontros foi intensa, trazendo a tona concepções, modos de entender ações e práticas educativas que se tornaram alvo de debates e geraram busca de novos conhecimentos dando margem aos temas dos encontros subsequentes. Foram abordados aspectos relacionados às concepções de ensino, aprendizagem e avaliação; os conteúdos e suas especificidades, a avaliação como processo e como resultado. A oposição de ideias e entendimentos sobre os temas dos encontros foram fundamentais no aprofundamento do diálogo, fazendo do conflito uma forma de reflexão sobre modos diferentes de entender o papel docente na formação universitária para além de uma concepção de transmissão de conhecimentos.

Foram realizadas entrevistas individuais com 8 professores participantes da pesquisa, todas no mês de novembro, período em que já tínhamos encerrado as observações em sala de aula. As entrevistas foram realizadas na própria instituição, agendadas previamente, e tiveram duração média de 30 minutos cada uma.

Conjugar os dados (análise documental – do PPP do curso – registros de campo – das aulas observadas na universidade – entrevistas – com os docentes universitários antes observados no trabalho de campo – e grupo focal – com os mesmos docentes participantes das entrevistas e das observações em sala de aula) viabiliza arcabouço sólido que nos permite refletir sobre as questões de pesquisa. A abordagem das fontes dos dados de pesquisa teve como metodologia a análise de conteúdo.

4.1 A análise de conteúdo: um modo de entender e fazer pesquisa

Segundo Bardin (2011) a pesquisa qualitativa envolve significado e intencionalidade como inerentes às relações, atos e estruturas sociais como construções humanas significativas que revelam os diferentes modos do homem viver, construir seus artefatos e a si mesmo, sentir e pensar. Ainda segundo Minayo (2007) é por meio da pesquisa qualitativa que a revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação constituem-se caminhos possíveis, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo.

Como metodologia qualitativa de pesquisa, a análise de conteúdo contempla possibilidades múltiplas de análise de dados que nos instiga a compreender, de modo amplo, as possibilidades advindas da pesquisa. Nesse sentido, compreender as contribuições metodológicas dessa abordagem é essencial para delinear o caminho estabelecido para o presente estudo.

Segundo Moraes (1999):

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao

investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (p. 2).

Para a autora, a AC envolve uma abordagem pessoal do pesquisador considerando sua percepção dos dados o que se constitui uma interpretação dos mesmos na medida em que nenhuma leitura é neutra. Nessa perspectiva as variadas possibilidades de entendimento estão diretamente atreladas ao contexto em que se dá a comunicação. Para além da relação entre emissor e receptor a análise de conteúdo evolve a compreensão dos processos tanto quanto dos produtos, envolvendo as relações entre emissor, receptor, o conteúdo explícito e as formas de codificação e transmissão da mensagem. Tal aspecto envolve a explicitação clara dos objetivos de pesquisa como medida capaz de justificar os diferentes modos de entendimento do objeto de pesquisa.

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 215).

O trabalho qualitativo envolvendo a análise de conteúdo, contudo, na medida em que se preocupa com os processos considera a validade de categorias que emergem durante o trabalho, orientando inclusive seu desenvolvimento e seus objetivos mais específicos na perspectiva de um delineamento gradativo que, ao ser concluído, precisam estar claros delimitando os dados que se tornam significativos para a pesquisa.

Ao nos voltarmos para a observação em campo, das aulas dos professores universitários deparamo-nos com concepções que são expressas em suas ações e no modo como desenvolvem as atividades docentes junto aos estudantes. Tais concepções nos impõe um olhar de profundidade no esforço de compreensão sobre o papel da docência e sobre o entendimento de ensino e aprendizagem desses profissionais-professores. Rever as perspectivas de análise dos contextos educativos que foram acompanhados tornou-se fundamental para que pudéssemos validar o propósito desta pesquisa, lançando sobre a docência, as metodologias e a avaliação um olhar interseccionado necessário.

Seja pela análise de falas ou textos, a análise de conteúdo objetiva a descrição do conteúdo emitido no processo comunicativo por meio de procedimentos sistemáticos que perpassam o levantamento de indicadores e a realização de inferências de conhecimento. Nessa perspectiva:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

O desenvolvimento da análise a que nos propusemos ocorreu a partir da organização do material que composto por transcrição das oito entrevistas com docentes da instituição pesquisada (1), transcrição dos três grupos focais (2); projeto político pedagógico da instituição (3); relatos de campos das vinte e sete aulas acompanhadas pelo pesquisador (4). Utilizando um critério cronológico sempre que possível e buscando formas de aproveitar ao máximo as respostas que o material em análise viabilizaria partimos para um primeiro passo que, segundo Minayo (2007) denomina-se:

- **Pré-análise.**

Realizou-se nesse momento do trabalho, a leitura chamada de flutuante, momento de aproximação, familiarização com o material de pesquisa, onde foi possível a formulação de impressões e a retomada de aspectos diferentes do material de pesquisa. Buscamos fazer emergir aspectos relevantes das fontes de análise direcionando nosso olhar para singularidades e similitudes que nos orientaram na formulação de categorias. Tais categorias foram se constituindo na relação direta com nossas referências teórico-conceituais considerando sempre as possibilidades de compreensão dadas pelas vivências de campo e as reflexões advindas dos momentos de interação pesquisador-objetos de pesquisa. Buscou-se seguir alguns critérios de validade qualitativa nesse caminho que, segundo Oliveira (2008) são essenciais: a leitura completa do material (exaustividade), a necessária separação dos temas a serem trabalhados (homogeneidade), a diferenciação

entre os temas (exclusividade) e a adaptação aos objetivos da pesquisa (pertinência). Essas categorias orientam a análise de todo material obtido:

- Concepção de docência no ensino superior;
- Concepção de ensino e aprendizagem;
- Ações/métodos ativos (episódios);
- Procedimentos avaliativos – critérios e instrumentos.

Uma segunda fase da análise:

- **Exploração do material**

Levou-nos a um aprofundamento da leitura que segundo Bardin (2011) é a fase mais longa e exaustiva, caracterizando-se por um trabalho intenso de codificação e de procura de acordo com o que foi estabelecido na etapa de pré-análise. Consideramos nesse momento, identificar entre as entrevistas, encontros focais e relatos de campo das aulas acompanhadas pelo pesquisador, os elementos que se coadunam a partir das categorias estabelecidas. A sustentação dessas categorias pressupõe a intersecção desses elementos dados por falas de docentes (sempre identificadas preservadas pelo anonimato) em momentos de aula, nas entrevistas e nas participações diretas durante os grupos focais, juntando-se à prévia compreensão do projeto político pedagógico do curso. A expressão de concepções e de compreensões possíveis sobre diferentes aspectos que são focos da presente pesquisa se explicitam na medida em que nos detemos na leitura do material em análise, oportunizando relacionar categorias e objetivos. Sem a pretensão de um alinhamento entre cada um, vemo-nos no caminho adequado na medida em que identificamos a orientação de pesquisa emergindo dos processos desenvolvidos ao longo dela:

Quadro 10 – Categorias em relação aos objetivos da pesquisa

Categorias	Concepção de docência no ensino superior	Concepção de ensino e aprendizagem	Ações/métodos ativos (episódios)	Procedimentos avaliativos – critérios e instrumentos
Objetivos	Compreender o trabalho docente universitário e suas características na perspectiva de ação formativa e, por isso pedagógica,		Compreender e evidenciar as relações entre metodologia ativa de ensino-aprendizagem e avaliação processual como faces de uma mesma prática pedagógica	Caracterizar os processos avaliativos no ensino universitário em uma perspectiva histórica refletindo sobre seus pressupostos e implicações
	Contribuir com as possibilidades que decorrem de um trabalho com metodologias ativas no contexto universitário pensado a partir das relações que se estabelecem entre Projeto Político Pedagógico/ Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem/ Avaliação da Aprendizagem.			

Fonte: do autor

Por fim:

- **Tratamento dos resultados e sua interpretação**

Caracterizou-se o que seria uma terceira fase de análise do material marcada pela busca dos conteúdos subjacentes.

O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa, ainda que não ausente na abordagem quantitativa. Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos

autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores (MORAES, 1999, p. 9).

Vamos em busca de inferências e interpretações possíveis no contexto da análise de conteúdo e que, segundo Minayo (2007) relacionam-se com o quadro teórico-conceitual inicialmente desenhado ou que abrem pistas para novas dimensões teórico-interpretativas. Eis que acreditamos lidar com aspectos de forte recorrência no contexto universitário pensando ensino-aprendizagem/avaliação, em processo permanente de busca e de reconfiguração. O espaço em que a pesquisa se desenvolve assim como seus participantes evidenciam um caminhar que abarca a compreensão da ação docente numa perspectiva ora profissional ora situacional na medida em que se assume como possibilidade e não escolha. Eis que nos deparamos com uma visão bastante diversificada que nos envolve em uma ampliada possibilidade de compreensão do fazer cotidiano envolto em modos muito diversos de identificação do que seja ensinar, aprender, avaliar. Nesse sentido voltamo-nos para uma análise do que é manifesto sem nos abster daquilo que está latente e que nos oferece uma compreensão mais significativa do universo pesquisado.

Os níveis manifesto e latente estão relacionados às ênfases na objetividade ou na subjetividade, entre as quais oscila a análise de conteúdo. O nível manifesto corresponde a uma leitura representacional, na qual se procura a inferência direta do que o autor quis dizer. Mas a busca de uma compreensão mais profunda não pode ignorar o conteúdo latente das mensagens, revelado antes pelo não dito que pelo expresso. Isto corresponde a uma leitura que capta nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por discontinuidades e contradições (MORAES, 1999, p.10).

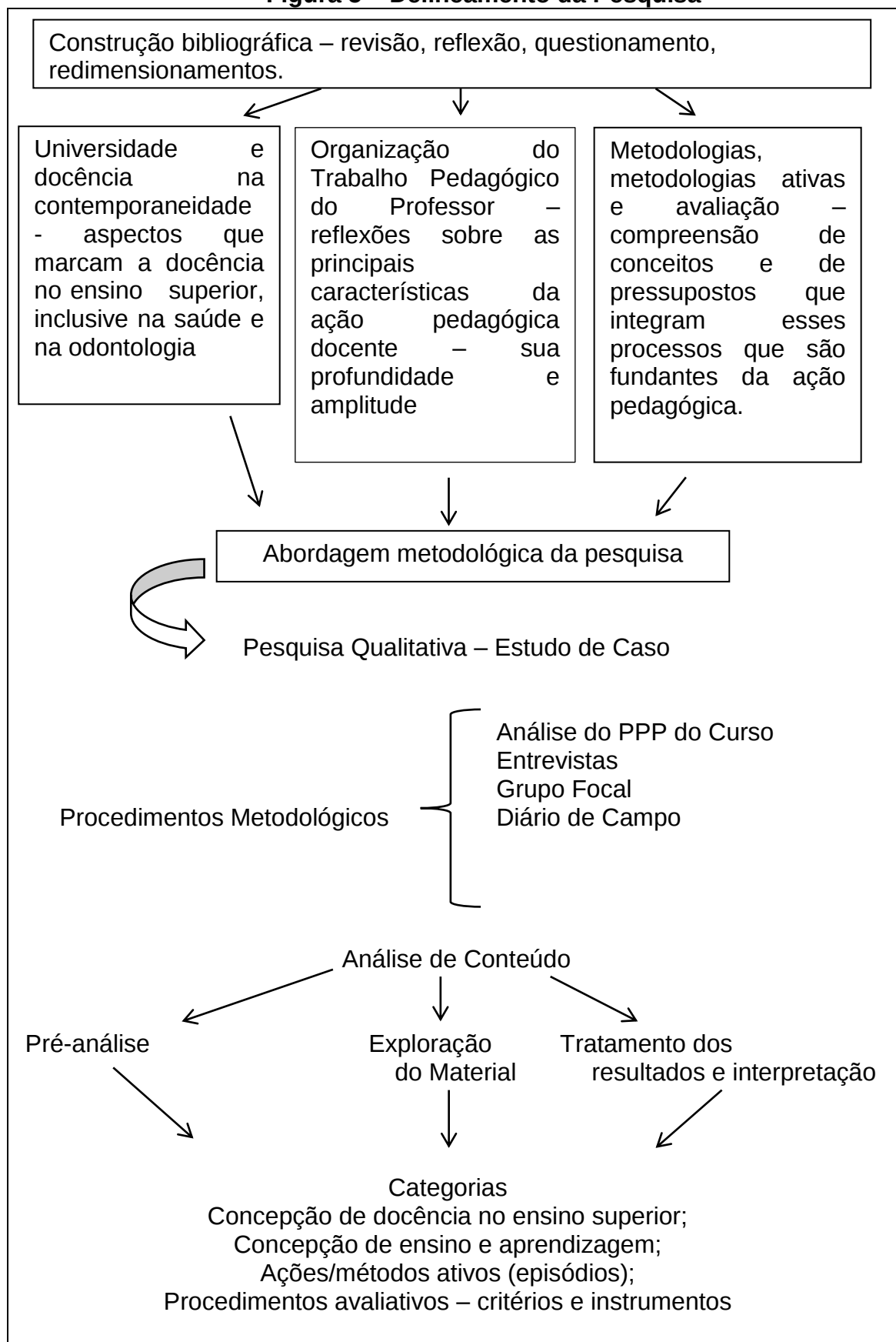
A possibilidade de realização da pesquisa que aqui apresentamos deu-se no contexto de inserção em uma instituição pública de ensino superior. Esta por sua vez resguarda uma longa tradição de formação na área da saúde e mais especificamente na odontologia que a insere em uma condição de pesquisa e ensino considerada muito importante no cenário mais amplo do ensino na área.

Ao nos voltarmos para uma pesquisa da prática, que envolve a compreensão e a busca das concepções e modos de concretizar o ensino-aprendizagem e a avaliação de modo algum nos colocamos na perspectiva de apontar erros ou acertos, impor outros modos de ação pedagógica ou de realização do trabalho docente no processo formativo dessa instituição. Eis que nos vemos diante da possibilidade de refletir e de propor reflexões que, acreditamos, possam colaborar

com um percurso já existente. A abertura para a pesquisa e a participação dos docentes de modo sempre flexível e pronto foi decisivo para nossa inserção na instituição, para que pudéssemos adentrar a sala de aula, para que conseguíssemos dialogar com esses profissionais de modo colaborativo e enriquecedor.

O percurso dessa pesquisa foi construído ao longo de um processo intenso de formação do pesquisador e de busca da colaboração com os envolvidos na pesquisa. As opções metodológicas nos fazem crer numa abordagem capaz de incitar reflexões e buscas para todos os envolvidos, apontando aspectos significativos e evidenciando outras perspectivas que se constroem ou não, a partir dos contextos pesquisados.

Abaixo apresentados de modo esquemático nosso percurso no esforço de sintetizar nossa construção:

Figura 5 – Delineamento da Pesquisa

Fonte: do autor

5. O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: SUA COMPLEXIDADE E SUAS CONQUISTAS EM UM ESTUDO DE CASO

A leitura dos dados obtidos na presente pesquisa tem início no contato direto com a realidade pesquisada e se sistematiza neste trabalho tornando-se objeto de reflexão, questionamento e proposição no sentido de reconhecimento e valorização da educação no contexto universitário.

Compreender os aspectos específicos do trabalho docente no âmbito universitário foi o foco do presente estudo, direcionando-nos para um envolvimento institucional que muito nos auxiliou a refletir sobre a diversidade de elementos que constituem o universo amplo e profundo da docência universitária. Eis que nos vimos, ao longo de um ano, envolvidos com as práticas docentes, refletindo sobre elas e buscando compreendê-las a partir dos seus principais responsáveis: os docentes. A partir do acompanhamento das práticas em sala de aula do ensino superior em diferentes momentos pudemos nos aproximar da complexidade e das recorrências que envolvem o ensino e a aprendizagem na formação profissionalizante bem como das concepções que perpassam esse processo formativo. No diálogo reflexivo com os docentes em momentos de grupo focal, em que muitos modos de compreender, de ser e muitas questões foram sendo postas e pensadas coletivamente, e certamente, individualmente pelos participantes, pudemos compreender um pouco das dificuldades e questões que se interpõem na trajetória docente desse nível específico de ensino. Na conversa individual, situada no âmbito das entrevistas realizadas com os docentes, nos deparamos com tantas questões prementes que se mostram comuns entre os percursos profissionais de professores de uma mesma instituição, de um mesmo curso.

No esforço de interseccionar as perspectivas metodológica e avaliativa no contexto mais amplo da prática pedagógica do professor do ensino superior, entendemos que os dados obtidos nesse percurso de pesquisa concorrem para a concretização dos objetivos desse trabalho, já postos anteriormente. Diante de dinâmicas muito próprias desse nível de ensino cuidamos de abordar aspectos mais relevantes buscando, a partir dos dados, responder a nossas questões de pesquisa e, inevitavelmente, vendo surgir outras. Sem a pretensão de esgotamento sobre o tema, acreditamos que a realidade observada nos incita a pensar sobre aspectos

essenciais do fazer docente, a pensar convergências e divergências como elementos constantes de um processo de permanente reflexão sobre o fazer. Contribuir com a reflexão possível já nos faz acreditar nas possibilidades do presente estudo.

Compreender os dados decorrentes de diferentes procedimentos metodológicos nos impele a propor certo modo de organizá-los que nasce da leitura dos próprios dados. Nessa perspectiva nos pautamos em categorias emergidas da leitura/análise dos dados e as reflexões que passamos a realizar estão pautadas nessas categorias.

A primeira dessas categorias para a qual nos voltamos envolve as concepções de docência no ensino superior.

5.1 Concepções de docência no ensino superior

A convivência semanal com a docência universitária no espaço da sala de aula nos remete de modo muito profundo às experiências que tivemos como alunos (desde a educação básica até o ensino superior). Deparamo-nos com os dilemas e a imensa complexidade que envolve o ensinar e o aprender em qualquer nível de ensino. Na formação profissional, a responsabilidade de preparar o cidadão para uma profissão e, na área da saúde, para a atuação muito direta com o cuidado de seres humanos, pareceu-nos demandar ainda maior seriedade e complexidade. Eis que a docência se reveste de uma condição de responsabilidade ligada diretamente a processos profissionais e sociais que compõem e comporão nossa sociedade de forma decisiva.

A docência no ensino superior, mesmo atuando em frentes de profissionalização, continua sendo docência. Atende claro, às especificidades dos processos de ensino e aprendizagem e a um público de estudantes jovens e adultos. E isso é muito significativo, mas não isenta a ação docente de sê-la como processo eminentemente educativo, formativo, pedagógico e cidadão.

Como bem pontua Almeida e Pimenta (2011):

A atuação dos docentes do ensino superior tem grande incidência em toda a sociedade, pois o preparo de todos os tipos de profissionais que necessitam de formação especializada está sob sua responsabilidade. Para

além do ensino e dos conhecimentos técnico-científicos especializados, base para a atuação competente nos mais variados tipos de especialização profissional, as dimensões da ética e da responsabilidade social são atribuições do seu trabalho (p. 7).

A compreensão da docência como ofício que determina a ação do profissional demanda, do mesmo modo que qualquer outro ofício, a permanente atualização e a busca constante por conhecimentos que compõem a área. Mesmo ao atuar na formação de profissionais de outras áreas (o docente que forma o engenheiro, o docente que forma o advogado, o docente que forma o médico, etc.) prescinde de condições profissionais que vão além do conhecimento da própria área de atuação do futuro profissional com quem lida na condição de estudante. Envolve como já dissemos anteriormente, a necessidade de conhecimento adequado (e porque não profundo) da própria docência. Sem nos repetirmos, consideramos necessário reafirmar a importância da construção de uma identidade docente e os conhecimentos que a caracterizam como condição *sine qua non* na construção do fazer docente de fato. Como avançar no campo docente e suas especificidades (metodológicas, políticas, didáticas, avaliativas,...) sem conhecê-las e reconhecê-las de modo permanente?

Nesse sentido buscamos ao longo da pesquisa que aqui apresentamos compreender essa identidade e o modo como se caracteriza o fazer docente, principalmente na perspectiva dos processos formativos e pedagógicos que o caracterizam. Eis que nos vimos diante de questões que formam um painel maior capaz de delinear múltiplas faces da docência no caso em estudo.

Iniciamos nossa reflexão sobre as concepções de docência no ensino superior voltando-nos para a fala da Professora 3 que ao ser questionada sobre os desafios de ser professor no ensino superior esclarece:

Sinceramente, **é você ser professor não sendo professor**. É você ter uma formação, como eu por exemplo, que **sou formada em odontologia, fui formada para ser dentista, e aprendi sozinha, ao longo dos anos a me tornar uma professora**. Então, eu não fui preparada para ser professora, me tornei professora. Então, **dentro dos acertos e dos erros, a gente vai, com o tempo, tentando equilibrar isso**. E é um desafio, por que não é fácil, depois de vinte anos, já fazem na área acadêmica, eu não sei dizer se eu sou uma boa professora ou não (*Professora 3, 2018, entrevista, grifos nossos*).

No terceiro grupo focal, onde a discussão girava em torno dos modos de avaliar os estudantes, como estavam fazendo e que experiências tinham sobre o avaliar da aprendizagem, eis que mais uma vez ouviu-se:

[...] como a gente não tem essa coisa da pedagogia na nossa formação, somos pesquisadores, dentistas dando aula, biólogo dando aula, talvez o que a gente esteja aprendendo é trazer uma coisa mais humana e próxima do aluno (*Professora 5, grupo focal, 2018*).

A percepção da condição docente se impõe em meio aos inúmeros fatores que se evidenciam no cotidiano da sala de aula. Não sem gerar conflitos entre outras condições que se atrelam ao trabalho desse profissional que é antes de tudo, dentista (ou biólogo, ou químico, ou farmacêutico...), pesquisador da área e, por fim, docente. Sem surpresa diante dessas colocações visto que a literatura sobre o tema já nos alertava sobre essa possibilidade, nos deparamos, contudo, com um grupo de profissionais que denotam, no contexto de complexidade em que se encontram, buscando caminhos, em movimento, diante das mudanças e demandas que surgem da dinâmica docente, sempre nova, sempre inusitada e viva.

A gente não é formado pra reformar esse processo. A gente é formado pra ministrar uma disciplina. **A gente já tem deficiência de não ter nada de pedagogia na nossa formação. A gente vai atrás pra melhorar. Mas, aí chega o principal foco nosso que é o aluno, ele tá chegando diferente do que a gente imagina** (*Professor 6, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Mesmo assim, lidando com um grupo que leciona há muito tempo (são docentes nessa instituição há muitos anos – desde professores que lecionam há pouco mais de 2 anos até professores que atuam há mais de 30 anos) estamos diante de um grupo que busca mudanças e que deseja renovar-se nos contextos que envolvem a prática docente e a formação profissional na odontologia. Assumir a docência como identidade profissional, acreditamos, é um passo fundamental na medida em que redireciona o foco do trabalho diário. Sem eximir-se de pesquisar e de produzir conhecimento em certa área é preciso ter a docência como identidade profissional. Destinar a essa ação profissional tempo, reflexão e trabalho de modo a qualificá-la. Quando nos deparamos com a disposição do grupo de participar dessa pesquisa vemos-nos diante de profissionais em processo de busca dessa identidade. Eis que muitas questões se projetam nesse contexto e, ao nos voltarmos a elas, as entendemos como essenciais.

As condições que delimitam o fazer docente, seja universitário, ou mesmo na educação básica, perpassam a construção de concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de currículo, de metodologia, de relações interpessoais, que são fundamentais na constituição do ser professor. Lidamos com aspectos muito variados que marcam a ação docente ao longo do tempo no grupo pesquisado. Alguns elementos evidenciam essas concepções que denotam certo entendimento de docência.

A percepção do diálogo e do planejamento do trabalho tendo como foco o perfil de profissional que se deseja formar são aspectos que instigam a prática dos professores da instituição e que se evidenciam em vários momentos. A própria organização curricular da instituição, feita em módulos interdisciplinares, demonstra um movimento (que não é recente) na busca pela oferta de uma formação que possa atender as mudanças profissionais e as características dos estudantes do curso. Aspectos fundamentais, o diálogo constante e o planejamento coletivo, são marcas de uma docência em contexto de profundas mudanças na área em formação e que podem representar avanços bastante promissores nas perspectivas formativas, evitando estagnação e imobilismo docente.

O que eu entendo é a forma como eu vou, desde selecionar o que que eu vou ensinar, com aquele objetivo de formar o cirurgião dentista. O que de fisiologia ele tem que aprender porque - eu **tenho que definir isso bem claro na minha cabeça - porque ele tem que aprender isso, isso e isso** (sic), aí eu vou definir como eu vou ensinar isso, em qual sequência; quais as estratégias que eu vou usar, pra ensinar, e nessas estratégias aí entra ativo, nessas estratégias tenho que fazer ele participar. Eu não posso fica só falando. Não posso dar aulas só expositiva (*Professora 4, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Por que **na integração das disciplinas, os professores conversam entre si, podem falar a mesma língua, usar os mesmos termos, que às vezes, você tem com o mesmo termo na anatomia, a gente usa um nome, na histologia outro nome, na fisiologia, outro nome.** São sinônimos, e não que estejam errados. Mas a gente usa sinônimos, então a gente pode padronizar essas coisas. Discussão entre professores, e **nas discussões, a gente acaba também não pulando esse aspecto do que é mais relevante para um, o que é menos relevante para outro** (*Professor 2, entrevista, 2018, grifos nossos*).

O olhar para a docência como condição profissional pode representar uma variada gama de entendimentos, de ações, de representações que se configuram na passagem da condição de aluno para a de professor. Em diferentes momentos, seja nas entrevistas ou no grupo focal, a compreensão de uma ação que se constrói a

partir de modelos vividos nos conduz a uma outra percepção: a repetição de condutas e modos de ensinar revelam entendimentos do que se considera aprender.

Um ponto negativo, talvez seja ponto negativo que eu vejo em todas as instituições, é ainda você ter muita aula expositiva, né. Eu sei que é importante. **Eu sei que os professores são treinados para fazer isso (risos). A gente, na pós-graduação é treinado para aula expositiva,** mas, talvez tentar modificar uma pouquinho mais isso (*Professora 5, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Hoje, a maior dificuldade nossa, que a gente percebe. Nós que queremos ensinar, **é a dificuldade que nós temos de prender o aluno.** De ele se interessar por aquilo. **Nós não sabemos se, de repente, é uma limitação nossa, de não conseguir prender a atenção dele, ou se é que essa geração é muito dispersa** (*Professora 4, entrevista, 2018, grifos nossos*).

O grande desafio que eu vejo, é você, hoje né, a gente tentar, é a nossa autoridade de professor não ser um professor autoritário. Autoridade normal que o professor tem. **É difícil a gente impor essa autoridade.** A gente acaba sendo muito mais amigo dos alunos do que um professor. Né. Eu vejo indo por esse lado você consegue ter ele um pouco mais atentos (*Professor 7, entrevista, 2018, grifos nossos*).

O professor me explica que é pesquisador mas que está dando algumas aulas para ajudar o professor (nome) que está “sozinho” na disciplina.

Inicia a aula fazendo chamada. **Anuncia que falará da importância dos fármacos no SNC mas que esses medicamentos são pouco receitados por dentistas.**

Entrega aos alunos um gabarito da aula anterior que os alunos devem decorar para a prova.

Projeta os objetivos da aula e fotos de 3 livros que são referência da aula. **Passa expor oralmente e projetar slides** abordando o SNC, suas funções e constituição do cérebro. Aborda com os slides os fármacos depressores e estimulantes do organismo e posteriormente expõe principalmente os depressores.

Ao longo da exposição o professor procura dar exemplos dos fármacos e seus usos na odontologia e ações no organismo. Prossegue exposição oral interrompida apenas por uma pergunta de um aluno.

Começa a falar sobre anestésicos gerais. **Lança questão oralmente para o alunos mas não obtém resposta e alerta os alunos sobre a necessidade de estudar a matéria.**

O professor prossegue sua exposição utilizando-se sempre de exemplos de medicamentos, usos inadequados e consequências.

Por volta de 9h20 começa uma conversa paralela entre os alunos enquanto o professor explica chegando ao ponto do professor pedir para diminuir a conversa mas **a turma prossegue bastante dispersa.**

Projeta uma questão de teste para os alunos responderem mas o professor acaba lendo o teste em voz alta, as alternativas e respondendo antes mesmo dos alunos.

Projeta a questão 2 e 3 faz a mesma coisa (lê e responde antes dos alunos).

Encerra a aula e avisa que na prova vai cair uma questão de cada aula. Entrega uma folha de atividade aos alunos para que entreguem no dia 29⁴ (*Professor 7, aula de Farmacologia, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

As relações estabelecidas entre docentes e discentes, o modo de controle de comportamentos adequados para o transcorrer de uma aula, as demandas que se impõe durante sua realização, os meios para motivar ou “chamar a atenção” do estudante para certo momento ou conteúdo da aula, são aspectos que evidenciam entendimentos sobre o que a docência representa e como se realiza. Garantir certa autoridade diante dos alunos, deter a atenção deles durante uma exposição oral, sinalizar a realização de uma prova como algo determinante da atenção e do estudo por parte do aluno, são evidências de certa compreensão sobre docência, ainda muito assemelhada a processos formativos que marcam a tradição escolar e que emergem de vivências de outrora, da condição de aluno que agora se vê diante de um grupo de estudantes, como professor. Recorrer a artifícios já experimentados é comum na medida em que se tem alguma vivência de seu alcance. Mesmo assim, pensar sobre esses modos de agir e de ser professor questionando-os e se questionando revelam movimento positivo de reconstrução, reestruturação da docência no contexto da aula e na relação direta com o estudante.

Então, dentro dos acertos e dos erros, a gente vai, com o tempo, tentando equilibrar isso. E é um desafio, por que não é fácil, depois de vinte anos, já fazem na área acadêmica, **eu não sei dizer se eu sou uma boa professora ou não.**

Os alunos me avaliam muito bem como docente. Mas eu não sei até que ponto isso é um certo encantamento pela professora, que em alguns momentos qualquer um de nós pode promover, ou se eu realmente tenho uma didática boa. Eu não sei dizer. **Não fui preparada para isso. Não tive nenhuma formação para isso** (*Professora 3, entrevista, 2018, grifos nossos*).

[...] ponto negativo, talvez seja ponto negativo que eu vejo em todas as instituições, é ainda você ter muita aula expositiva, né. Eu sei que é importante. Eu sei que os professores são treinados para fazer isso (risos). **A gente, na pós graduação é treinado para aula expositiva, mas, talvez tentar modificar um pouquinho mais isso.** Fazer eles lerem mais, um outro ponto também que eu tenho comentado com outros professores. **Como eu faço para os alunos irem além da sala de aula? Sabe!? Estudarem um pouco mais** (*Professora 5, entrevista, 2018, grifos nossos*).

⁴ Cabe-nos esclarecer aqui que a variação entre o uso da 1ª pessoa nas transcrições de entrevistas e grupo focal e da 3ª pessoa em relatos do diário de campo está diretamente atrelada a natureza desses textos e a especificidade discursiva.

O grupo pesquisado reconhece a formação acadêmica, principalmente em nível de pós-graduação, muito marcada pela tradição da aula expositiva e desconectada com a formação do docente para o ensino superior. Revelam carências muito atreladas a variados aspectos da ação docente que, ao serem negligenciadas denotam necessidades de caráter essencialmente pedagógico, didático, metodológico que poderiam fazer enorme diferença na superação de modelos e de ações seculares ainda presentes nas salas de aula das instituições de ensino superior.

Então **eu procuro ministrar aulas tradicionais**, então eu dou a informação para os alunos e aí, quando a gente tem as aulas práticas, nas aulas práticas eu peço para que eles se informem do assunto, que eles cheguem com a informação processada de alguma forma, **e daí nas aulas práticas, a gente trabalha construindo o raciocínio com os jogos** (Professora 5, entrevista, 2018, *grifos nossos*).

Acaba tornando-se mais “seguro” perpetuar práticas de ensino que “sempre deram bons resultados” e, junto a elas, realizar pequenas mudanças, adaptações, acréscimos, que, aos poucos, possam contribuir com uma formação mais dinâmica dos estudantes. O grupo pesquisado revela seu movimento de mudança, na medida em que, mesmo mantendo muitas práticas tradicionais justificadas pela própria tradição, junta a essas ações, outras, de caráter dinâmico e criativo, buscando alternativas de formação. Esse movimento nos incita a pensar sobre as dificuldades de mudança e sobre os desejos de fazer diferente. Ser professor (respondendo responsabilmente pelo ensino e pela aprendizagem dos estudantes) envolve muito o experimentar, o repensar, o buscar, o avaliar, em processos de superação e até de manutenção dos meios que se mostram mais promissores no processo formativo. Contudo, reafirmarmos a necessidade de constituição de uma ação docente que supere achismos, tentativas e espontaneísmos. A importância de assumirmos a docência como parte significativa de nossa profissionalidade no ensino superior e não como uma parte menor, sem relevância e sem especificidades, nos impõe reflexões profundas e conhecimento do que fazemos. É nesse sentido que partilhamos do alerta de Marini (2013):

Na contidianeidade do professor universitário, a sala de aula ocupa tempo e espaço relevantes. [...] É também nesse cotidiano que ele atua com regularidade, constância e espontaneidade, esta decorrendo, muitas vezes, da não reflexão sobre as ações que se reproduzem no dia a dia. Essas

ações realizam-se baseadas na probabilidade, sem o cálculo rigoroso de suas consequências. Nelas, pensamento e ação se unificam, sem que as ideias em que se baseiam as decisões se elevem ao nível da reflexão teórica. É em razão desse agir não reflexivo e não questionador que a tendência do ensino no cotidiano da sala de aula se caracteriza muitas vezes por uma ação pragmática e não por uma práxis. É esse fazer não rigoroso, porque espontâneo, que predispõe o professor à alienação, à imitação, à aceitação de modismos, de normas heterônomas e ideologias não bem definidas (p. 20).

Refletir sobre a realidade da sala de aula universitária e sua complexidade perpassa a reflexão, a construção de ações, a partir de propostas que possam dizer daquilo que realmente se busca. Eis que a direção do trabalho docente nos remete diretamente aos contornos dados a ele pela organização maior do ensino e da aprendizagem. O movimento de mudança pressupõe o planejamento, o preparo, a organização dessa mudança que, em uma instituição de ensino superior, se concretiza no Projeto Político Pedagógico. Referimo-nos a esse documento fundamental nesse momento de nossa reflexão por entendermos que se trata de um elemento fundante da docência no ensino superior (assim como na educação básica), categoria sobre a qual discorreremos nesse ponto.

A garantia de um trabalho docente qualificado como tal, demanda necessariamente (e sobre isso já falamos anteriormente) uma construção que demonstre, justifique e especifique os processos, os caminhos, as condições e os propósitos daquilo que se realiza diariamente com os estudantes.

O reconhecimento do PPP como documento norteador do trabalho foi apontado, no grupo pesquisado, mas o conhecimento desse documento, do seu conteúdo em si, pareceu-nos ainda frágil.

Na verdade, **deve ser o que norteia, assim, todo o currículo, toda a formação do aluno e deveria nortear o trabalho do professor em sala de aula, baseando naquele perfil do aluno que você quer formar**, considerando os conhecimentos técnicos, as habilidades, a parte ... né de, de...como é que a gente chama? ... a parte social de relacionamento, a preocupação com problemas sociais, a cidadania, ética. Eu acho superimportante. **Na prática, ele não é, não faz parte do nosso dia-a-dia docente como deveria. Por exemplo, quando eu entrei ninguém nunca me falou do PPP. Nunca ninguém falou "olha, você deve ler. Se tiver dúvidas** (*Professor 8, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Seria um conjunto de metas, ações, normas, que vão definir como seria, como deve ser o processo de aprendizado dos alunos. Nenhum. **Não conheço. Não que isso não seja disponibilizado.** Muito pelo contrário. Imagino que isso é disponível facilmente para mim, **mas eu nunca acessei.** Tenho até dificuldade para conceituação do projeto político pedagógico. O

que que, tudo que envolve isso, entende? (*Professor 6, entrevista, 2018, grifos nossos*)

Ao trazermos o reconhecimento do significado e das contribuições do PPP para o trabalho docente entendemos que esse documento, na medida em que orienta a prática pedagógica institucional coletiva, integra a ação docente tornando-a uma práxis, por processos reflexivos, autoformativos, parte de uma ação específica, profissional. Reconhecer-se docente de fato perpassa, nesse sentido, o conhecimento desse documento e o reconhecimento de sua validade, significância e contribuição no fazer profissional docente. Como posso me reconhecer docente se não sei da direção, dos modos, da organização, das premissas, do trabalho que desenvolvo junto aos estudantes com os quais atuo? Se nem mesmo participo dos processos decisórios de modo coletivo? Se não me integro e opino em um planejamento institucional que deve direcionar meu fazer docente?

Eis que nos deparamos com uma perspectiva de PPP, na instituição pesquisada, que ainda se assemelha ao marco regulatório de que fala Veiga (2003):

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados (p. 271).

A perspectiva de Veiga nos remete a uma construção documental burocrática e que diz respeito, como na instituição em que realizamos nossa pesquisa, ao fazer dos responsáveis pelas ações legais e exigências de órgãos superiores, infelizmente, os únicos a sinalizarem algum conhecimento desse documento:

Na verdade, **eu tenho** [conhecimento do PPP] **porque eu assumi duas vezes o cargo de vice-coordenadora de graduação**. Então, assim, na verdade eu sei qual é o perfil, eu sei quais são as mudanças que nós fizemos, eu sei qual é a relação do que está escrito lá, neste perfil, com o currículo. Inclusive, teve uma mudança no currículo em 2012, procurando integrar as disciplinas, né, e tal, pensando na formação do aluno. **Então, eu tenho, eu acho que inclusive como coordenadora associada que eu fui, deveria estar mais no projeto**.

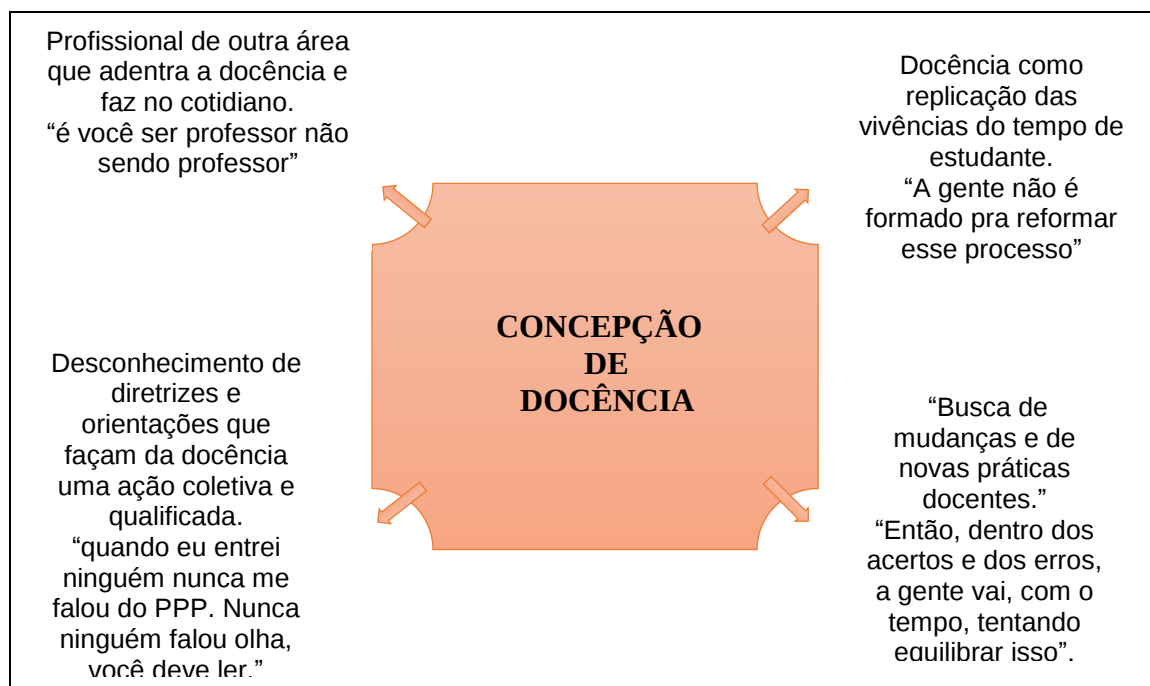
Eu participei, assim, de alterações. Entre 2000 e 2003, nós tivemos uma série de discussões para estruturar essas disciplinas integradas que são as biociências 1 e 2. Nesse momento, isso foi incorporado ao projeto político pedagógico, essa integração, essa forma de trabalhar, e tal. Então, nessa

parte. Inclusive, eu tinha muito pouco contato da relação dessa formação básica, que é onde eu trabalho, onde eu participo, com o perfil lá do profissional, do dentista, e tal (*Professora 4, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Constituir-se docente parece-nos um processo que ainda não se fortaleceu na instituição pesquisada. O foco na pesquisa como atividade principal e a secundarização da docência estão presentes nas vivências e são reconhecidas pelos professores. No entanto, entendemos que o reconhecimento da formação ainda frágil que os cursos de pós-graduação *latu sensu* oferecem (sendo ainda os principais caminhos de formação dos professores universitários), e a percepção das carências decorrentes de uma ação docente que se constitui somente a partir da prática cotidiana e não se alicerça teoricamente, são caminhos de mudança. O modo como os docentes participantes da pesquisa se expressam, demonstrando tais carências, remetem a um movimento que traz novos contornos ao modo como o grupo lida com as questões que marcam o trabalho junto aos estudantes. Vimo-nos diante de movimentos de mudança, de busca. Eis um aspecto que nos instiga a repensar as possibilidades que a formação pode oferecer.

Assim, nos vemos diante de algumas percepções que parecem-nos delinear essa categoria:

Figura 6 – Achados da Categoria Concepção de Docência



Fonte: do autor

Colocamo-nos diante da necessidade de reconstrução (ou mesmo construção) de uma concepção de docência capaz de dar centralidade aos processos que envolvem o ensinar e o aprender. Como bem colocam Cunha e Leite (1996):

[...] revitalizar o ensinar e o aprender na Universidade deveria ser mais que um objeto de estudo de um projeto específico, mas uma preocupação constante de cada curso, de cada professor e estudante que deseja produzir o saber científico como conhecimento válido para a construção de uma sociedade melhor (p. 74-5).

É a partir de uma identidade docente que se constrói no interior da universidade que podemos pensar processos de ensinar e aprender considerados com a relevância e a magnitude que devem ter. A partir disso trazemos como categoria que emerge dos dados da pesquisa as concepções de ensino e aprendizagem postas no contexto de docência que delineamos e inseridas também na proposição de compreender as características da ação formativa e, por isso pedagógica que se torna visível pelos procedimentos metodológicos adotados.

5.2 Concepções de ensino e aprendizagem

Os diferentes modos de entender os processos de ensino e aprendizagem, além de dizerem muito sobre a concepção de docência a eles atrelada, sinalizam quais perspectivas formativas permeiam a ação pedagógica no interior da instituição. Mais uma vez vemo-nos envoltos por nuances variadas desses professores universitários no contexto dos instrumentos metodológicos de nossa pesquisa, considerando sempre suas possibilidades e limitações.

Uma visão bastante representativa das concepções de ensino e aprendizagem parte do diário de campo, produzido a partir das aulas que acompanhamos ao longo de um ano letivo, sempre que chamados pelos professores. A aula da Professora 3 sobre o “Sistema endócrino, glândulas suprarrenais e adrenais” nos possibilita iniciar a reflexão a que nos propomos:

Professora **anuncia o tema da aula e relembra conteúdos que foram trabalhados na aula anterior**. Já havia ligado o Datashow e projetado slides. Explica o que será trabalhado nessa aula e estabelece relação com

conteúdos trabalhados em aulas anteriores e inicia a expor oralmente com apoio de slides.

Mais uma vez ela **anuncia que não fará a parte prática da aula que será apenas teórica. As lâminas que seriam vistas em laboratório serão projetadas nos slides.** Ela segue explicando e faz relações do que aborda com aula do professor 2 que os alunos já tiveram.

Há perguntas de alunos. A professora segue explicando oralmente. Há conversas paralelas entre os alunos durante a explicação. Ela avisa que enviará os slides depois.

Professora interage com os alunos explicando efeitos de medicamentos com corticoides e dá exemplos relacionados ao trabalho do dentista (relação do cortisol com o stress e com o diabetes e o uso de medicamentos com corticoides). Segue explicando com apoio de slides. Diante de perguntas de alunos sobre reações alérgicas boa parte da aula passa pelo atendimento dessas dúvidas pela professora.

A aula segue em exposição oral. Diante da conversa paralela dos alunos a professora pede para os desinteressados saíam e segue expondo até que aula termina (*Professora 3, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

Vemo-nos diante de processos de ensinar e aprender que coadunam as perspectivas de uma docência que detém conhecimentos a serem transmitidos aos discentes que ali os buscam. A predominância da exposição oral como recurso do ensinar nas aulas que acompanhamos, pressupõe a aquisição do conhecimento como algo a ser “retido”, “absorvido” pelos estudantes que, acompanhando a aula com atenção poderão “aprender”. Fica muito clara a necessidade da memória como um recurso indispensável, senão o único nesse processo, uma vez que a aula se inicia com a retomada oral de conteúdos trabalhados anteriormente e prossegue com a apresentação oral de outros. A própria supressão da aula prática pela professora, indicando que aquilo que seria observado em laboratório já compunha as imagens dos slides pressupõe que nada se perde a partir dessa escolha metodológica. Qual seria a diferença entre o aluno observar no laboratório, utilizando-se de equipamentos, recursos e procedimentos específicos e ver as imagens prontas no slide da professora?

A necessidade do silêncio, nos momentos finais da aula sinaliza comportamentos e modos de entender como se aprende: o silêncio que pressupõe a atenção à explanação oral da professora, e, por conseguinte, ao conteúdo da aula e ao conhecimento em si. A aula do Professor 7, ao tratar da farmacologia terapêutica para dentistas, reforça essa concepção:

Professor anuncia que fará chamada e que em seguida os alunos que não quiserem assistir a aula podem sair e ficarão com presença mas aqueles que ficarem devem permanecer em silêncio. Realiza a chamada nominalmente.

Inicia a aula retomando assunto de outro professor e diferenciando farmacodinâmica e farmacocinética.

Apresenta slide com objetivos gerais e específicos da aula para os alunos e slide com referências bibliográficas.

Inicia exposição oral falando sobre ação da droga no organismo e continua a diferenciar farmacodinâmica de farmacocinética. Prossegue com exposição oral e pergunta se os alunos têm dúvidas.

Apresenta em meio aos slides alguns efeitos dos fármacos e apresenta mais dois objetivos da aula, prosseguindo com sua exposição oral.

Dois alunos fazem perguntas de dúvidas e o professor responde prosseguindo com os slides que apresenta animações sobre a ação dos fármacos nas células.

No final da aula o professor apresenta um slide com teste de múltipla escolha sobre o conteúdo trabalhado em aula. Pede que um aluno responda apenas para o professor e então faz a questão para a turma toda.

Apresenta uma segunda questão solicitando que um aluno responda apenas para o professor. Então lê e discute com a turma toda a questão e a alternativa correta. **A terceira questão é lida** e dirigida a toda a turma,

Encerra a aula dizendo que o conteúdo do slide será cobrado na prova e não coisas do livro que não tenham sido colocadas no slide (*Professor 7, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

A demanda pelo silêncio como condição para a participação na aula (inclusive para estar presente na sala de aula) corrobora o que já apontamos anteriormente. Vemo-nos diante de posturas que integram uma concepção de aprendizagem pautada pela “atenção a aula”, entendida como memorização de conceitos que, como o próprio professor indica no final de sua preleção, serão “cobrados em prova”. Interessante, no entanto, ressaltar a realização de questões de múltipla escolha por parte do professor. Esse momento de interação com os estudantes quebrou um silêncio predominante ao longo da aula envolvendo-os em discussão e dúvida. Essa faísca de interação nos incita a refletir sobre o papel desempenhado pelo professor no contexto da aula. E quando vimos, no início da mesma, a apresentação dos objetivos aos alunos, nos deparamos com possibilidades interessantes. Talvez o compartilhar objetivos e interagir em meio ao questionamento e a dúvida, pudessem sinalizar modos dinâmicos de ensinar e aprender com focos compartilhados e conhecimentos que se constroem numa perspectiva distinta da mera transmissão/recepção. Contudo, pareceu-nos mesmo uma faísca diante do todo com o qual fomos nos deparando. Essa faísca nos remete ao que expõe Franco (2015) sobre a aula enquanto prática pedagógica em que as ações constituem o sentido das intencionalidades, estas que precisam ser partilhadas entre professores e alunos no esforço de atingir a todos. Nesse contexto, se aos alunos cabe silenciar/ouvir/ “aprender” ao professor resta saber/organizar esse saber sequencialmente em slides/explanar oralmente sobre eles aos estudantes.

Quando pensamos a relação professor/aluno/conhecimento nos vemos diante de perspectivas variadas na instituição que se vê diante de novas demandas vindas dos estudantes. A percepção da necessidade de buscar outros meios de ensinar e de construir o aprender é recorrente entre os docentes.

As aulas que nós passamos, normalmente **são aulas mais expositivas. O ideal seria ter uma preleção dialogada**, mas é difícil eles... eu tento, você presenciou na aula, tento ter um "feedback" com eles. Pergunto, jogo algo para eles. Repito várias vezes as mesmas coisas pra ver se eles dão um retorno, mas essa preleção dialogada, que eu acho que seria uma coisa muito... pra gente ter algo mais imediato, eu vejo que é difícil. Então as aulas acabam sendo mais expositivas. **Teria que a ter uma aula mais, acho, eu acredito, menos expositiva e mais participativa** (*Professor 7, entrevista, 2018, grifos nossos*).

A partir de 2000 mais, ou menos assim, eu **comecei a tentar desenvolver algumas coisas diferentes para dar aula, porque eu via que os alunos não entendiam**. [...]

Então, eu tento fazer minhas aulas assim. **Mas eu fui fazendo muito intuitivamente. Não tinha suporte da instituição nenhum**. Porque a gente não tem formação nenhuma.

[...] E eu fui meio tentando. **Fui fazendo algumas coisas que eu vi que os alunos aprendiam mais. Fui me aproximando mais dos alunos**. Porque fisiologia sempre foi uma matéria muito difícil. Geralmente eles não gostam muito e tal. E aí, fui ficando cada vez mais apaixonada. **Ai eu comecei a participar de eventos na parte de ensino. Pesquisar um pouquinho. Ler mais. Ai eu descobri que algumas coisas que eu fazia, por exemplo, jogos educacionais....** tem todo linha. Um monte de gente pesquisando. Isso se chama jogo educacional. Eu fiquei morrendo de vergonha, porque fazia, dava certo intuitivamente. Eu não sabia muito bem explicar porque dava certo (*Professora 4, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Encontramos no grupo participante dessa pesquisa reflexões que mobilizam múltiplas percepções sobre a aula, sobre o ensinar e o aprender, sobre o papel atribuído a professores e alunos. Vislumbramos como algo de extrema importância um olhar que se volta para a prática docente e que busca compreender a razão de certas ações dos estudantes (seja em aula, em prova, em relação ao próprio docente), a maior ou menor atenção, a pergunta e o silêncio, a participação e a inatividade, a distração com recursos eletrônicos e o envolvimento com o conteúdo a ser aprendido. Esse olhar acaba por gerar no docente inquietudes que o levam a buscar meios de lidar com as demandas trazidas pelos estudantes tendo como foco uma postura mais participativa e ativa com o curso em si (o sentido daquilo que se ensina na formação profissional, as possibilidades de rever conteúdos a serem trabalhados, a reorganização do movimento de aula com a abertura para posturas mais ou menos participativas). Nesse entremeio, nascem novas práticas de ensino,

florescem reflexões que geram mudanças (da aula em si e sua organização, do próprio professor em relação ao conteúdo que ensina e ao aluno com quem trabalha) e se evidenciam contrastes.

Eu ainda **gasto muito mais tempo na aula teórica**. Porque, como eu falo, **o livro acadêmico ele não é digerível para o aluno**, então, se o aluno não tem uma aula teórica, onde a gente vá lá e explique para ele aquele conteúdo, **ele não consegue chegar no livro acadêmico simplesmente pegar um livro e começar a estudar**. Aquilo é "intraduzível" para ele. **Então ele precisa dessa base teórica pra poder, depois ter toda condição de estudar tudo mais**. E aí, no pouco tempo que sobra para a gente de aula prática, a gente tenta fazer ele se envolver, né!? (Professora 3, entrevista, 2018, *grifos nossos*).

Eu to sabendo porque fazer isso ou fazer aquilo. Tento mudar e tal. E eu sinto, por exemplo, principalmente nos últimos 5 ou 6 anos, se eu comparar com os alunos de **2012, que foi quando o curso mudou. Todas as disciplinas passaram a ser integradas**, não só as nossas que já eram, o aluno respondia muito mais. Então, **qualquer coisa nova que se aplicava, uma estratégia de ensino de discussão de caso; as discussões que a gente tem em grupo; as atividades que a gente fazia, o aluno se interessava, perguntava, vira e mexe eles iam na sala da gente perguntar, rolava e-mail direto, perguntando as coisas**. Era mais interessado. E ele respondia mais, então a gente via que a gente e realmente estava aprendendo mais. Agora a gente faz e parece que tanto faz quanto fez. Você tem aqueles alunos excelentes, muito bons, excelentes, mas tem alguns que parece que você faz, faz e eles tem muita resistência. **Tem uma hora que eles tem que sentar, tem que estudar, tem o estudo individual. E eu não sei como trabalhar isso, porque isso é uma dificuldade enorme. Dai fica a culpa tudo pra gente** (Professora 4, entrevista, 2018, *grifos nossos*).

Entre os contrastes da aula de caráter mais tradicional e outras possibilidades mais ativas e participativas instalam-se concepções que precisam ser alvo de reflexão coletiva, estudo e construção de propostas que possam abarcar uma escolha de grupo sobre a formação que se deseja e como ela se concretiza no contexto que se tem.

Voltamo-nos a abordagem da sala de aula como espaço privilegiado de materialização da relação ensino e pesquisa que como alerta Cunha (1997) não sem tensões, ambiguidades e desafios configura a universidade na contemporaneidade. Das relações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, e as influências do poder econômico e social de controle do conhecimento sob as decisões acadêmicas a autora sinaliza rupturas necessárias para a busca de inovações que reflitam diretamente na qualidade e nos propósitos do ensino superior.

Nesse contexto, ao voltarmos-nos para o PPP do curso nos deparamos com proposições que sinalizam as mudanças e as perspectivas que, estando presentes

no documento, norteiam (ou deveriam nortear) o ensinar e o aprender que se propõe em sala de aula, e na instituição em si visto que o curso de Odontologia, nessa instituição, é único no campus.

A busca por mudanças é posta como justificada na necessidade de superar “falhas de aprendizagem” e se inicia nos primórdios do curso:

Depois de alguns anos, havia um **clima de insatisfação em relação a todo o processo educacional adotado pela faculdade**, motivado por vários fatores: expansão do número de alunos, ausência de objetivos claros para definir a conduta e as destrezas finais do profissional, falta de integração entre as disciplinas básicas e as de aplicação clínica, **identificação de falhas de aprendizagem nas fases anteriores à clínica integrada**, causando **contradições entre o aprendizado anterior e a atuação dos alunos e docentes na mesma** (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 46, *grifos nossos*).

Interessante notarmos que a necessidade de mudança se interpõe a partir do processo de ensino-aprendizagem antes da clínica e que essa demanda nasce da percepção da atuação (insatisfatória) do estudante nela. Os conhecimentos prévios que são fundamentais para a atuação profissional são apontados na perspectiva de mudança e redimensionamento. A partir de um grupo de trabalho institucional são identificadas necessidades em relação ao curso que sejam:

- Não havia controle sobre a qualidade e capacidade do profissional formado;
- Necessidade de **melhorar a capacitação do corpo docente na área de metodologia do ensino**;
- Necessidade de promover uma reestruturação curricular;
- **Qualquer tentativa de reestruturação só teria sucesso se contasse com a participação da maioria do corpo docente** (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 47, *grifos nossos*).

A questão metodológica é apontada como ponto de mudanças bem como a necessidade de envolvimento da maioria do corpo docente no sentido de que, somente assim, uma reestruturação do curso obteria sucesso de fato. Dois pontos-chave nos saltam aos olhos e não podem ser pensados separadamente: a metodologia de ensino (e sobre ela ainda trataremos mais a miúdo posteriormente) e a participação coletiva em processos de mudança, aspecto central na construção de uma formação profissional. Ao longo dos anos (de 1975 a 1995) o documento descreve a realização de seminários de odontologia onde foram discutidos variados aspectos do curso, de sua organização, de suas demandas e onde foram propostas mudanças e reorganizações desde a revisão de objetivos, a reorganização curricular, problemas de pré-clínica e clínica, estruturas universitárias, formas de

avaliação, organização e reestruturação de disciplinas biológicas, discussões de problemas trazidos pelos estudantes, etc. A partir desses seminários o documento aponta um Projeto de Reestruturação Curricular com a seguinte filosofia: “- a atuação do profissional centrada no homem, como um todo biopsicossocial; - o processo educacional centrado no aluno” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 51).

A centralidade do estudante no processo educacional como filosofia nos incita a afirmar, após a análise de nossos dados, a importância de uma mobilização coletiva pelo conhecimento desse documento, o PPP, e a reflexão, também coletiva, mas simultaneamente individual, sobre ensinar – Transmitir informações e conhecimentos? Compartilhá-los? Construí-los junto? Dar algo a alguém? Buscar junto o conhecimento e a informação? – e sobre o aprender – Absorver informações e conhecimentos? Compartilhá-los? Construí-los juntos? Recebê-los de alguém ou de algo? Buscar conhecimentos e informações sob a orientação de algo ou alguém? – como meios de viabilizar uma direção comum a um corpo de docentes e estudantes.

Nessa perspectiva, a riqueza das discussões do grupo focal nos trouxeram grandes contribuições sobre os caminhos que o grupo de docentes tem percorrido. No diálogo com os pares surgem percepções que são fundamentais nas perspectivas de ensino e aprendizagem na instituição, na formação dos dentistas que ali são estudantes e professores:

E caso ele [o aluno] esteja se interessando porque **não consigo desvincular o aprendizado do fato de você despertar no aluno a curiosidade**. Acho que as coisas estão, na minha concepção, associadas. **Ao despertar a curiosidade ele tenha cada vez mais interesse de uma maneira natural se torne ativo e participativo, independentemente do recurso que eu estou utilizando, seja audiovisual, ou seja uma aula puramente**, o professor sem nenhum recurso tecnológico, mas conseguindo esse retorno (*Professor, grupo focal, 2018, grifos nossos*).

Quando a gente começa a fazer esses trabalhos mais em grupo, né?! As coisas que a gente faz na docência, falta bastante para a gente avançar, sem querer a gente acabou também colocando de **mostrar para os alunos porque que é importante eles trabalharem em grupo**. A questão que **a gente percebeu, a questão de relação de saber se comunicar, se expressar corretamente**. A gente falou da atividade integradora, na discussão da prova falei de novo. E, além disso, do trabalho em grupo, **se portar e se está participando. Então, uma coisa legal, essa coisa de desenvolver outras competências que estão escritas em nosso programa político pedagógico**. Que a vida inteira sempre está no projeto político pedagógico, mas que a gente acaba normalmente quando você faz. **Aula teórica, aula prática tradicional. Prova, você na verdade não está**

avaliando essas outras coisas (*Professor, grupo focal, 2018, grifos nossos*) .

Ai eu chegava lá na aula e dizia que íamos aprender potencial de membrana. Ai, já faz alguns anos, eu **comecei a jogar a pergunta**. Gente como vocês acham que age o anestésico local? O que vocês entendem por estímulo elétrico? **Ai eu faço eles conversarem entre eles, grupos de dois a dois, ai eu levanto as perguntas, as respostas, dai eu falo: agora procura ai na internet. Pega o celular e procura na internet um pouquinho, uns 5 minutinhos, e dai eles vem com algumas respostas. Dai sempre tem algum que chega ele sozinho, as vezes eles lembram alguma coisa do Ensino Médio. Ah! Tem íon nessa membrana, e tal. Isso mesmo. Ai eu digo, o que a gente vai ver hoje e nas próximas duas aulas é justamente para responder isso. E lá no final da aula pega a pergunta e jogo para eles responder. Agora eu vou fazer isso individualmente, por que antes eu fazia em grupo. Justamente essa coisa de despertar o interesse, porque as vezes a gente fica irritado, por que eles não largam o celular, e ficam "bi-bi-bi-bi" conversando, mas dependendo do jeito que você chegar na aula...** (*Professor, grupo focal, 2018, grifos nossos*).

Para além das transmissão/recepção de informações e conhecimentos sobre a área biológica relacionada a odontologia, os docentes, em grupo, dialogando, revelam concepções mais amplas e ao mesmo tempo diversas. Notadamente vimos a busca pela aprendizagem conceitual – explícita em aulas expositivas acompanhadas ao longo da pesquisa – e uma compreensão crescente dos professores sobre outras aprendizagens tão necessárias somente possíveis diante de uma ruptura com modelos de ensino e aprendizagem passivos. O grupo se manifesta sobre aprendizagem de comportamentos e atitudes (de saber estudar, de opinar em grupo, se ouvir o outro, de respeitar opiniões, de mobilizar interesses em função da formação que se busca...) e de procedimentos (aprender a pesquisar, selecionar textos de qualidade para o estudo, dividir tarefas e organizar conhecimentos em uma tarefa coletiva ou individual, estabelecer relações entre conhecimentos comuns abordados por diferentes professores no contexto do modulo disciplinar em que se organiza o curso,...). Essa percepção manifesta de aprendizagens outras, além das conceituais tão mais comuns nas aulas, surpreende aos próprios docentes em diálogo. Vimo-nos, como bem coloca Batista (2004) envoltos em discussão de mudanças que não prescindem do professor como um mediador que domina o conteúdo, mas que o aborda a partir de um planejamento de aula, diversificando atividades, e pronto para o diálogo com o estudante considerando a multidimensionalidade desse ato. Como não considerar o diálogo

docente como um recurso capaz de fortalecer a ação pedagógica coletiva e individual?

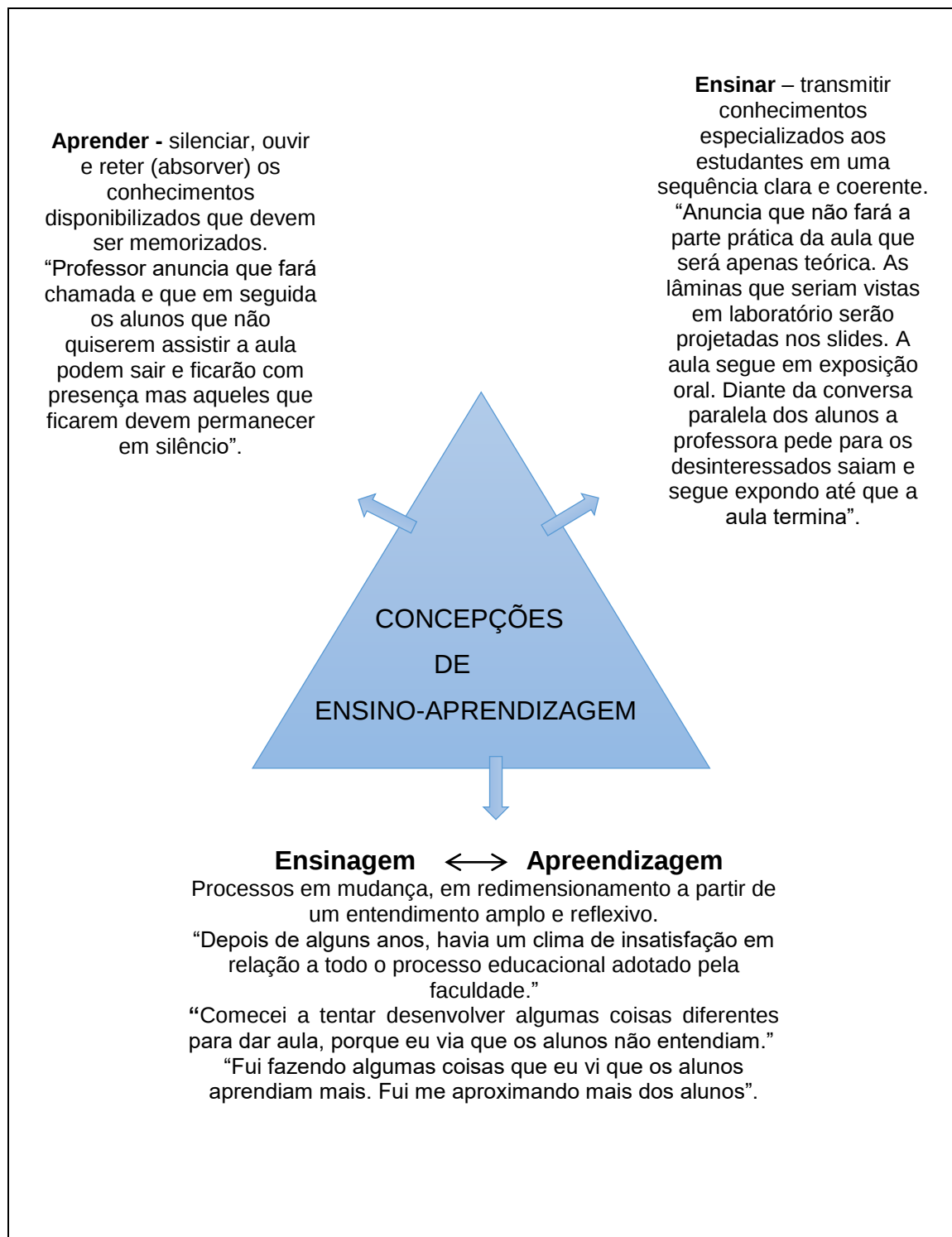
As mudanças que se explicitam no contexto do ensino-aprendizagem, embora se mostrem tímidas em um contexto mais amplo da formação integral dos estudantes de odontologia sinalizam possibilidades. A percepção da aprendizagem como retenção ou absorção de conceitos e teorias ainda muito forte começa a dar lugar (sem sair de cena já que conceitos e teorias são fundamentais) a percepção de aprender como uma ação e não como uma condição apenas. A diversidade que caracteriza o grupo de estudantes, a percepção de alunos com dificuldades, com facilidades, imaturos ou centrados na formação profissional, impõe-se como condicionante da ação docente e das possibilidades de ensino-aprendizagem possíveis. A figura docente, ainda central na explanação de conteúdos teórico-conceituais, vai gradativamente entendendo que não perde seu status quando dá voz ao estudante e lhe permite perguntar, explicar, conhecer de modo ativo. As concepções de ensino e aprendizagem no grupo pesquisado ainda muito calcadas em modelos tradicionais, ganha novo fôlego com a reflexão coletiva e o olhar sobre si. Nesse ponto de nossa pesquisa vemo-nos, para além da busca a que nos propomos, contribuindo com o grupo e a instituição.

Retomamos o conceito de ensinagem de Anastasiou (2008) relacionando-o a uma “aprendizagem”⁵ buscando estabelecer novos paradigmas capazes de ressignificar o papel atribuído a alunos e professores em busca de uma ação que possa, de fato, abarcar a amplitude da atividade docente e discente para além da transmissão/assimilação de conteúdos de ensino. Esse movimento, ainda tímido, que vivenciamos nas buscas dos professores de nossa pesquisa, nos remete a uma jornada passível de aprofundar, ampliar e transformar as compreensões sobre ensino-aprendizagem modificando concepções, ações e perspectivas rumo a uma ensinagem enquanto ato fundamental, criativo, reflexivo, corresponsável, contextualizado e significativo e de uma aprendizagem que se constrói dia a dia diante de novas e instigantes proposições.

O panorama das concepções de ensino e aprendizagem parece-nos diverso, plural, mas principalmente, em mudança:

⁵ Termo de nossa elaboração que busca ampliar e aprofundar a compreensão sobre o aprender para além da retenção de conteúdos.

Figura 7 – Achados da Categoria Concepções de Ensino-Aprendizagem



Fonte: do autor

Ao delinear as concepções de docência e de ensino-aprendizagem nos vemos diante das questões metodológicas e avaliativas desenvolvidas a partir de tais concepções. Buscaremos refletir sobre nosso objeto de pesquisa sem perder de vista as relações entre essas concepções e as questões fundamentais a que nos

propomos discutir. Passamos aqui a compor um quadro dos aspectos metodológicos, refletindo sobre eles, questionando-os e inserindo-os no contexto de nossa pesquisa.

5.3 Ações e métodos ativos (episódios)

As possibilidades metodológicas no ensino-aprendizagem dos estudantes universitários são múltiplas e variadas, relacionadas, sobretudo, ao tipo de formação que se deseja construir. Nesse sentido, elementos como a realidade institucional, a diversidade de estudantes, as concepções de formação profissional e de ensino-aprendizagem, as possibilidades estruturais e organizacionais, são determinantes das escolhas e das ações que se propõe no contexto do processo formativo, seja no ensino superior ou mesmo na educação básica.

Ao buscarmos no PPP do curso as indicações metodológicas que norteiam (ou deveriam nortear) a prática educativa na formação profissional dos futuros dentistas encontramos ali:

Os conteúdos curriculares não são estanques e ocorrem de forma integrada visando uma forma de aprendizado mais coerente e adequada para o aluno. Os docentes utilizam as mais variadas metodologias, entre elas citamos: • Aula teórica expositiva • Aula prática nos laboratórios • Demonstração • Estudo de caso • Estudo em grupo • Estudo dirigido • Seminários • Vídeo • Slides • Discussão de casos clínicos • Atividades práticas na Clínica • Prática clínica nas Unidades Básicas de Saúde e Unidades de Saúde da Família. A programação didática do curso foi orientada por uma sequência horizontal (assuntos afins são desenvolvidos durante o curso, em níveis de complexidade crescente) e uma sequência vertical (a distribuição dos assuntos dentro do semestre está relacionada) (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p.133).

A relação de “metodologias” indicadas pelo documento, ainda que bastante restrita, oportuniza certa variedade do que entendemos como “estratégias” possíveis de serem usadas pelos professores em sua prática educativa. O documento limita-se, no entanto, a listar estratégias de ensino para a sala de aula sem discutir ou direcionar aspectos que condicionam a utilização delas, sem aprofundar questões que são essenciais na escolha de uma estratégia ou de outra: os modos como o estudante deve ser visto nos processos, as maneiras de considerar as estratégias em relação ao tipo de conteúdo a ser trabalhado, as formas de avaliar

aprendizagens a partir da utilização dessas estratégias... Enfim, talvez considerando que esses conhecimentos necessários a uma utilização mais consciente desta ou daquela estratégia sejam de domínio dos docentes, fica pouco claro, o modo como se entende o ensino-aprendizagem numa perspectiva institucional, coletiva. A própria organização modular do curso nos leva a refletir sobre o sentido de um trabalho de caráter coletivo que é apresentado no documento:

Essa organização modular do currículo foi um avanço no ensino do curso, uma vez que **possibilita a flexibilização e a adaptação do currículo a novas necessidades, agrupando temáticas afins nos momentos mais apropriados**. Também **evita** duplicação de recursos (humanos e materiais) para os mesmos fins, **repetições desnecessárias e diferentes filosofias de ensino e de trabalho**, estabelecendo prioridades no ensino de graduação (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 134, *grifos nossos*).

E justifica-se:

A carga horária e duração dos módulos levou em consideração a natureza das competências a serem desenvolvidas. Em Odontologia, a ordem na qual os alunos devem seguir os módulos é muito importante, visto que **o domínio dos pré-requisitos é indispensável para certas aprendizagens, por isso, a ordem de sucessão dos mesmos segue um encadeamento de etapas da progressão do aluno no curso à medida que este domina os conhecimentos** (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 134, *grifos nossos*).

Quando nos vemos diante de um curso que superou a organização disciplinar e se estruturou em módulos sequenciais que visam a integração de conhecimentos e áreas de saber a partir da inter-relação das especialidades dos professores e da visão de uma formação integrada, contextualizada e mais profunda perguntamo-nos: de que modo ocorre integração numa perspectiva individualizante de ação metodológica?

Segundo o mesmo documento há uma integração multidisciplinar efetiva:

Nessa organização há uma sequencia instrucional mais lógica e coerente, **integração multidisciplinar efetiva, inter-relação entre as áreas básicas, pré-clínica, clínica e social, e entre a teoria e a prática**. Fornece ao aluno uma **visão global de todos os principais problemas profissionais, enfatizando a formação humanística e a integração multiprofissional em saúde** (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 134, *grifos nossos*).

A perspectiva que incide sobre as proposições do documento são interessantes e significativas, consideram os “problemas profissionais”, as

necessidades decorrentes de um ensino sequenciado em que existem pré-requisitos, considerando “flexibilidade curricular”, adequação dos conteúdos ao longo do processo e a superação de filosofias de trabalho divergentes. De fato, entendemos que esses aspectos são fundamentais em um documento como o PPP que orienta (ou deveria orientar) a ação docente, a prática educativa e a organização coletiva dos processos formativos. Encontramos ainda um apontamento muito interessante na perspectiva dessa organização do curso:

Paralelamente a essas atividades, foi preciso estabelecer uma **“linguagem e atitudes comuns” entre os docentes para a eficiência do processo de ensino/aprendizagem, o que foi chamado de calibração**. Isto foi necessário porque, embora a **especialização do corpo docente** promova o progresso científico e tecnológico, **pode causar distorções na formação de recursos humanos, como a organização de compartimentos estanques (disciplinas especializadas) sem uma intercomunicação de conhecimentos**. É comum a colocação de pontos de vista diferentes, ou mesmo divergentes, entre professores de especialidades afins, para a resolução de um mesmo problema clínico (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 52, *grifos nossos*).

A possibilidade de entender as ações docentes de modo coletivo e compartilhado valoriza a organização curricular a que se propõe o curso reconhecendo as especialidades de seus professores e a busca de olhares comuns em meio a essa especialização das áreas. Do ponto de vista da pesquisa, a diversidade de especialidades concorre para o progresso científico. Na perspectiva do ensino e da aprendizagem na formação profissional do dentista, contudo, torna-se essencial que se busque a partilha desses diferentes olhares voltados para o estudante em processo inicial de formação, valorizando o fortalecimento das ações pedagógicas na medida em que se constrói de modo mais “alinhado” os conteúdos curriculares. Valorizar a organização coletiva envolve sim as questões curriculares mas perpassa também as questões metodológicas como essenciais na delimitação do tipo de formação que se quer e de que profissional se busca formar. O apontamento da professora no grupo focal nos dá uma ideia sobre as dificuldades dessa “calibração”:

[...] em **algumas situações a gente acaba conversando**, mas isso também, **falta tempo, porque a ideia, a gente até conversa, mas não dá tempo da gente sentar**. Tipo assim: o que você vai abordar, para eu também pegar na minha aula. Por exemplo, agora a (*nome da professora*) acabou de fazer isso, tem uma aula de digestão para eu dar com o (*nome*

do professor), mas ainda é pouquinho, **porque a gente não consegue sentar e conversar** (*Professora, grupo focal, 2018, grifos nossos*).

Ao nos voltarmos para a questão metodológica em nossa pesquisa de campo colocamo-nos diante de uma diversidade de entendimentos, modos de fazer, de organizar, de ser, situações didáticas, perspectivas formativas, dificuldades de caráter pedagógico, estrutural... Essa categoria emerge em meio a uma gama de situações didáticas (em sala de aula), nas discussões dos grupos focais e nos relatos nas entrevistas, muito, muito instigantes.

A compreensão do que sejam as metodologias ativas envolve, no contexto do ensino superior em que atuam esses professores, uma mudança de postura de professores e alunos. Essa característica surge de modo recorrente nas entrevistas realizadas:

São metodologias que **o aluno tem que aprender ativamente, no sentido dele buscar informação, dele processar essa informação na forma com que ele consegue, diferente de você só falar para tentar ensinar o aluno, e ele passivo**. Então ele tá ativo, ativamente no processo. Então **ele busca o conhecimento e ele processa aquela informação**. Diferente do ensino, vamos dizer assim, "tradicional", entre aspas, em que ele está passivo recebendo informação. **Ele tá ativamente, de alguma forma, buscando essa informação**. É isso que eu entendo (*Professora 5, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Metodologia ativa de ensino é que qualquer tipo de coisa que você faz, onde você não tá passando informação pro aluno. Tá certo? Onde é o aluno que tá buscando conhecimento, buscando informação, buscando integração, buscando conectar as coisas, informações diferentes e através de um raciocínio lógico ou desenvolvendo um raciocínio lógico pra isso (*Professor 2, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Pra mim, **metodologia ativa é quando a gente coloca o aluno também como um personagem principal durante esse processo de aprendizagem**. Acho que eu não faço. **Não acho fácil fazer**. Pelo menos dentro desse contexto aqui, que é um curso da área de saúde. É, **porque o aluno, ele vem despreparado e ele não tem muita base para a gente, pelo menos, no primeiro ano, que é o ano que estou inserida, para colocá-lo já, como instrumento ativo** (*Professor 3, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Metodologias ativas é a utilização de ferramentas diferentes das convencionais que a gente já conhece: quadro, projetor, ou que seja, começando a fala assim, né... partir para formas que o aluno seja mais ativos. Seja mais estimulado a **buscar conhecimento, não fica esperando o professor falar**. Ele, com alguma ferramenta que você cria pensando na metodologia, ele vai ser capaz de se motiva... gerar motivação mesmo. **E ele por si só, ir atrás de entendimento, conhecimento que ele ainda não adquiriu**. Ou pelo menos melhorar o conhecimento que foi

passado pelo professor, sentindo-se estimulado por esse método, esse artifício, essa ferramenta **a buscar mais conhecimento por ele mesmo. Sendo curioso, interessado** (*Professor 6, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Porque achava que era você **deixar o aluno sozinho aprender**, né. Você só ir apresentar um caso pra ele, aí **você vai orientando ele**, pra ele. Como ele chega na solução daquele caso, né. Por isso que as vezes, eu comentei com a *Professora 4*: vocês com essas atividades integradoras que tem hoje nas biociências, que você dá a pergunta, ali, pronta pra ele responder. **E para mim, eu acho que o aluno tem que fazer as perguntas. Essa é a minha ideia de ensino ativo** (*Professora 8, entrevista, 2018, grifos nossos*).

As definições trazidas pelos professores nos remetem a uma ideia central que está baseada na concepção “de um aluno que busca o conhecimento, e que não o recebe pronto do professor” e este, por sua vez, “não passa o conhecimento pronto para o estudante”. As definições bastante simples estão associadas a outros elementos como a não utilização de ferramentas convencionais como slides e lousa em aula. A necessidade da curiosidade também é apontada pelos docentes como algo associado a essas metodologias que, segundo eles, está associada ao hábito da pergunta e da pesquisa, da construção de raciocínios lógicos e de integração de conteúdos realizada especificamente pelo estudante. Surge, contudo, a indicação dos docentes de que os próprios alunos não estão “preparados” para assumir uma postura mais ativa diante da aprendizagem e trazem consigo certo despreparo também de conhecimento que lhes permita, de modo mais autônomo, lidar com o conhecimento acadêmico e sua complexidade e profundidade. Perguntamo-nos se a vivência de uma postura mais ativa por parte do estudante no ensino superior pressupõe necessariamente um preparo prévio nos níveis de ensino anteriores. É preciso ter assumido uma postura “mais ativa” no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental para vivenciá-la no Ensino Superior? Há conhecimentos prévios para isso? Ou trata-se da construção de uma nova forma de ensinar e aprender a ser construída colaborativamente a qualquer tempo do processo formativo?

É interessante não desconsiderarmos as proposições e entendimentos dos docentes na medida em que direcionam seu olhar para uma mudança de postura do próprio ser docente, e dos discentes também. Essa compreensão sobre as metodologias ativas nos indica algo de positivo que **converge para a mudança**. Durante as entrevistas, o reconhecimento da dificuldade de implementar uma proposta metodológica ativa ficou clara, assim como o reconhecimento de que se trata de algo em processo dentro do curso. Trata-se de uma possibilidade buscada

mas ainda remota no contexto mais amplo das ações empreendidas pelos professores e suas práticas de ensino cotidianas. Os apontamentos de tentativas de mudança nas práticas educativas são apresentados, mas ainda são empreendidos de modo tímido, no campo da tentativa e da experiência.

Então eu procuro ministrar aulas tradicionais, então eu dou a informação para os alunos e aí, quando a gente tem as aulas práticas, nas aulas práticas eu peço para que eles se informem do assunto, que eles cheguem com a informação processada de alguma forma, e daí nas aulas práticas, a gente trabalha construindo o raciocínio com os jogos. Eu trabalho dentro das metodologias ativas, eu uso jogos. Então, não são, tem quebra-cabeça, mas são tipo quebra-cabeça, que eles constroem o raciocínio com peças, com desenhos, e aí a gente trabalha com um pouco de situações que talvez sejam um pouco de PBL, com situações do tipo, casos clínicos que eles tem que aplicar aquele conhecimento que eles construíram no jogo pra resolver e achar solução pro problema. Então, é mais ou menos isso eu tenho tentado fazer (Professora 5, entrevista, 2018, *grifos nossos*).

Não sei se posso complementar? Mas, para que isso ocorra, acho que **é importante que o professor tenha um material específico e desenvolvido especificamente para isso.** Por que não adianta, por exemplo, o aluno buscar informações nos livros que a gente tem aqui na biblioteca. **Os livros são muito bons, mas não são livros didáticos, entendeu?! São livros pra especialistas.** Prá dentista, praquele cara que vai fazer especialização, ou praquele cara que vai fazer uma consulta, específica para alguma coisa. **Mas não são livros que o aluno vá estudar, ou vai pesquisar uma informação, ele vai achar essa informação de maneira rápida e dirigida.** Então, qual parte do meu esforço, acho que você assistiu uma aula minha, **foi feita no sentido de desenvolver um material onde o aluno olha, leia, e ao mesmo tempo ele forma uma imagem, tá certo, se possível uma imagem 3D dentro da cabeça dele.** Por que os livros da minha área, por exemplo, histologia, tem aquelas fotografias de microscopia eletrônica, de transmissão, varredura ou um corte (incompreensível), onde o aluno tudo isso em 2D, o aluno olha e não consegue ter ideia do processo. Na verdade, o que o aluno tem na cabeça, é, quando isso, qualquer coisa, tá certo, tanto clínico ou básico, é aquele, é, não é uma figura estática, onde ele vai apontar os nomes. Mas é, tem que ter na cabeça, um processo. As coisas vão se transformando com o tempo, tá certo?! É, então o aluno que desenvolve isso, isso na verdade acho que é a principal obrigação da professora, quando desenvolve isso, acho que ela aprendeu. Se ele não tem na cabeça dele ele não aprendeu. Tá certo?! **Aprendizado diferente fica memorizando nome, e data, ou coisas, né um formato de coisas, e, depois, não ter uma visão três dimensões temporal na cabeça, tá certo?!**

Não sei se eu sei responder essa questão, mas é, na metodologia ativa, **eu procuro enfatizar aqueles aspectos importantes, até como se fosse dar uma dica pros alunos. Tipo: "olha, isso é importante, então a tendência é cair. Mais provável que caia na prova algum aspecto"** (Professor 2, entrevista, 2018, *grifos nossos*).

Ao nos voltarmos para os apontamentos dos professores sobre o uso de jogos ou a elaboração de um material didático de “fácil entendimento” para os alunos

perguntamo-nos sobre que tipo de conhecimento estamos falando. Conhecer significa memorizar conceitos, descrevê-los? Há outras aprendizagens? Outros tipos de conhecimento? Será que ao se deparar com um livro (que não seja “didático”) e empreender um esforço de leitura/compreensão/estudo apoiado e orientado pelo professor não estamos, além de oportunizando o aprendizado de conhecimentos conceituais, trabalhando conhecimentos procedimentais (leitura, seleção de informações, construção de relações teórico-conceituais...) e atitudinais (de concentração, de persistência, de hábito de estudo)? Ao propormos uma situação de aprendizagem por meio de um jogo estamos apenas ensinando jogar? Um jogo pedagógico pode abordar conhecimentos teórico-conceituais, procedimentos (etapas de jogo, habilidade viso-motora, associação e contextualização de informações e conceitos diferentes) atitudinais (respeito a regras, organização individual, atenção, concentração, participação em atividade de grupo)?

Pensar na aprendizagem como algo ativo vai além do domínio teórico-conceitual (que é de suma importância) e abarca múltiplos aspectos que compõem a formação profissional em uma perspectiva mais ampla, que demanda aprendizagens de diferentes naturezas e que amplia grandemente o espectro do que seja a formação profissional.

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores, sínteses, frutos das iterações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos (MORÁN, 2018, p. 2).

Nesse sentido, a percepção de que a busca por aprendizagens mais significativas e possivelmente mais ativas para os estudantes é, nas falas dos professores, apontada como mudanças mais profundas e amplas.

Então, **por mais que eu use artifícios de ter aulas animadas, ou aulas onde a gente tem essa coisa de exercícios, questionários, não sei se isso é exatamente conceito desse conteúdo ativo, porque não consigo ver ainda o aluno ali, tão ativo dentro disso.** E acho, na verdade, não é uma culpa do docente ou do aluno, mas tão somente o limite da situação do curso da área de saúde (*Professora 3, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Eu comecei recente a fazer quase que um laboratório. Experiência mesmo. Mas assim, de uma forma até irresponsável porque **inicie**

como uma necessidade que criei, como uma tendência, eu preciso me preparar melhor. Eu criei algumas condições, algumas da minha cabeça, outras vieram de amigos. E eu **comecei a, eventualmente, a experimentar isso. Tentar algum jogo.** Tentar grupos que vão tentar... assim, coisa que eu não faria, tentar fazer com que o aluno, numa segunda aula, depois de uma aula prévia, levantar aquilo que não foi entendido, de uma forma mais quase que um jogo também. Buscar aquilo que não ficou claro e fazer uma troca entre os alunos, enfim, de uma maneira mais convencional. **Fazer... eu tive uma experiência tentar fazer com que os alunos montassem, entendessem uma aula que eu iria dar. Uma aula estava pronta, entreguei para eles, diferentes de vários. Cada um fez isso daí, e trouxeram para mim, para a gente discutir, antes de eu explicar o conteúdo.** E é assim, eu to tentando, de uma forma ou outra (*Professor 6, entrevista, 2018, grifos nossos*).

De algum modo eu tenho tentado, mas mais uma vez: é tentativa e erro, e a gente tentando acertar. Quando eu tenho as atividades que são chamadas de práticas. **Não é fácil, porque quando eu quero colocar alguma coisa ativa, eu quero que meu aluno, realmente, levante da cadeira que ele está sentado e que venha se manifestar.** Já é uma grande dificuldade fazer o aluno abrir a boca. Então (risos) é, tem algumas alunas, não todas, tem esse tipo de envolvimento do aluno. **Mas, em questão, por exemplo, da quantidade de tempo das minhas aulas e que estou aplicando isso, é ainda o mínimo de tempo. Eu ainda gasto muito mais tempo na aula teórica.** Porque, como eu falo, o livro acadêmico ele não é digerível para o aluno, então, **se o aluno não tem uma aula teórica, onde a gente vá lá e explique para ele aquele conteúdo, ele não consegue chegar no livro acadêmico simplesmente pegar um livro e começar a estudar. Aquilo é "intraduzível" para ele.** Então ele precisa dessa base teórica pra poder, depois ter toda condição de estudar tudo mais. E aí, no pouco tempo que sobra para a gente de aula prática, a gente tenta fazer ele se envolver, né!? (*Professora 3, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Associar uma ideia de “ativismo” como sinônimo de metodologia ativa é um aspecto bastante relevante ao nos voltarmos para as falas dos professores nas entrevistas. Considerar a realização desta ou daquela atividade como uma metodologia ativa acaba por reduzir uma perspectiva muito mais ampla e profunda de ensino e aprendizagem a mera aplicação de atividades aos estudantes. Mais uma vez, é preciso compreender a busca e implementação efetiva de metodologias ativas de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de mudança de concepção e de processo de formação. Envolve a complexidade das múltiplas aprendizagens do processo formativo e condiciona o ensinar e o aprender a uma posição permanente (e não temporária, pontual) de ressignificação de papéis para docentes/alunos/conhecimento. Como nos indica Anastasiou (2014) envolve o redimensionamento do conhecimento de modo inteligente e significativo (classificando, analisando e contextualizando a informação que se torna conhecimento) em uma abordagem eminentemente dialética (em busca do saber

fazer, saber como, saber por que e saber para que). Mais uma vez enfatizamos que, para além da utilização de “receitas metodológicas” modelares tidas como designação específica de metodologias ativas, há que se pensar e construir um novo modo de entender as ações e os papéis de professores e estudantes na construção do conhecimento cotidianamente. Não é possível afirmar uma nova postura quando o que se tem de fato são episódios. É nesse sentido que encontramos em nossa pesquisa um processo de mudança ainda em curso...

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor (MORÁN, 2018, p. 22).

Mesmo assim, nos deparamos a todo tempo com esforços de mudança que nos mobilizaram na compreensão das dificuldades e dos impasses que se impõe na concretização de uma nova relação entre alunos e docentes e destes com o processo formativo e o conhecimento em si.

Professora informa que a discussão sobre hemogramas acontecerá no final da aula. **Inicia o tema da aula lançando aos alunos uma questão para ser discutida em 5 minutos:** “Como age um anestésico local?” Alguns alunos conversam, nem todos sobre o assunto proposto. **Vários alunos dialogam com a professora sobre a questão proposta. Então a professora lança mais duas questões para discussão entre os alunos:** “O que é um estímulo elétrico?” e “Como as células nervosas transmitem estímulo elétrico?” **Os alunos conversam bastante e a professora é solicitada e interage com alguns alunos sobre as questões. Professora debate com os alunos deixando que eles se coloquem sobre as questões. Vários alunos participam e expõem o que sabem sobre as questões e a professora vai estimulando a participação com outras questões orais e levando os alunos a responder e expor os conhecimentos que possuem. A professora ouve os alunos e lança mais perguntas orais.** Então anuncia que as questões serão retomadas futuramente e **inicia seus slides e passa a expor o conteúdo sobre estímulo elétrico**, usa vários exemplos para explicar e segue, com os slides, explicando.

A docente para de explicar porque alguns alunos conversam no paralelo, até que eles parem. Pede que os alunos que estão olhando o celular que saiam da sala, que podem assinar a lista de presença e sair. E segue explicando com apoio dos slides. Alguns alunos fazem perguntas, a professora esclarece e segue com exposições orais apoiadas nos slides. Ela se remete aos conhecimentos de aulas anteriores para entendimento do que está explicando e segue com slides oralmente. Lança questão oral e espera a resposta dos alunos (que não vem). Ela então muda a pergunta, alguns alunos participam e ela volta para os slides. **Ela segue explicando oralmente com slides.**

Em alguns momentos os alunos participam mediante algumas questões da professora sobre o que está explicando e ela segue expondo oralmente. Diante de questões dos alunos a docente retoma conceitos e sempre segue sua exposição oral com os slides.

Por fim indica leituras para as próximas aulas: livros e páginas específicas para um teste que será feito no início da próxima aula. Então ela projeta o resultado de um hemograma como havia anunciado no início e faz a discussão dele com os alunos (*Professora 4*, aula de Fisiologia, diário de campo, 2018, *grifos nossos*).

O entendimento da utilização de perguntas que possibilitem aos alunos refletirem sobre temas de aula e a discussão das possíveis respostas foi um recurso recorrente dos professores ao longo das aulas das quais participamos como uma forma de “quebrar” uma exposição oral com slides do início ao fim do tempo de aula. A participação era bastante significativa, mas ao nos voltarmos para o fato de estarmos em uma turma de 80 a 90 estudantes em aula consideramos uma participação limitada a alguns alunos, embora a discussão mobilizasse a maioria do grupo-classe. A formação de turmas de alunos tão grandes (a maioria das aulas acompanhadas durante a realização da pesquisa envolvia turmas muito grandes, com média de 80 alunos) pareceu-nos, ao longo do trabalho, um fator dificultador de proposições pedagógicas distintas da exposição com slides. Trata-se de lidar com um auditório de estudantes com um professor a frente... distante deles... para tratar de um assunto de aula. Essa dificuldade foi apontada nos grupos focais como elemento complicador, dentre outros, para uma organização distinta da aula expositiva:

[...] dependendo o tamanho da turma, é quase impossível. Mas fazendo comparação com outras áreas, o contato professora aluno diminui o número de alunos por professor. **Se tivesse aula teórica nossa com 40 alunos, assim como é a prática, isso já muda um absurdo. Eu mostro na aula prática, eu sei de todo mundo. Sei aluno que fez, anotou,... agora 80 alunos você não sabe quem está interessado ou quem não está** (*Professor*, grupo focal, 2018, *grifos nossos*).

[...] **ele acabou de sair do ensino médio e indo para a universidade.** A gente tem que entender o aluno também. Por exemplo, **se é difícil pra gente entrar numa sala de 80, 90 alunos**, a gente tem que pensar. Então, estava as vezes em uma sala que tinha 35, 40 e a gente ficava ali na frente. **Ele nunca teve a experiência de estar ali plantando, olhando...** (*Professor*, grupo focal, 2018, *grifos nossos*).

A busca por possibilidades que envolvam mudanças no processo de ensino-aprendizagem no tocante às questões metodológicas são realizadas, ainda de modo

experimental, tornando-se objeto de reflexão dos professores sobre suas práticas com os estudantes. Quando nos voltamos para as aulas que acompanhamos durante a pesquisa, relacionando-as com o grupo focal e as entrevistas nos deparamos com profissionais atuando na docência e buscando, em suas aulas, proporcionar mudanças, aproximar-se dos alunos, tentar algo diferente, mesmo que ainda intuitivamente. Vimos práticas interessantes que consideram o potencial de participação e aprendizagem em meio a outras possibilidades e ações pensadas para uma reflexão premeditada e organizada sobre as contribuições de metodologias ativas para a aprendizagem como é o caso que acompanhamos:

Atividade e aula com a turma A (metade da sala) - Professora esclarece a importância da leitura e os alunos devem anotar na folha do teste se leram tudo que foi pedido ou leram parcialmente, para a professora saber que conhecimentos possuem para a atividade avaliativa (ou se não leram e estão apenas com o conteúdo dado em aula). Os alunos iniciam um teste. **A docente me explica que irá, com a turma A, aplicar o teste e depois dar aula expositiva e depois jogo pedagógico sobre o tema. A turma B a tarde terá aula expositiva, depois jogo pedagógico e depois o teste para ela saber em que medida a mudança auxilia a compreensão.** Na folha há questões de verdadeiro ou falso (e as falsas devem ser corrigidas), questões de assinalar, relacione as colunas, e um item em que o aluno deve indicar 2 dúvidas sobre o que foi estudado. Há mais uma professora junto com a professora 4, a professora 5, e algumas estagiárias na sala. A última questão é um vídeo e os alunos devem assistir (sem som) para responder uma questão de relacionar colunas. Ela passa o vídeo 3 vezes. Os alunos então devolvem a folha. Ela faz a chamada.

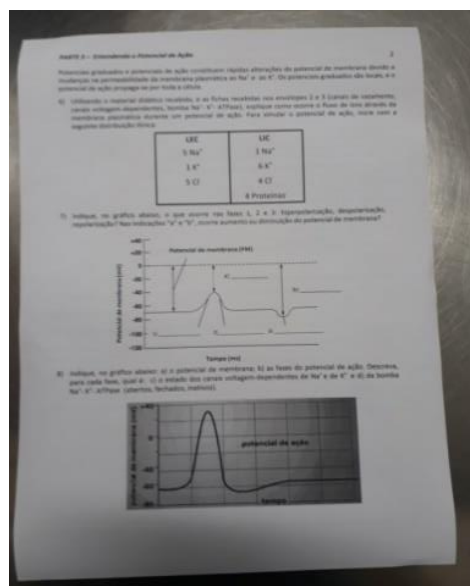
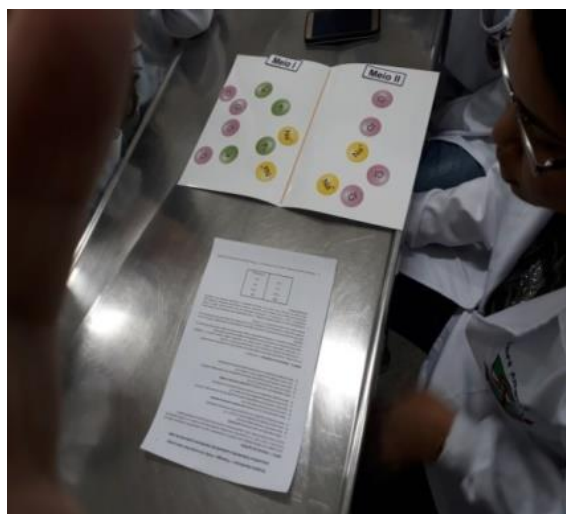
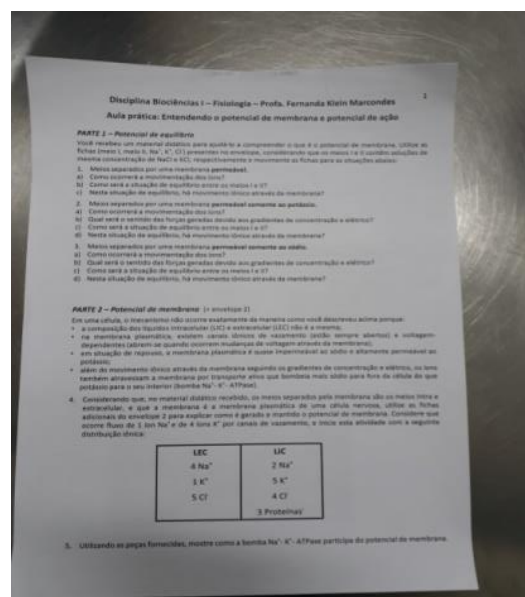
A professora inicia a aula expositiva. Retoma conhecimentos da aula anterior para dar sequência e faz uma recordação da aula anterior. Alunos fazem perguntas em alguns momentos e a professora segue a aula expositiva com apoio de slides. Em um slide final a professora apresenta uma atividade de completar lacunas que vão sendo preenchidas pelos nomes dos conceitos com a participação dos alunos.

Turma B – 10 h (outra metade da sala)

A turma B entra para fazer o mesmo teste que a turma A fez no início da aula. Com cartelas representando meios distintos para movimentação de íons os alunos têm fichas representando potássio e cloro e devem representar a movimentação de acordo com um roteiro entregue pela professora. Numa segunda etapa do jogo os meios passam a representar o espaço intracelular e extracelular. Os alunos têm dúvidas sobre a representação. Alguns grupos anotam as respostas dos roteiros depois de fazer a representação na folha com as peças, outros não. **Algumas monitoras (alunas da pós-graduação) passam pelos grupos auxiliando na realização das tarefas do roteiro. Os alunos são questionados e levados a refletir sobre o que estão realizando. Os grupos não são autorizados a fotografar para não passar a resposta (as fotos) para a outra turma que fará a atividade na parte da tarde.** As estagiárias são várias explicações aos alunos esclarecendo dúvidas.

A tarde a previsão é de: - Turma B: teste sobre a contribuição do jogo para o aprendizado e aula expositiva - Turma A: jogo pedagógico no laboratório e teste para verificar a contribuição do jogo para o aprendizado (*Professoras 4 e 5, aula de Fisiologia, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

Figura 8 – Imagens das atividades com jogos educativos realizadas com toda turma dividida em dois grupos



Fonte: acervo pessoal

As professoras 4 e 5, nesse caso, trabalham na mesma área (fisiologia) e se organizam para aplicar alguns “procedimentos” em sequências diferentes junto aos estudantes com o intuito de verificar (de modo experimental mesmo) qual sequência didática apresenta melhor resultado junto a eles. Durante a aula toda, e principalmente na realização dos jogos e registros dele decorrentes, nos vimos diante de alunos muito envolvidos e em diálogo/discussão para, a partir do jogo, responder às proposições da folha de atividades. Retomavam oralmente entre si questões do tema que estavam trabalhando no jogo, se faziam perguntas,

chamavam a ajuda das estagiárias. Um processo bastante rico e envolvente contribuindo de diferentes modos com aprendizagens de diferentes naturezas (conceituais, procedimentais e atitudinais) na perspectiva mais ampla de formação. Em meio a esse contexto, no entanto, a realização de um “teste de conhecimentos” seja antes ou depois da atividade com jogos, ganhou notabilidade e tornou-se centro de interesse tanto para alunos quanto para as docentes. Após uma atividade com jogos pedagógicos junto a grupo de estudantes universitários onde se pode acompanhar e observar os grupos e suas dificuldades e conquistas será o teste individual de conhecimento que determinará o sucesso ou não de uma aprendizagem? Um teste individual oferece recursos para avaliar aprendizagens outras (procedimentais – organização dentro do jogo, reconhecimento das regras e das etapas do jogo, participação sequencial, divisão de tarefas no grupo, registro no roteiro – atitudinais – concentração na participação, apoio aos colegas de equipe, participação em momentos adequados e necessários, intervenção adequada nos encaminhamentos da atividade no grupo)?

Ainda nos deteremos mais adiante a refletir sobre a avaliação como elemento fundamental do processo pedagógico, mas não podemos deixar de questionar seu papel em meio a dinâmicas que envolvem aprendizagens múltiplas. A proposição de uma nova dinâmica de interação e de ensino-aprendizagem envolve novas perspectivas avaliativas, que não estão postas na resposta a testes ou perguntas teórico-conceituais. Embora aprendizagem conceitual esteja o tempo todo presente nas demandas que a participação no jogo exigem (para jogar era preciso utilizar-se de conhecimentos teórico-conceituais o tempo todo) e seja uma oportunidade de propor e superar dúvidas e dificuldades na compreensão desses conteúdos, é a prova, ao final que demonstra quem sabe e quem não sabe. Como se tudo que tivesse sido feito fosse desproposital.

Muitos momentos acompanhados e registrados em diário campo evidenciaram movimentos importantes do grupo de professores no esforço de proposição de práticas de ensino que caminham em outras direções. E ações que reconsideram as possibilidades dos estudantes para a além da absorção de conteúdos dados. Os jogos e as práticas de laboratório revelaram uma enorme mobilização de docentes e discentes na vivência de situações de ensino-aprendizagem que puderam contribuir com novos modelos de participação, de

aprendizado, de ensino, de interação aluno-aluno/aluno-professor/aluno-conhecimento.

A professora inicia recolhendo todos os celulares dos alunos que se organizam em grupos. **Com o tabuleiro e as peças a docente orienta a montar o quebra-cabeça e feito isso os alunos serão observados verificando a correção da montagem.** Depois de montado os alunos podem passar para o caderno o esquema montado e então responderão questões que serão corrigidas em cada grupo. Corrigidas as questões por grupo os alunos estão dispensados. **Não haverá discussão geral. Os alunos discutem, consultam anotações no caderno, tentam montar o quebra-cabeça. Um dos grupos, de posse do livro da matéria, realiza rapidamente a montagem. Outro grupo consulta anotações de slides da professora. Há várias discussões entre eles sobre como montar. Há grupos sem nenhum material de consulta que lança hipóteses na tentativa de montagem. Alguns grupos parecem bem “perdidos” na montagem. A professora e alguns monitores passam pelos grupos. A docente retoma o conteúdo com os grupos e as monitoras fazem intervenções pontuais sobre o certo e o errado na montagem do quebra-cabeça. Um dos grupos termina e a professora é chamada e informa que está correto. Entrega aos alunos uma questão a ser respondida.** Alguns alunos do grupo copiam no caderno o esquema de montagem. **Entre os grupos há muitas discussões entre os alunos e os monitores são chamados para esclarecer dúvidas.**

A professora pede atenção de todos os alunos para alertar sobre um raciocínio errado que estão tendo sobre relaxamento e contração. Conforme vão terminando as etapas da montagem os grupos vão ganhando tiras com perguntas que devem ser respondidas uma a uma. **Os grupos estão bem envolvidos e tentam entender o conteúdo.** Conforme cada grupo responde às 5 perguntas (finalizando assim a montagem do quebra-cabeça) vai sendo dispensado (*Professora 5, aula de Fisiologia, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

Ao acompanharmos o desenvolvimento dessa aula com jogo pedagógico nos vimos diante de uma série de aprendizagens, desde aquelas conceituais, relacionadas ao tema do próprio jogo (e que foi acompanhada pela professora e estagiárias e alvo de intervenções, esclarecimentos, perguntas) e outras, muitas. A partilha de conhecimentos entre os estudantes, o saber de cada um contribuindo com o debate e a construção de hipóteses, a pesquisa seja no caderno em anotações ou nos livros, gerando retomada de conhecimentos e de informações relevantes, selecionadas para o momento e para a necessidade que estava diante deles. O ouvir e o falar entre os jovens, atentos corrigindo equívocos conceituais entre si, formulando dúvidas e perguntas, sistematizando conhecimentos para responder aos exercícios escritos depois do jogo tendo que sistematizar aquilo que compunha a sequência do jogo.

Mais do que isso, nos vimos diante de grupos de estudantes em diálogo, envoltos em aprendizagem significativa, capaz de mobilizar conhecimentos,

habilidades e atitudes que eram postos em prática o tempo todo. É nessa perspectiva de possibilidades inovadoras que vemos a sala de aula como espaço capaz de formar não só o profissional, mas também o cidadão, envolvendo a complexidade do processo formativo em sentido amplo. Como bem dispõe Veiga (2011), envolve a beleza e o significado de valores éticos e científicos em parceria entre professores e alunos. Almeida *et.al.* (2020) descreve adequadamente as possibilidades de uma prática pedagógica nesse contexto:

O fato de as metodologias serem “ativas” está relacionado às práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades práticas, ou seja, situações de aprendizagem em que constroem conhecimentos sobre os conteúdos práticos, refletindo e estabelecendo relações com o contexto em que estão inseridos, bem como desenvolvem capacidade crítica, e “fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais” (ALMEIDA *et.al.*, 2020, p. 53).

As oportunidades vivenciadas nas aulas que acompanhamos nos trouxeram uma perspectiva de transição, de reflexão, de reconhecimento do fazer docente com limitações, mas também com possibilidades.

A professora 4 explica o objetivo da aula: entender melhor a mastigação no sistema digestivo. Em duplas cada aluno vai receber 2 alimentos e enquanto um mastiga e engole o outro acompanha marcando quantas mastigações até a deglutição. Depois é invertido e eles têm que perceber os movimentos da língua e dos músculos durante a mastigação. **Há um roteiro para os alunos responderem enquanto fazem o experimento.** Cada dupla recebe também um esquema (ilustração) dos músculos da mastigação. Depois de explicar a atividade, a professora retoma uma pergunta da aula anterior relacionando mastigação e saciedade. Cada grupo recebe copos com biscoito de polvilho e cenoura (pedaços). **Os alunos em duplas fazem a atividade e anotam as informações solicitadas por um roteiro entregue em cada dupla. Os alunos estão bastante excitados e fazem anotações controlando com celular o tempo de mastigação. Os grupos discutem sobre o que é possível perceber sobre a mastigação, quais músculos, tempo, apalpam a bochecha, tentam sentir e anotam, consultam a ilustração e vão preenchendo o roteiro.** Monitores e professores passam pelos grupos e dão esclarecimentos de dúvidas.

O professor 6 anuncia em cada grupo que esperará terminarem a atividade (roteiro) e retornará com um modelo 3D de boca para revisar esse conteúdo e os alunos verificarem o que acertaram/erraram na atividade. A professora 4 coleta dados numéricos de cada dupla numa tabela e avisa que **enviará digitado para que os alunos façam um gráfico. Alguns grupos consultam livros do assunto com ilustrações, discutem bastante para responder.** O professor 6 percorre os grupos com o modelo 3D da cabeça humana. Esclarece dúvidas do grupo e dá explicações. **Muitos conteúdos ele diz que são recordação de aula.** Os alunos do grupo 1 participam bastante com várias perguntas. **As explicações nos pequenos grupos parecem ser mais interessantes**

porque os alunos participam com mais dúvidas. A professora 4 me explica que o experimento dessa aula ajuda a recordar conteúdos do semestre passado encaminhando as aulas sobre o sistema gastrointestinal que virá em seguida. A professora informa os alunos que os dados de todos os grupos serão enviados pela estagiária para que os grupos façam o relatório da aula, utilizando o roteiro e textos que ela enviará. A aula é encerrada (*Professora 4 e Professor 6, aula de Fisiologia e Dentística, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

As possibilidades de uma aula bem planejada não se esgotam em ações pontuais em torno de um conteúdo único. A percepção dos professores sobre a possibilidade da atividade em grupos posta nesse ponto da sequência didática retomando conhecimentos já trabalhados e introduzindo outros que serão abordados posteriormente ressignifica o papel docente no contexto do processo pedagógico. Mais que o domínio de um conhecimento específico da área de formação com que trabalham (mastigação, músculos, etc.) há outros, de caráter pedagógico, que estão em jogo: a escolha do momento adequado para a realização da atividade (os conhecimentos prévios necessários, as implicações do conhecimento mobilizado para a atividade em futuros aprendizados a serem organizados), a dinâmica organizacional da atividade (quantidade de grupos, sequências de ações, orientações prévias e póstumas, os recursos necessários, a previsão de incorreções ou dificuldades), as demandas dos estudantes e as orientações necessárias para superação de dificuldades conceituais, procedimentais e atitudinais.

(Aula com metade da turma das 8h00 às 10h00 e outra metade das 10h00 às 12h00) A professora preparava o laboratório antes das 8h com ajuda de auxiliares. Os alunos vão chegando e colocam-se nas bancadas. Vestem jalecos. No quadro branco: PH E EFEITO TAMPÃO. Professora pede **5 alunos por bancada** e todos sentados e com roteiro da aula prática. A docente relaciona a atividade prática com aula teórica dada em semana anterior e **pede aos alunos para conferirem o que têm como material nas bancadas, item por item, explicando o que é e para que serve.** Mostra como usar uma pipeta e qual sua utilidade. **Então a professora lê o primeiro enunciado do roteiro com o procedimento e pede que os alunos procedam às anotações na folha de roteiro anotando as cores de cada tubo de PH.** Os alunos conversam e anotam e a professora, parada, espera. **Lê o primeiro procedimento e pede que os alunos executem com cuidado.** Professora espera e observa de longe as bancadas. Lê o 2º procedimento e pede que executem indo até algumas bancadas. A docente dá dicas do uso da pipeta e orienta os alunos quanto ao segundo procedimento (2ª parte). **Professora e auxiliar percorrem os grupos auxiliando o uso do equipamento. Os alunos conversam bastante.** Professora passa ao 3º procedimento e solicita que os alunos o executem e os observa de longe. Pede que os alunos anotem os resultados no roteiro e dá explicações aos alunos ressaltando o que há de diferente em cada tubo e perguntando se se lembram. **Um grupo erra um procedimento, a professora percebe e solicita que o refaçam.** Professora passa a explicar oralmente o significado das mudanças

ocorridas nos tubos e continua o procedimento 5 e responde oralmente aos alunos explicando que devem fazer. **Professora me explica a dificuldade em função da falta de um técnico com habilidade de laboratório.** Professora passa pelos grupos vendo se “deu certo” e **vai para o quadro explicar o que aconteceu usando termos da química e anota no quadro as fórmulas que representam o fenômeno ocorrido. Vai escrevendo e explicando aos alunos as fórmulas perguntando a eles o que aconteceu e então ela fala de forma clara a resposta do que aconteceu.** Passa ao procedimento 6 pedindo que os alunos o executem o que é solicitado. Lê o procedimento 7 e pede que o executem também. Faz a chamada nominal. **Professora explica aos alunos as conclusões de cada experimento e avisa que na prova há questões relacionadas a essa aula prática.** Na segunda parte será feito experimento com saliva. **Professora explica o que vai ser feito aos alunos e as diferenças do 1º experimento e do 2º experimento que não será feito pelos alunos e sim pelo técnico de laboratório e os alunos devem observar apenas. A docente faz esquemas no quadro conforme o técnico vai informando os valores do potenciômetro. Então a professora pede que os alunos façam um gráfico do PH. O técnico vai executando, a professora verbaliza o que está sendo feito e anota os valores do potenciômetro. Os alunos anotam para fazer o gráfico do experimento com água e com saliva.** A professora fala o que o técnico vai fazendo e as mudanças de valor e pede que os alunos anotem. Ela pede relatório em grupo sobre os experimentos. Vai anotando os valores e explicando as reações químicas e relacionando o que significam e a relação com o corpo humano. **A professora dá a conclusão dos valores do experimento** (*Professora 1, aula de Bioquímica, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

No entanto, mesmo diante de propostas interessantes e ativas, em que os estudantes estão construindo conhecimentos, estabelecendo relações, retomando conceitos, envoltos em relações de equipe, em procedimentos de laboratório, a postura que define a relação professor/aluno/conhecimento está sempre presente. Em que medida dar os resultados dos experimentos antes dos alunos os observarem a partir dos procedimentos executados pode contribuir com a construção de hipóteses e a mobilização teórico-conceitual passível de ser feita pelo próprio aluno?

O movimento de transição a que nos referimos se condiciona ao processo de envolvimento gradativamente maior dos professores com os quais trabalhamos na pesquisa, em pensar como fazer, o que fazer, quando fazer, porque fazer. As ações que partem de uma ótica nem tanto tradicional são vistas com olhos de quem oscila entre o que está sendo feito há muito tempo e tem seus resultados e o que se busca mudar, e é novo e incerto.

Sala com notebooks para os alunos. Há apenas metade dos alunos (13 alunos pois houve muitas faltas). Há um notebook para cada aluno. **A professora orienta os arquivos que os alunos devem abrir no aparelho. Ela projeta os mesmos arquivos no Datashow.** Anuncia que as lâminas de ovário do acervo são muito boas e eles poderão ver todos os tipos de

folículo. Ela projeta a lâmina no telão e os alunos acompanham no notebook. **Ela explica o que está sendo visto na lâmina retomando o conteúdo de aula anterior.** Todos os alunos acompanham a mesma imagem no note, exploram os recursos disponíveis para observar a imagem enquanto **a professora segue explicando oralmente conteúdos que já foram tratados em aula expositiva anterior. A professora pede aos alunos que explorem a lâmina e podem chamá-la para fazer perguntas.** Há conversas em paralelo, um aluno chama a professora para perguntar sobre a lâmina que observa. Numa outra lâmina a professora retoma sua exposição oral e vai até os alunos para esclarecer dúvidas. Nessa lâmina há marcações feitas pela professora. Acessam uma terceira lâmina para mostrar o corpo lúteo e então retoma exposição oral explorando a imagem que está sendo mostrada. Depois encerra a aula deixando em aberto a possibilidade de ser questionada para esclarecer dúvidas (*Professora 3, aula sobre aparelho reprodutor feminino, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

É nesse contexto que a possibilidade de utilizar-se de recursos tecnológicos como fonte e apoio das atividades de ensino-aprendizagem são postas pelos professores em busca de estratégias que os possibilitem inovar e mudar suas práticas de modo a aproximar os estudantes e fazê-los aprender “mais”. Encontramos entre os docentes muitos apontamentos do celular (e consequentemente do acesso a internet) como um problema para as aulas. A variação que se propõe desde as possibilidades de uso de aplicativos em aula até a retirada do aparelho antes do início da mesma são imposições que denotam vários entendimentos:

- do celular (notebook, tablete, internet em si) como dificultador da concentração, da atenção, dos estudantes no decorrer das aulas;
- dos recursos tecnológicos como possibilidades de inovação dos processos de ensino-aprendizagem se usados adequadamente;
- dos riscos do uso da tecnologia como recurso capaz de superar as contribuições dos docentes no processo de ensino-aprendizagem, voltando-se, inclusive, contra eles.

Mais do que ter a tecnologia a favor ou contra as ações pedagógicas e o processo formativo como um todo, é essencial pensar concepções e significados que condicionam esse processo, e, por conseguinte essas ações.

Nesse contexto, repensar sentidos e concepções da atividade pedagógica e consequentemente da ação docente são necessidades que se impõe de modo amplo, em qualquer área de formação profissional e, nesta pesquisa, na área de

formação da saúde. Na odontologia a transição de um ensino tecnicista para uma profissionalidade capaz de abarcar a multiplicidade de fatores que a determinam, os aspectos sociais, as demandas sócio-políticas e as mudanças culturais inseridas também no contexto do SUS envolvem questões que as próprias DCNs da área ressaltam e aqui reiteramos:

- capacidade de aprender a aprender, no comprometimento com sua educação permanente (artigo 4º);
- atuação interdisciplinar e transdisciplinar em equipe, postura ética, capacidade investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos, participação em formação continuada, espírito crítico e aberto a novas informações, capacidade de planejamento e administrar (artigo 5º);
- processo de ensino centrado no aluno como sujeito de sua aprendizagem, e professor mediador e facilitador do ensino-aprendizagem (artigo 9º);
- formação para a cidadania e uso de metodologias que tornem a participação dos alunos ativa integrando conhecimentos e valorizando a iniciação científica (artigo 13º).

Vimos, no contexto pesquisado, uma série de movimentos que se dão em busca de mudanças, de reconfigurações possíveis no contexto existente incorporando proposições de caráter mais ativo no ensino-aprendizagem, reconfigurando os papéis de docentes, discentes e do próprio conhecimento. A demanda por aprofundamento e reflexão do próprio trabalho pedagógico acompanha essas mudanças e são, no contexto pesquisado, um caminho em construção que pode gerar ainda muitos constructos capazes de reconfigurar de modo coletivo ações que ainda acontecem individualmente, tentativas, que ganharão sentido e razão de ser quando trazidas para a configuração do trabalho coletivo institucional. Para tanto, repensar as possibilidades de construção coletiva do Projeto Pedagógico do curso torna-se uma necessidade e, acreditamos, seja o caminho para incorporar questões trazidas pelas DCNs e envolver o grupo de professores, em meio a tímidas tentativas de mudanças, em um processo coletivo capaz de delinear um fazer docente ressignificado por todos.

Figura 9 – Achados da Categoria Ações e Métodos Ativos (episódios)



Fonte: do autor

A perspectiva de reconhecimento do trabalho desenvolvido na instituição pesquisada perpassa, nessa pesquisa, pela leitura dos processos avaliativos como

elemento decisivo na constituição coerente de um trabalho formativo no contexto das metodologias ativas. Passamos aqui a apresentar as reflexões e vivências sobre o tema como uma categoria fundamental dos dados que obtivemos.

5.4 Procedimentos avaliativos: critérios e instrumentos

A categoria que se constrói a partir das reflexões sobre a avaliação da aprendizagem está vinculada diretamente a elementos que nos envolvem em uma nova demanda: estabelecer entre ensino e aprendizagem relações coerentes, essenciais na constituição de um processo formativo em um contexto de ressignificação das ações de alunos e professores.

A percepção dos docentes sobre o processo de avaliação da aprendizagem se explicita nas entrevistas individuais e foi alvo de intensa reflexão em grupo focal. As práticas vivenciadas em campo indicam alguns entendimentos que estão subjacentes às reflexões desenvolvidas. Buscaremos abordá-los nesse momento e, além disso, refletir sobre as relações que essas práticas avaliativas estabelecem com o processo educativo como um todo.

Os professores indicam a realização da prova como principal elemento capaz de avaliar o aluno.

Praticamente prova. Prova, prova, prova. Trabalhos, enfim. Basicamente o que ele conseguiu absorver da matéria e fazer, isso. Tem avaliação completa? **Trabalhos e tudo, mas acho que isso eu acho que é a minoria. A maior parte da do processo de avaliação ele é um processo de prova convencional** (*Professor 6, entrevista, 2018, grifos nossos*).

O que eu entendo, tem a prova teórica normal, e tem essas atividades integradoras, que eles também recebem uma nota. E alguns trabalhos extras que os professores são livres para pedirem se eles querem ou não e vale um pouquinho da nota. Às vezes eu peço. Às vezes eu acabo não pedindo. **Mas o peso ainda é a prova escrita normal.** E aí, tem um dia, a coordenadora manda e-mail para os professores e fala: **“olha, você tem que enviar ‘x’ questões, dependendo das aulas que você dá.** Envia as questões desse assunto”. Ai todo mundo manda, ela dá uma olhada nas questões. As vezes ela acha que tá um pouquinho difícil de compreender. Ela retorna: “Você quer modificar?” Mas basicamente é a prova (*Professora 8, entrevista, 2018, grifos nossos*).

A utilização da prova como atividade avaliativa da aprendizagem dos alunos é indicada pela maioria dos professores como principal elemento responsável pela

averiguação da aprendizagem, aprovação ou reprovação do estudante. O modo de compor essa prova, considerando que o curso é organizado em módulos semestrais e não em disciplinas, é pela montagem de um instrumento composto por questões que os professores que lecionaram no período em avaliação enviam para a coordenadora. Nesse contexto, tem-se uma prova com questões de diferentes áreas do conhecimento (Farmacologia, Fisiologia, Anatomia, Bioquímica, etc.) agregadas em torno dos conteúdos que foram trabalhados no módulo durante certo período de tempo. A coordenadora, por sua vez verifica a clareza textual das questões, solicita ajustes aos professores e finaliza a montagem do instrumento que é aplicado em data previamente agendada com os estudantes no calendário da instituição. Normalmente essa prova acontece em dois ou três momentos no semestre. Os estudantes as realizam individualmente.

Essa prova, enquanto instrumento de avaliação das aprendizagens dos estudantes é justificada pela segurança que oferece aos próprios docentes. Por se tratarem de questões que eles julgam mais objetivas e diretas, a prova tem, segundo eles, menor risco de ser questionada pelos alunos. Segundo os docentes há apenas o acerto ou erro, sem questionamentos, gerando uma nota que, pelo que vemos, define a aprendizagem ou não. Apesar de uma percepção dos muitos vieses que uma prova única possui no sentido de limitar a avaliação da aprendizagem, esse instrumento é considerado uma forma de pressionar o aluno a estudar.

A nossa é basicamente por meio de provas mesmo. De provas escritas. Entendo que isso, as provas elas têm muitos vieses. Que óbvio que elas não conseguem pegar tudo. Mas eu também acho que eu tenho, e percebo que maioria dos professores aqui têm, uma dificuldade muito grande de fazer avaliações de outro modo que não seja por meio de uma prova. Então, acho que a gente se sente muito intimidado pra fazer uma avaliação, um seminário, ou em outras formas de avaliações. Acho que a gente se sente assim intimidado que o aluno vem, e questione a nota, e diz que respondeu, que a gente "não sei o que"... **A prova ela acaba sendo mais, vamos dizer, objetiva, e aí você tem uma nota. Ele acertou ou não acertou. Então isso traz mais confiança e segurança e deixa a gente mais tranquilo.** Eu acho que as avaliações são muito importantes. **É o único momento, infelizmente, que as pessoas estudam.** Eu percebo isso. Eu acho muito difícil alguém parar e estudar simplesmente porque gostou daquele assunto. Hoje em dia, principalmente com os jovens, acho isso muito difícil. E a falta de tempo também (Professora 1, entrevista, 2018, *grifos nossos*).

Olha, nós fazemos questões que não gerem dúvidas. Que nem, por exemplo, uma questão dissertativa, né. Principalmente eu falo pelo meu, responsável por aqui, pela nossa área da farmacologia. **Então a gente procura fazer questões de múltipla escolha, mas não só uma**

alternativa. Tem que pensar! Estilo ENADE. Ele tem que pensar. Ele tem que... né.. e que, **e isso aí, essa resposta pra não gerar dúvidas.** Então, pela facilidade da correção, com tudo. **E são questões bem objetivas, que se ele assistiu a aula e participou e entendeu, ele vai bem.** Não há a necessidade de ficar decorando, né? **Nós procuramos fazer, por exemplo, a avaliação deles, por exemplo, uma prova baseada naquilo que nós falamos em aula, naquilo que é mais importante da aula, né.** Então, a nossa aula procura ser o que? Objetiva. **E essa objetividade a gente passa pra avaliação. Nada assim subjetivo. Bem objetivo** (*Professor 7, entrevista, 2018, grifos nossos*).

A relação entre professores e estudantes, construída em torno da prova, evidencia certa dependência desse instrumento como elemento estruturador dos comportamentos considerados adequados para as aulas. O silêncio, a atenção, a concentração, a realização de anotações e leituras são frequentemente vinculados à futura realização da prova. Recai sobre o instrumento, posto como fim único do processo educativo, a condição de determinar a maior parte das ações no contexto formativo, dos futuros profissionais. A aula torna-se condição para o sucesso da avaliação em uma perspectiva profundamente tradicional, uma vez que as questões (na maioria testes objetivos) abordam os assuntos tratados na aula, do modo como foram tratados. Assim, “assistir” a aula em silêncio, com atenção, tomando nota e sem distrações, condiciona um bom resultado na avaliação.

Os professores do curso utilizam-se de outros instrumentos avaliativos, definidos de modo mais individualizado por cada um deles ao longo do semestre, sejam questões, relatórios, pesquisas, etc. Essas atividades “extras” podem ser solicitadas a qualquer tempo pelos professores ou não.

Eu acho que é outro fator bem importante para nós. Porque da maneira como e nossa avaliação é feita: uma única prova, dentro da disciplina da Biociência. Mas a disciplina tem várias áreas. Em cada avaliação nós temos uma quantidade pequena de questões, e dentro daquele modelo onde eu como docente, por exemplo, não tenho a liberdade para avaliar o aluno, por exemplo, se eu quiser avaliar o comportamento dele em sala de aula. **Eu até posso ter algumas notas referentes a atividades extras. Mas aí são atividades extras. Eu não estou avaliando o comportamento do aluno, não estou avaliando a participação dele dentro das atividades. A gente ainda tá avaliando ele, o quanto ele aprendeu nesse sentido mais engessado e teórico, porque a gente tem esse limitante da própria disciplina** (*Professora 8, entrevista, 2018, grifos nossos*).

A centralidade da prova como instrumento de avaliação dos estudantes está posta nos planos de ensino dos docentes. As atividades, outras, solicitadas pelos professores ao longo do semestre ganham valor muito menor se comparados ao

peso dado a prova. Enquanto a média das provas pode chegar a ter peso 9 (nove), a média de todas as outras atividades feitas pelos estudantes terá peso 1 (um). Essa valorização da prova como instrumento principal condiciona sua própria estrutura, sua repercussão junto aos alunos e outros movimentos em torno dela, como a realização de uma correção feita de modo coletivo.

Ao tratar da elaboração da prova a Professora 8 indica os critérios que utiliza:

Como eu tenho uma sala heterogênea, **eu tento fazer, sempre as minhas questões em nível. Eu tenho questões que tem um nível simples, questões com nível intermediário e uma questão com nível sofisticado. Então eu espero atender toda essa diferença que exista dentro da sala de aula com essas questões.** Não espero que o aluno um pouco mais fraco acerte a questão com nível mais complexo, mas, **não deixo de privilegiar o aluno bom também, que tem capacidade pra ter sucesso nessa questão** (Professora 8, entrevista, 2018, *grifos nossos*).

Atender a diversidade por meio de questões com níveis de complexidade posto como critério de elaboração de uma prova acaba muito mais gerando uma divisão entre alunos bons, médios e fracos do que contemplando a diversidade de alunos de uma sala. Em que medida uma prova, posta como instrumento central de avaliação da aprendizagem, com níveis diferentes de dificuldade, pode ser considerada um modo de “atender” a diversidade dos estudantes?

Vemo-nos diante de uma mobilização séria e cuidadosa para avaliar unicamente por meio de aplicação de provas. Em torno destas ainda são realizados pelos professores momentos coletivos de correção com a presença de toda a turma de alunos e dos professores que produziram questões para o referido instrumento avaliativo. Acompanhando as atividades do semestre pudemos acompanhar um desses momentos que registramos em diário de campo:

Os alunos são orientados a guardar o celular. **Questões são projetadas pelo data show. São ditas as respostas e os alunos podem tirar dúvidas** e se necessário podem ser feitos ajustes na correção. **Um professor lê a pergunta da parte dele na prova e lê a resposta que está projetada no slide. Faz uma leitura bem rápida e pergunta se há dúvidas. Em seguida lê a próxima pergunta projetada e rapidamente explica cada alternativa mostrando porque é errada ou certa.** Outro professor lê a resposta da pergunta que ele colocou na prova e explica como fez a correção. Professora 4 o interrompe e explica sobre a importância do português no entendimento do enunciado. **O professor fala que colocou a questão propositalmente na prova para gerar discussão e chegar a consenso.**

Professor 6 lê pausadamente suas questões e esclarece a leitura do enunciado para responder e explica cada alternativa errada e certa. Dá explicações sobre o conteúdo abordado nas questões para justificar a

correção. Em questão com ilustração um aluno questiona o que será considerado na correção e no mais os alunos permanecem em silêncio. Professora 4 segue, lê o enunciado e explica com detalhes a compreensão dele retomando aspectos de terminologia para que se consiga responder à questão. Em seguida outro professor lê enunciado de questão e explica a resposta certa. Na questão seguinte retoma conteúdo rapidamente para chegar a resposta. Em questão de verdadeiro ou falso, lê cada alternativa e explica a razão de ser certo ou errado. **Em questão dissertativa o professor apresenta um modelo de resposta retomando o conteúdo e explicando detalhadamente o que esperava dos alunos.** É questionado por um aluno e explica novamente o mesmo conteúdo. Em outra questão dissertativa os alunos fazem várias perguntas sobre e o professor esclarece as dúvidas. Professora 1 é bem sucinta na explicação de todas as questões prendendo-se a responder o que está sendo perguntado no enunciado. Os alunos fazem perguntas sobre a correção e o que será considerado nela (*Diário de campo, 2018, grifos nossos*).

A correção parece-nos um momento em que os professores estão preocupados em demonstrar a relação das questões da prova com os conteúdos trabalhados no semestre, e assim justificar os conteúdos abordados na prova. Há, da parte dos alunos, uma preocupação com o acerto e o erro. Durante essa “aula de correção” percebemos estudantes calculando acertos e erros, perguntando valor de cada questão para saber se obterá média na prova. Mesmo os alunos que fazem perguntas relacionadas a dúvidas do conteúdo estão centrados em entender o erro em função da análise de uma possível revisão da correção da prova. A preocupação central dos estudantes permanece em torno da nota. Já os professores fazem comentários sobre habilidades de leitura e entendimento de texto para a compreensão dos enunciados das questões, evidenciam conteúdos trabalhados relacionando-os às questões, e reiteram, a todo o momento, a necessidade de mais estudo e atenção em aula por parte dos alunos.

Ao retomarmos Zabala (1998) reiteramos que é preciso que se tenha clareza, no contexto do ensino e da aprendizagem, de que os objetivos de professores e alunos são comuns, são os mesmos. O interesse em um processo formativo capaz de preparar bons profissionais não é apenas do estudante e, por essa razão, há (ou deveria haver), nesse contexto uma parceria que se estabelece em torno de uma proposta formativa. Há, entre todos, objetivos comuns e meios para que se apoiem e revejam suas ações em torno dos resultados avaliativos que geram.

Nessa perspectiva, para Zen e Guerra (2018) a avaliação precisa ser entendida como um dispositivo de aprendizagem capaz de interferir nos processos didáticos e redirecioná-los, ressignificá-los no contexto da ação formativa. Na perspectiva de uma correção coletiva de prova pode, além de abordar conteúdos

trabalhados, dificuldades de compreensão pelos estudantes, tornar-se um elemento de revisão de práticas pedagógicas para o grupo de professores. Essa possibilidade, no entanto, envolve uma compreensão mais ampla sobre o conhecimento e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Demanda a clareza de um conhecimento que não se funde em conceitos memorizáveis, mas que, além disso, predispõe oportunidades de aprendizagens procedimentais e atitudinais que assumem, no contexto da formação profissional no ensino superior, relevância fundamental.

A postura recorrente dos estudantes durante a correção coletiva da prova, voltados para o acerto e o erro, para a pontuação das questões, para a valorização de respostas por parte dos professores, e a postura dos docentes, de reafirmar conteúdos que foram tratados e insistir na necessidade de mais estudo e atenção às aulas por parte dos estudantes nos põe, entre outras condições, diante de um modo de avaliar que se confirma no Projeto Pedagógico do curso:

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO

1. De acordo com o sistema de ensino-aprendizagem, adotado pela *[nome da instituição]*, as disciplinas são semestrais autônomas, com médias finais e frequência mínima únicas. 2. **As disciplinas poderão avaliar, com exclusividade, o seu conteúdo programático em 1 (uma) ou mais provas teóricas, teóricas e/ou práticas, escritas e/ou orais e outras atividades avaliatórias (trabalhos, seminários, monografias, etc.), atribuindo ou não pesos diferentes às atividades que julgarem mais importantes para o aprendizado do aluno.** 3. Toda prova de avaliação será elaborada com base nos objetivos comportamentais especificados neste GUIA. Como você poderá observar, **cada unidade tem uma série de objetivos comportamentais que devem ser atingidos.** É importante você saber que, **o fato da unidade ter, por exemplo, 10 (dez) objetivos, não significa que a prova terá 10 (dez) questões.** Isto porque há objetivos que podem requerer mais de uma questão para serem avaliados, assim como há objetivos que podem ser agrupados e avaliados com apenas 1 (uma) questão. 4. Na disciplina DB 011, **cada prova abrangerá os objetivos desenvolvidos até 01 dia útil antes da data da mesma, inclusive podendo incluir, de maneira cumulativa, conteúdos programáticos já ministrados no respectivo semestre.** E cada avaliação poderá, além de prova teórica e prática, incluir outras atividades realizadas durante o desenvolvimento de cada tópico, **cujos pesos serão definidos pelo docente responsável pela atividade realizada.** 5. **Serão realizadas 3 avaliações. A disciplina atribuirá à(s) sua(s) prova(s) nota(s) de 0 (zero) a 10 (dez). Após realizadas as 3 provas do semestre, a média será a soma das notas obtidas dividida por 3** (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 138).

Ao nos depararmos com essa descrição do sistema de avaliação do módulo verificamos aspectos interessantes como a possibilidade de outros meios de avaliação a serem propostos pelos docentes e, além disso, a menção a objetivos comportamentais a serem abordados nas provas. Essa perspectiva nos chama a

atenção na medida em que sinaliza uma ampliação dos meios de avaliar. Propor objetivos comportamentais nos leva a pensar em conteúdos atitudinais que serão avaliados (e se serão avaliados devem ser abordados como conteúdo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula) no processo formativo. Fomos então buscar esses objetivos postos no projeto pedagógico, especificamente da turma na qual estivemos acompanhando aulas ao longo do ano de 2018. Apresentaremos apenas alguns deles já que nosso propósito reside na identificação dos mencionados objetivos comportamentais:

UNIDADE 1 - ÁTOMOS, ÍONS, MOLÉCULAS OBJETIVO GERAL:

Demonstrar conhecimento sobre estrutura-função das biomoléculas, sobre as características dos líquidos corporais e a importância do controle de sua composição.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1.1 **Compreender** a estrutura do átomo. 1.2 **Identificar** uma molécula orgânica ou inorgânica. 1.3 **Compreender** o grau de polaridade de uma molécula. 1.4 **Identificar** ligações químicas covalentes, iônicas, por pontes de hidrogênio e tipo Van der Waals, compreendendo a importância biológica destas. 1.5 **Demonstrar** conhecimento sobre o comportamento das moléculas em solução. 1.6 **Compreender** como uma molécula manifesta capacidade tampão. [...]

UNIDADE 2 - CÉLULAS E TECIDOS

OBJETIVO GERAL: **Demonstrar conhecimento** sobre a estrutura e função celular. **Demonstrar conhecimento** sobre a estrutura e função dos principais tecidos que formam o organismo humano, e sobre os mecanismos homeostáticos. **Demonstrar conhecimento** sobre o sangue, suas células e funções, através do estudo de sua fisiologia, assim como definir e conhecer os termos de orientação e os conceitos de estrutura corporal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 2.1 **Compreender** a célula como unidade estrutural básica do ser vivo. 2.2 **Conhecer** a morfologia e função das organelas citoplasmáticas. 2.3 **Conceituar** citoesqueleto e entender seu papel na função celular. 2.4 **Compreender** o papel das junções celulares na manutenção da integridade tecidual. 2.5 **Identificar** os epitélios de revestimento e glandular. Correlacionar sua estrutura e função. 2.6 **Identificar** os principais componentes do tecido conjuntivo. Correlacionar sua estrutura e função. 2.7 **Conceituar** morte celular programada e sua importância em processos fisiológicos. [...]

UNIDADE 3 - METABOLISMO CELULAR

OBJETIVO GERAL: **Demonstrar conhecimento** sobre os processos celulares do corpo humano para obtenção de energia e para manutenção ordenada de seus sistemas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 3.1 **Compreender** o uso da energia para produção de trabalho; 3.2 **Compreender** as reações químicas para transferência de energia; 3.3 **Compreender** o metabolismo e a sua regulação; 3.4 **Demonstrar conhecimento** sobre a produção de ATP pelas vias catabólicas; 3.5 **Demonstrar conhecimento** sobre a síntese de biomoléculas pelas vias anabólicas. [...]

UNIDADE 4 - DINÂMICA DA MEMBRANA

OBJETIVO GERAL: **Demonstrar conhecimento** sobre a estrutura da membrana celular e sua função. **Demonstrar conhecimento** sobre os mecanismos de transporte através da membrana celular e sobre a fisiologia das células excitáveis, por meio de uma visão geral da fisiologia do potencial de membrana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 4.1 **Conhecer** os principais componentes estruturais das membranas celulares. 4.2 **Compreender** as principais funções das membranas celulares. 4.3 Compreender os processos de transporte através das membranas celulares. 4.4 **Compreender** o que são e como funcionam os canais iônicos e proteínas carreadoras. 4.5 **Compreender** os princípios básicos da origem dos potenciais da membrana. 4.6 **Compreender o que é** polarização, despolarização e repolarização da membrana. [...]

UNIDADE 5 - SISTEMA NERVOSO

OBJETIVO GERAL: **Conhecer e identificar** as estruturas anatômicas constituintes do sistema nervoso central e suas relações anatomo-funcionais. **Demonstrar conhecimento** sobre os componentes estruturais do tecido nervoso e sua função. **Demonstrar conhecimento** sobre a transmissão sináptica, sistema sensorial e motor, através do estudo de sua fisiologia. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 5.1. **Conceituar**: neurônio, neuroglia, arcos reflexos: simples e composto 5.2. **Conceituar** vesículas primordiais: prosencéfalo, mesencéfalo e rombencéfalo. 5.3. Identificar e conceituar telencéfalo, diencéfalo, mesencéfalo e mielencéfalo e seus elementos constituintes. 5.4. **Identificar** a morfologia externa da medula e nervos espinhais, dos constituintes do tronco encefálico e dos nervos cranianos 5.5. **Identificar e conceituar** meninges, Líquor, ventrículos encefálicos. 5.6. **Definir** exterecepção, propriocepção e interocepção. 5.7. **Descrever** a distribuição das substâncias branca, cinzenta e reticular no tronco encefálico. 5.8. **Definir** o que são fibras: somáticas aferentes (geral e especial), somática eferente (geral e especial), viscerais aferentes (geral e especial). [...]

. UNIDADE 6 - MÚSCULO OBJETIVO GERAL: **Conhecer** os elementos anatômicos que compõem o sistema muscular, a morfologia e seus aspectos morfofuncionais. **Demonstrar conhecimento** sobre a estrutura do tecido muscular e seu mecanismo de funcionamento. **Demonstrar conhecimento** sobre a contração muscular. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 6.1 **Definir e conceituar** morfológica e funcionalmente os músculos: estriado, liso e cardíaco. 6.2 **Descrever os componentes** anatômicos dos músculos estriados esqueléticos. 6.3 **Conceituar**: origem e inserção muscular e ação muscular, em termos de coordenação motora. 6.4 **Classificar e definir** os músculos estriados esqueléticos de acordo com a forma, o arranjo das fibras, a origem, inserção, número de ventres musculares e ação. 6.5 **Classificar funcionalmente**, os músculos estriados esqueléticos, definindo cada tipo. 6.6 Identificar o tecido muscular estriado correlacionando sua estrutura e função; [...] (PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 140-43, *grifos nossos*).

Ao observarmos esses objetivos identificamos preponderantemente a proposição de: conceituação, demonstração de conhecimento, compreensão, definição, identificação, classificação. Ressaltamos que fizemos a leitura completa do conteúdo programático já que nosso esforço se dirigiu no sentido de identificar esses conteúdos comportamentais que, pelo que encontramos nos remete a uma visão behaviorista que nada tem a ver com o ensino-aprendizagem-avaliação de conteúdos atitudinais. A referência de Cunha (1999) sobre a dependência da avaliação a uma condição pedagógica e expressão de um processo de ensino-aprendizagem do qual decorrem valores de certa pedagogia é latente na leitura feita a partir do contexto maior em que realizamos nossa pesquisa.

A percepção da prova como principal instrumento de avaliação se apoia nessa perspectiva de conhecimento e centraliza o esforço do estudante na realização de provas que simplesmente definirão sua aprovação ou não. Nesse sentido o uso de um modelo matemático de cálculo da média das notas dos alunos está presente ao longo de todos os planos das disciplinas/módulos do projeto pedagógico institucional:

CONDIÇÕES PARA APROVAÇÃO DIRETA

6. O aluno que obtiver média aritmética >7,0 (conforme item 5) e nota >5,0 em cada avaliação, estará aprovado nesta disciplina e esta média aritmética será sua média final que constará do seu histórico escolar.

CONDIÇÕES PARA EXAME

7. O aluno que obtiver média aritmética >7,0 (conforme item 5) e NÃO OBTIVER nota >5,0 em cada avaliação, fará exame do(s) conteúdo(s) referente(s) à(s) avaliação(ões) em que não obteve nota mínima 5,0. A média aritmética da nota de cada exame com a nota obtida na respectiva avaliação do semestre, de mesmo conteúdo, deverá ser >5,0. Exemplo 1: Avaliação 1 = 3,5; Exame 1 = 6,5; Média 1 = 5,0

Avaliação 3 = 3,0; Exame 3 = 8,0; Média 3 = 5,5 139

A nota final da disciplina neste caso será a média aritmética das notas obtidas nas avaliações em que o aluno não precisou fazer exame e as médias finais de cada conteúdo nos quais o aluno fez exame. No exemplo citado anteriormente a nota final seria:

$$\frac{\text{Média 1} + \text{Avaliação 2} + \text{Média 3}}{3}$$

Caso o aluno não obtenha média >5,0 em um ou mais dos conteúdos nos quais fez exame, será considerado REPROVADO e sua média final será a média aritmética dos conteúdos nos quais teve média < 5,0.

8. O aluno que não obtiver média aritmética >7,0 nas 3 avaliações realizadas durante o semestre, deverá fazer exame dos conteúdos nos quais obteve nota menor que 7,0. A média aritmética da nota de cada exame com a nota obtida na respectiva avaliação, de mesmo conteúdo, do semestre, deverá ser >5,0.

Exemplo 2: Avaliação 1 = 6,5; Exame 1 = 3,5; Média 1 = 5,0

Avaliação 2 = 6,0; Exame 2 = 4,0; Média 2 = 5,0

A nota final da disciplina neste caso será a média aritmética das notas obtidas nas avaliações em que o aluno não precisou fazer exame e as médias finais de cada conteúdo nos quais o aluno fez exame. No exemplo citado anteriormente a nota final seria:

$$\frac{\text{Média 1} + \text{Média 2} + \text{Av. 3}}{3}$$

(PROJETO PEDAGÓGICO, 2015, p. 138-9).

Embora esse modelo não faça referência, o contexto avaliativo que acompanhamos considera a possibilidade dos professores individualmente proporem outros instrumentos avaliativos ao longo da disciplina. São atividades em duplas, grupos ou individuais que são aproveitadas pelos professores no processo avaliativo.

A gente faz a avaliação tradicional com provas, provas escritas. **Eu uso, então no fim de cada aula prática minha, eu tenho uma atividade no “Socrative” pra resolver que usa aquele raciocínio que a gente desenvolveu na aula prática...** Com os jogos. **Então eles desenvolveram um raciocínio e aí eles fazem essa atividade no Socrative, que basicamente são perguntas, onde eles tem que aplicar o conhecimento adquirido nessa prática, pra resolver as perguntas.** E aí, eles aplicam isso nessa atividade. **Ela é uma atividade avaliativa, e eles tem nota, e essa nota é utilizada para a nota final do aluno.** E quando eu, quando tem a prova que é a prova da disciplina de biociências que envolve outras disciplinas, **as minhas questões na prova, são do mesmo nível dessas atividades no Socrative.** Então eu consigo avaliar, consigo ver nitidamente uma evolução do aluno. **As vezes ele não vai tão bem no Socrative, mas na hora da avaliação ele entende o mecanismo de avaliação, mecanismo do raciocínio e as vezes ele tem um desempenho melhor na prova do que ele teve no Socrative.** Então, eu tenho visto isso. Mas a prova é tradicional (*Professora 5, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Essas atividades envolvem a produção de relatórios após atividades práticas em laboratório, resposta a perguntas teóricas sobre conteúdos trabalhados em sala de aula, participação em aplicativos como esse “Socrative” mencionado pela professora e participação em jogos pedagógicos em que os alunos produzem um relatório ao final.

Teste feito pelos alunos no aplicativo do celular. Os alunos que não têm celulares fazem o teste em folha xerocada. Alunos que concluem o teste podem emprestar o celular para o colega fazer. Enquanto espera os alunos terminarem a professora realiza chamada. **Avisa que mandará o teste por e-mail para os alunos com as respostas para que eles saibam o que acertaram e para que possam estudar. Avisa que esse teste fará parte da nota dos alunos.** Pergunta se eles têm dúvidas sobre o conteúdo (os testes abordam conteúdos já vistos) e alguns alunos fazem perguntas que a professora vai respondendo. A docente segue explicando com slides alguns conteúdos já vistos e vai acrescentando informações. Vários alunos fazem questões sobre o que a professora está explicando e ela vai esclarecendo e segue sua explicação com os slides com gráficos e ilustrações. Os alunos fazem questões relacionando o conteúdo do potencial de ação com patologias e outras questões bem práticas (estímulos, sensações, etc.) Professora comenta a relação entre o anestésico local e o potencial de ação que ela havia pedido aos alunos para pesquisar, contudo, apenas ela fala e explica com apoio dos slides. **Finaliza indicando bibliografia a ser estudada pelos alunos. Professora dá uma devolutiva do exercício feito junto com jogo pedagógico. Combina com os alunos que “abrir” o teste feito hoje “on-line” para os alunos fazerem em grupo durante a tarde a tarde** (*Professora 4, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

A possibilidade de uso de outros instrumentos de avaliação da aprendizagem pode representar uma oportunidade do professor acompanhar a aprendizagem dos estudantes, as dificuldades mais comuns, os conteúdos que precisam ser revistos, repensados, as estratégias de ensino e propor mudanças. Essa perspectiva mais

processual pode ressignificar, inclusive para o estudante, a relação com o conhecimento, trazendo uma visão mais ampla e profunda que abarca a autoavaliação do seu processo particular de aprendizagem. A diversidade de meios de avaliar, considerados no contexto de uma relação pedagógica de parceria e de construção de conhecimento redimensiona o modo como professores e alunos se posicionam diante do ato de conhecer, de ensinar e de aprender.

Ao reconhecermos a realização de atividades avaliativas propostas ao longo do semestre, no entanto, vimos mais uma vez a centralidade da prova como objeto principal (ou mesmo único) de avaliação, que, nesse sentido, significa apenas aprovação ou reprovação. As atividades são propostas pelos professores e são realizadas pelos alunos com a indicação clara de que servirão para prepará-los para a prova.

Com o Datashow pronto **a professora distribui uma folha de bloquinho aos alunos enquanto explica que está corrigindo as atividades feitas por eles e atividades copiadas serão desconsideradas, pois as escritas são individuais e servem para que os treinem a escrita e organizem suas ideias na cabeça.** Ela segue distribuindo folhas de bloquinho para todos os alunos. A professora explica que a aula de hoje se relaciona com as próximas duas. **Inicia um teste: - Que características os lipídios tem? -Cite 3 funções dos lipídios - Cite 3 classes ou tipos de lipídios** (Solicita que os alunos respondas às questões na folha de bloquinho que ganharam). **Feito isso ela pede que um aluno leia sua resposta da primeira questão e os outros alunos completando suas respostas. Passa para a 2ª questão e os alunos vão respondendo aleatoriamente assim como a 3ª questão. Os alunos falam aleatoriamente e a professora reforça em voz alta.**

A professora então **projeta então um índice do que será tratado na aula e inicia em seguida sua explanação oral sobre o tema.** Lança uma questão aos alunos sobre o assunto e segue explanando. Volta a lançar mais uma questão aos alunos, mas estes participam pouco. Ela segue falando. **Dá dicas sobre o que ela pode colocar na prova sobre tema.** Segue sua explanação com o auxílio dos slides. Interrompe a explanação para fazer chamada e dá um intervalo aos alunos. Há uma troca de anfiteatro em função do ar-condicionado quebrado. A professora retoma a aula seguindo os slides e explicando oralmente, dá exemplos das substâncias e suas reações no organismo relacionando com os lipídios na sua composição e reação. **Ela segue falando e os alunos em silêncio. Solicita então que os alunos peguem a folha entregue no início da aula. Diz que trouxe duas questões semelhantes àquelas que são postas na prova.** Pede que os alunos leiam e respondam individualmente (as questões são projetadas). **Há silêncio enquanto os alunos respondem. A professora lê as alternativas e com os alunos em coro diz a resposta e explica a importância dos alunos relacionarem os conhecimentos. Explica as questões e aborda com os alunos as atitudes de estudo.** Finaliza a aula (*Professora 1, diário de campo, 2018, grifos nossos*).

Há um movimento, de professores e alunos, que se concentra na prova fazendo com que esta acabe tornando-se uma preocupação maior entre os alunos. A realização de outras atividades, seja em aula, seja por meio de tarefas dadas aos estudantes, seja por meio de apresentações, mesmo quando vemos um interesse fundamental de compreensão dos conteúdos trabalhados se interpela pela condição final da prova. Vemos atividades que poderiam ser redimensionadas no contexto avaliativo, tirando a centralidade da prova e concorrendo para uma avaliação mais significativa e processual, capaz de abarcar as múltiplas aprendizagens realizadas (para além apenas dos conteúdos conceituais). É o caso da atividade integradora que acompanhamos:

Os alunos estão preparados em grupos e farão apresentações. Todos os professores estão presentes.

Grupo 1 – Características morfológicas das hemácias – comparação com e sem anemia falciforme.

Representam uma consulta médica enquanto outros alunos representam células sanguíneas sobre as quais a “médica vai explicando ao paciente”. Terminada a apresentação a professora 5 vai explicando e retomando o que os alunos haviam falado e tentando esclarecer os conhecimentos abordados no teatro. **Professora 4 comenta a falta de abordarem as características da hemácia normal e anuncia a nota 7,5.**

Grupo 2 – Formação do tampão plaquetário.

Os alunos fazem uma narrativa contando a história de uma criança que se machuca e sangra. O narrador vai contando e os demais representam o que está sendo narrado. A professora comenta as deficiências da dramatização. Aspectos que não foram contemplados, erros no processo representado. **Professora lança questão ao grupo (oral na frente do restante da turma toda) e passa a explicar aspectos que não foram contemplados, anunciando, por fim a nota 7.**

Grupo 3 – Potencial de ação

Aluno dramatiza dor de dente e uma aluna passa a explicar o potencial de ação enquanto os outros alunos vão representando o que está sendo explicado. A aluna utiliza vocabulário bem específico. **Professora corrige oralmente alguns aspectos representados, algumas informações erradas e lança questões orais aos alunos do grupo. Professora comenta alguns aspectos positivos. A nota deles é 9.**

Grupo 4 – Aluna explica processos que vão sendo representados e ao final Professora 1 elogia os alunos e pede que pensem no figurino da dramatização. Professor também sugere outra organização e eles recebem a nota 10 (*Diário de campo*, Atividade Integradora, 2018, *grifos nossos*).

Figura 10 – Imagens da apresentação da Atividade Integradora dos alunos



Fonte: Acervo pessoal

Ao pensarmos na perspectiva da formação de profissionais capazes de lidar com dinâmicas muito variadas e adversas no contexto complexo de assistência odontológica nas instituições de saúde, em clínicas particulares ou em qualquer espaço de atuação profissional questionamo-nos sobre o papel da avaliação no processo formativo. A atividade, além de envolver domínio teórico-conceitual, demanda que os estudantes os utilizem na construção de situações capazes de explicitar os entendimentos desses conhecimentos e seus usos em situações “dramatizadas”. Essas situações demandam, em equipe, a elaboração (seleção de

conteúdo, estudo dos mesmos, delineamento da dramatização a ser feita, etc.), a organização (divisão de papéis entre os estudantes, discussão das partes que compõem a apresentação, ordem de fala, de utilização de recursos, de posicionamentos no tempo e no espaço, etc.) e a produção (gerando demandas de discussão, reflexão, divisão de tarefas, contraste de opiniões, consensos, correções entre os próprios estudantes) até que cheguem a um produto final. Essas atividades que acompanhamos e registramos em diário de campo, foram feitas pelos alunos, sem “ajudas” dos professores. Imaginemos uma elaboração dessa acompanhada processualmente pelos professores (orientando, tirando dúvidas, intervindo quando necessário). Quantas aprendizagens procedimentais, conceituais e atitudinais estão envolvidas nessa atividade? O conhecimento da área está envolto em um processo de ensino aprendizagem de grandes dimensões. O conteúdo conceitual não é preterido, mas utilizado em um contexto de múltiplas aprendizagens e ressignificado a partir delas. A participação dos professores refletindo com os estudantes (todos eles) sobre suas apresentações e os conteúdos abordados bem como o modo como fizeram constrói um momento de parceria e aprendizagem (para professores – sobre os conteúdos conceituais trabalhados, dificuldades percebidas, redirecionamento do plano de ensino – e para os alunos – sobre suas apresentações, equívocos conceituais, aprendizagens demonstradas) valioso. Perguntamo-nos da necessidade de atribuir, a “toque de caixa” uma nota aos grupos sabendo que há alunos que ainda vão apresentar (estavam assistindo os colegas) e isso gera, como foi possível perceber pois estávamos lá, insegurança, medo, apreensão.

A atividade integradora (com a participação de todos os professores) que acompanhamos no semestre seguinte, contudo foi a seguinte:

Os alunos tinham recebido perguntas antes da aula. Professora 4 **explica aos alunos o objetivo da atividade: esclarecer dúvidas, rever conteúdos, melhorar a integração dos conteúdos, acrescentar conteúdos e estudar para a prova.** Ela sorteia um grupo (Grupo 8) para responder à questão 1. O grupo veio à frente, Professora 4 leu a pergunta, e uma aluna do grupo respondeu oralmente. Professora 4 lê a outra parte da pergunta e pede a outro integrante que responda. Há silêncio, e outro aluno responde (do grupo) com a ajuda de outros dois integrantes do grupo. Professora 4 segue retomando aspectos da aula que foi dada (sobre o coração) para fazer outras perguntas (além daquelas que eles tinha recebido antes). Ela lê outra parte da pergunta e pede a outro integrante que responda. Professor 7 interrompe o aluno com questão de esclarecimento sobre equívoco na fala desse aluno. Ele segue perguntando, há silêncio, os alunos se entreolham. **O Professor 7 diz aos alunos que é mais importante entender do que lembrar o nome e passa a fazer perguntas e os alunos vão tentando responder.** Professora 4 segue com

mais perguntas, **ela mesma vai respondendo junto com os alunos, pede que mostrem na ilustração projetada no telão pelo grupo, o que haviam respondido.** Professor 7 pede que sejam explicadas a localização de elementos do coração na ilustração projetada. Professora 4 segue lançando perguntas e os alunos respondendo. **Professora 3 passa a fazer perguntas ao grupo e os alunos têm dúvidas e ela mesma responde retomando a aula que ela havia dado.** O grupo 6 é chamado e Professora 4 lê a pergunta e uma aluna passa a responder. **Ela interrompe a aluna e pede para outra continuar.** Enquanto os alunos respondem a Professora 3 vai lançando questões e frente a dificuldade dos alunos do grupo ela mesma explica o que havia perguntado. Professor 6 faz esclarecimentos sobre a questão retomando a aula e lança outras questões ao grupo. Os alunos vão respondendo de forma fragmentada e o professor vai interrompendo e pede para que reformulem a resposta. De modo geral os grupos falam baixo e é difícil para os demais alunos no auditório ouvirem o que é dito. Grupo 7 é chamado. Professora 4 lê a pergunta e os alunos passam a responder. **Nesse grupo vários alunos participam da resposta. Professora 4 interrompe a resposta, faz esclarecimentos e lança mais questões.** Professor 7 lança outra questão e pede ao aluno que repita o que tinha falado para deixar mais “reforçado”. **Ele vai lançando mais questões e os alunos não sabem responder. Ele alerta os alunos que é preciso fazer ligações, não basta saber para a prova. É preciso interligar o conhecimento para ser dentista.** O professor interrompe os alunos e eles se perdem na resposta. **Professor 7 traz uma questão da odontologia (sobre sangramento na boca) para mostrar aos alunos a importância desse conhecimento. Professor 6 lança questões ao grupo (uma questão longa que o grupo não responde).** Grupo 3 é chamado e abre um arquivo de Power Point no quadro. Professora 4 lê a questão e os alunos passam a responder a pergunta e ela vai lançando mais questões. O grupo vai respondendo e as questões vão seguindo com interrupções dos professores. **Os alunos vão tendo dificuldade e a professora via perguntando. Eles não conseguem responder. Os alunos demonstram muitas dificuldades e professora 4 vai ajudando na resposta.** Grupo 1 abre um Power Point no telão e Professora 4 lê a pergunta. Alguns alunos do grupo passam a responder juntos. Professora 5 faz várias perguntas e eles vão respondendo juntos. O grupo 5 é chamado e a pergunta é feita e respondida fluentemente por uma aluna do grupo e complementada por outros alunos. Eles falam de forma bastante fluente. **Professora 7 lança mais perguntas e alerta aos alunos que estão ali para aprender e não devem ficar na defensiva.**

Os alunos na plateia parecem bem dispersos e conversam no paralelo, salvo algumas exceções. Acabam não prestando atenção ao que o grupo está falando.

Grupos 9 e 10, um de cada vez, têm o hábito de, diante da questão lançada pelo professor, reunir-se para responder. Professor Marcelo lança a questão para a plateia e um aluno responde. Ele dá explicações e a aula termina (*Diário de campo*, Atividade Integradora, 2018, *grifos nossos*).

O contexto de realização da atividade envolve o encaminhamento prévio de uma pergunta para cada grupo, a preparação da resposta por esse grupo utilizando-se, inclusive, de imagens de Power Point, e uma sabatina de questões feitas pelos professores sobre o tema abordado na questão que o grupo está respondendo. Toda a atividade é oral e a turma toda de alunos está assistindo o grupo falar. As críticas dos professores, erros conceituais dos estudantes, são alvo de repreendas,

apontamentos. Estávamos, na verdade, diante de uma chamada oral. O medo do erro, a “plateia” assistindo e comentando em voz baixa erros e acertos, e ao mesmo tempo dispersa, sem atenção a atividade, preocupados com a própria apresentação a ser feita, caracterizam a vivência da atividade. Foram duas atividades integradoras muito diferentes. Suas possibilidades no contexto do processo formativo são as mesmas? As duas trazem oportunidades de aprendizados na perspectiva formativa mais ampla?

Essas possibilidades de avaliar para além da prova, capazes de estabelecer outras relações de sentido entre docência e discência, entre ensino e aprendizagem, são ainda pouco valorizadas. A percepção da prova como objeto capaz de evidenciar o aprendido catalisa as ações de todos e reduz outros instrumentos avaliativos a treinos preparatórios para a grande prova final.

Tinha uma época que era assim. Que a gente tirava a prova que valia no máximo 10. Hoje a gente faz assim, a avaliação individual tem peso 3 e a média das atividades tem peso 1. Porque que a gente mudou esse peso? Porque até ano passado, a prova peso 2 e as atividades todas peso 1. O que a gente começou a observar? Só que assim, todas as atividades eles que formavam os grupos, aí eles faziam grupo e tem gente que ficava carregando nas costas. Então você viu aluno tirava 3, tirava 4 na atividade individual e lá na média aparecia tudo com 8, 9 ou 10 (Professora, grupo focal, 2018, grifos nossos).

Eu tive um ano, que comecei a fazer umas atividades individuais também.. fiquei quase louca. Eu tive dois exercícios individuais. Eu arrumava confusão em casa, né. Final de semana eu ficava corrigindo e minha filha fala: - nossa mãe parece a professora do meu colégio. O que a gente acabou vendo? Como tinha muito mais atividade em grupo, a princípio pensávamos que os alunos estavam indo bem. Mas na hora que você vai ver, não batia. Tinha um número razoável de alunos que você via que na hora do individual, fosse um exercício, fosse na prova, ele não sabia. Então, seja porque ele não entendeu a proposta de fazer em grupo, seja porque o grupo estava carregando ele nas costas. A gente começou a fazer inclusive, de se avaliar, pra justamente fazer o colega a participar. A nossa dificuldade, eu entendo essa coisa da gente fazer uma avaliação de cada aluno. O problema é que, do ponto de vista prático, se a gente for fazer isso, fica meio inviável (Professora, grupo focal, 2018, grifos nossos).

A valorização dada às atividades avaliativas realizadas pelos estudantes durante o semestre (propostas aleatoriamente pelos professores) quando comparadas com o peso da prova individual acaba por tornar-se insignificante no contexto da avaliação. A proposição de outros meios de avaliar o processo de ensino-aprendizagem parte de iniciativas pontuais, individuais, muitas vezes

pautadas na tentativa. A segurança de uma prova objetiva parece se sobrepor ao desgaste, às múltiplas demandas didáticas e pedagógicas que envolvem a construção de meios de avaliar que sejam postos de modo sólido, embasado e bem estruturados. Não há como não vermos que a prática avaliativa baseada unicamente na prova como instrumento oferece certa tranquilidade do ponto de vista do tempo, do trabalho de realização e correção, do envolvimento mais pontual e menos processual. Mas vemos no grupo de professores movimentos distintos. Encontramos compreensões variadas que denotam a comodidade da aplicação da prova e seus resultados matemáticos, ao mesmo tempo que vimos o desconforto com um instrumento limitado que nem sempre é capaz de mostrar todas as aprendizagens.

Então eu vejo nitidamente nas provas que eles estão dominando o assunto. Então assim, até aqueles alunos que são problemas em outras disciplinas, nas minhas, nas minhas questões eles vão super bem, e eu vejo que eles entenderam. **Então eu faço questões abertas e de múltipla escolha, e na leitura dessas questões abertas eu percebo que muita da minha fala da aula teórica tá ali né.** Então assim, vejo, muitas vezes eu me vejo falando na resposta deles. Do jeito que eu falei em aula, e venho falando em todas as atividades, eu leio aquilo e é uma satisfação muito grande pra mim. Então eles, a avaliação, a minha avaliação deles, que eles avaliam todos os docentes, hoje é muito positiva, porque eles de fato aprendem nas minhas aulas, em todo esse processo (*Professora 5, entrevista, 2018, grifos nossos*).

Então aquele que vai falar, que vai fazer uma pergunta na sala, fala:- a nossa! esse aluno tá interessado. Acho que é um aluno bom, né!? Só que, lógico, eu não posso atribuir uma nota para isso. É só minha percepção, porque a nota dele vai ser a prova. Não tem instrumento para eu medir essa participação do aluno na aula. **Por que a gente tá ainda avaliando de uma forma ainda muito tradicional, memorização de conceitos... então eu não sei como poderia... que modelo, eu não sei, de verdade que modelo poderia ter para a gente avaliar dentro, quando tiver avaliando uma metodologia.** Mas eu não sei, porque se você tá na metodologia ativa você tá dando um espaço, de repente, ele se expressar de uma forma diferente de conhecimento dele, que eu imagino que é desse jeito que aconteça, ali na prova ele talvez essa expressão ainda seja da forma tradicional (*Professora 8, entrevista, 2018, grifos nossos*).

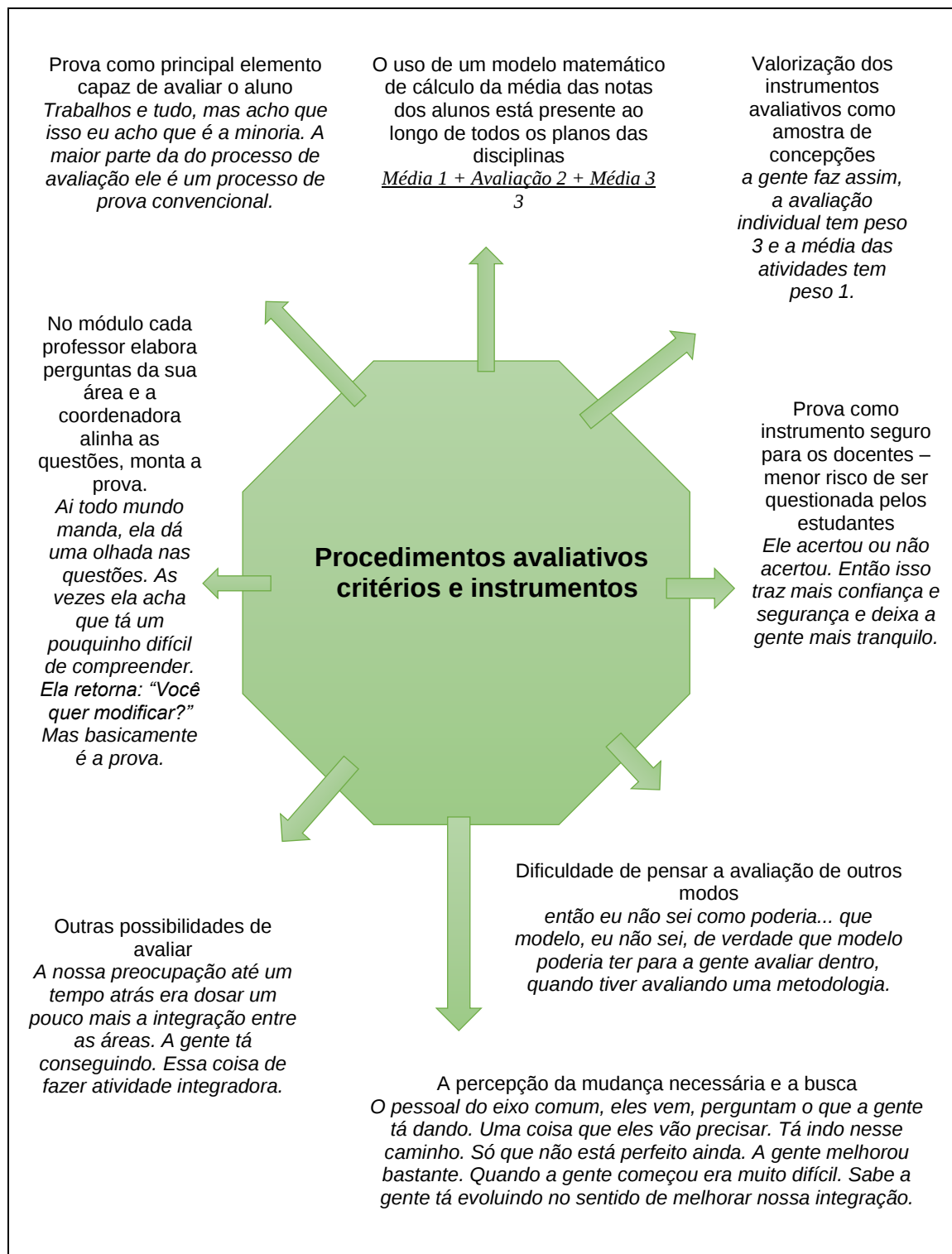
Nessa atividade do jogo eu faço uma avaliação. Não dou nota para eles, eu estou percebendo se eles estão entendendo. Eu faço um gancho com o que eles viram em citologia, na anatomia. **Essa angústia nossa, não sei se vão concordar comigo, eu tenho sentido agora, nos últimos anos. A nossa preocupação até um tempo atrás era dosar um pouco mais a integração entre as áreas. A gente tá conseguindo. Essa coisa de fazer atividade integradora.** As atividades integradoras os alunos rendiam (*Professora, grupo focal, 2018, grifos nossos*).

[Sobre a avaliação na clínica] Fazem um conselho de classe. No meio do semestre eles indicam os alunos que estão com problemas com qual professor, e chamam para conversar. **Dai o Conselho dá uma nota, não tem mais nota separadinho. Ele tem que saber o mínimo de tudo. Eu não posso formar um dentista que não sabe fazer uma média por exemplo. Então e assim, é um trabalhar, um histórico, que a gente tá caminhando. Não é totalmente desvinculado. O pessoal do eixo comum, eles vem, perguntam o que a gente tá dando. uma coisa que eles vão precisar. Tá indo nesse caminho. Só que não está perfeito ainda. A gente melhorou bastante. Quando a gente começou era muito difícil. Sabe a gente tá evoluindo no sentido de melhorar nossa integração.** Eu to focando muito nessa coisa desse aluno que não dá retorno. Por que tem os alunos bons. E a avaliação é boa (*Professora, grupo focal, 2018, grifos nossos*).

As reflexões acerca da avaliação nos colocam diante de muitas nuances que, em conjunto, sinalizam a preocupação com a aprendizagem dos estudantes por parte de seus professores. Nuances que também evidenciam as compreensões do que seja aprender, do que signifique avaliar a aprendizagem e do papel da avaliação na própria docência. A ruptura com um modelo mais convencional de avaliação, a ser entendido como um processo, não pode acontecer desvinculado de uma nova compreensão de ensino, de aprendizagem e de conhecimento. Pressupõe a construção de uma docência que se configure pedagogicamente, assumindo compromissos que celebrem a indissociabilidade entre o conhecimento específico da área de formação (a fisiologia, a anatomia, a citologia, a dentística, etc.) e o conhecimento pedagógico que mobiliza mudanças e reflexões coerentes e coesas no contexto do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

O acostumar-se a modelos historicamente postos e tidos como confiáveis pareceu-nos uma barreira grande no redimensionamento da avaliação entendida amplamente. Inserir novos modos capazes de abarcar as mudanças metodológicas e nelas também gerar outras mudanças valorativas, éticas e preceptivas que englobem a avaliação à própria ação de ensinar e aprender é algo complexo. Contudo, a insatisfação diante do que se tem e a busca por aquilo que se quer ter é o único meio de movimentar a todos e mobilizar ações, sejam elas individuais ou coletivas com propósitos compartilhados.

Vemo-nos diante de uma faísca de mudança que pode se configurar como ponto de partida de novas compreensões, construções e estruturas formativas.

Figura 11 – Achados da Categoria Procedimentos – critérios e instrumentos

Fonte: do autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENSOS, CONSENSOS E DISSENSOS

Ao nos debruçarmos sobre as relações e intersecções possíveis entre o contexto metodológico e avaliativo no ensino superior, buscamos estruturar nossa reflexão tendo como objeto de análise as práticas, ações e concepções que configuram o processo formativo em uma instituição pública universitária. Adentramos o campus universitário e fomos recebidos no contexto de uma pesquisa que certamente traria desassossegos e suscitaria questões. Mas fomos recebidos e acolhidos porque trouxemos conosco a possibilidade de uma reflexão coletiva que, além de viabilizar a pesquisa a que nos propusemos, poderia contribuir de algum modo com profissionais docentes com os quais trabalharíamos. Ao longo de um ano nos vimos inseridos em um contexto de diálogo, de intensa reflexão, de aprendizado e de buscas que envolveram a todos, pesquisador e “pesquisados”. Estamos certos de que pudemos, nesse contexto, “refletir juntos”, não “refletir sobre” os processos de ensino, aprendizagem e avaliação a que nos dispusemos.

Nessa perspectiva consideramos de fundamental importância sistematizar nossas reflexões buscando retomar nossos objetivos de pesquisa no esforço de verificarmos nossos “achados” e evidenciarmos nossos caminhos. A todo o momento lidamos com sentidos, consensos e dissensos com os quais fomos compondo, em nossas categorias de análise, quadros que explicitam nosso estudo de caso e sobre os quais tratamos, guiados por um olhar teórico-conceitual previamente explicitado.

Partiremos, assim, das reflexões que se formularam a partir de duas categorias que consideramos centrais em nossa pesquisa: ações e métodos ativos e procedimentos avaliativos. Nessas duas categorias nos encontramos diante de uma variada gama de ações docentes e modos de entender e conceber os processos de ensino, aprendizagem e avaliação que pautam as ações formativas no contexto de pesquisa. Dessas categorias nos encaminharemos para as concepções de ensino-aprendizagem e a concepções de docência que as embasam.

A percepção das possibilidades de ensino e aprendizagem estão voltadas diretamente para a compreensão da aula como espaço-tempo onde se concretizam ações de professores e alunos em uma direção comum aos dois: o conhecimento. Para tanto, pensamos em metodologia como Morán (2018, p. 4) indica: “grandes

diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Ao mencionar grandes diretrizes o autor nos sinaliza sobre a construção coletiva, institucional, de modos bem delineados de ensinar e aprender capazes de pautar as ações docentes e de moldar formas de ser estudante. Incide sob essa construção coletiva, a concepção de conhecimento sobre a qual ela se constitui.

O contato com a realidade pesquisada nos envolve em uma gama de sentidos e dissensos que caracterizam a ação metodológica cotidiana, pautados em diferentes modos de compreender o que seja ensinar e aprender por parte dos professores. Esses entendimentos têm reflexos diretos sob os estudantes, gerando comportamentos, expectativas e ações que, na verdade, condizem com o que entendem que é esperado deles.

Ao acompanharmos as aulas dos professores da instituição pesquisada vivenciamos preponderantemente a organização mais tradicional de sala de aula, historicamente posta não só no ensino superior como em outros níveis de ensino. Eis que a centralidade do domínio do conhecimento está posta nas mãos dos professores que se utilizam (majoritariamente) de recursos tecnológicos (como quase sempre o Datashow) ou outros mais simples e usuais como quadro branco e “canetão” para dá-los aos seus estudantes. Permanecemos em muitas aulas que acompanhamos, junto dos estudantes, vendo em um grande telão imagens com legenda e ouvindo sobre elas. Acompanhamos o silêncio e a atenção sempre exigidos e presenciamos os avisos para que certo conteúdo fosse estudado pois seria cobrado em prova. Esse modelo de aula, muito recorrente e bem conhecido, submergia professores e estudantes em ações que, segundo eles trazem bons resultados e atendem as necessidades de formação profissional no ensino superior. Em dado momento, em grupo focal, foi atribuído também aos estudantes a preferência por aulas mais “convencionais” com as quais já estariam mais acostumados e para as quais estariam mais preparados. Também os professores justificaram que tais movimentos foram vivenciados por eles quando estudantes e que deram bons resultados já que obtiveram êxito em sua formação. Estamos diante de um senso, felizmente não de um consenso.

Embora possamos falar de modo genérico pois, como já mencionamos, trata-se de uma ação pedagógica recorrente, lidamos com dissensos que pontualmente

marcam as aulas, já que metodologicamente, sinalizam outras direções e concepções. Não são direções claras nem concepções seguras, mas estão no campo da transição, da mudança, das novas percepções. Foram muitos os momentos em que professores, em aula, partiam em direções outras, buscavam mudanças que envolviam posturas, ações didático-pedagógicas e consequentemente outras concepções:

- Dinâmicas de participação e abordagem dos conteúdos revalorizando os conhecimentos prévios dos futuros dentistas;
Jogos pedagógicos abordando conhecimentos teórico-conceituais e impondo dinâmicas de participação, interação interpessoal, partilha de conhecimento;
- Construções em grupos com dramatizações abordando conhecimentos variados e envolvendo estudantes em aprendizagens de todo tipo (conceituais, procedimentais e atitudinais) que geravam mobilizações coletivas de alunos no esforço de concretizar proposições que fugiam da tranquilidade da aula dada;
- Recursos tecnológicos de participação virtual (como aplicativos de celular) abordando conhecimentos, reconhecimento e organização de informações e demonstrações também virtuais, de aprendizagens e de dificuldades de aprendizagem;
- Atividades de laboratório, experimentos, que além de aprofundar conhecimentos teórico-conceituais, demandavam estruturas de pensamento, relações cognitivas e perceptuais, envolvendo os estudantes em conflitos de aprendizagem, contrastes conceituais e estudo coletivo e partilhado envolvendo múltiplas aprendizagens (conceituais procedimentais e atitudinais).

Entre sensos e dissensos nos vimos diante de mudanças ainda tímidas, mas que sinalizam outras formas de entender o ensino e a aprendizagem. A insegurança, as dúvidas, as dificuldades e as barreiras presentes (comportamentais, estruturais,

teórico-conceituais – de professores, de estudantes e da própria instituição) sobre a utilização de um ou de outro recurso foram sendo resgatadas nos diálogos entre pesquisador e docentes e nos grupos focais. Não estávamos diante de uma construção coletiva de novos parâmetros e de novas concepções metodológicas. Nem tínhamos diante de nós uma mobilização que se possa afirmar coletiva em direção a novas formas de entender como se ensina, como se aprende e quais as decorrências pedagógicas dessas percepções. Parece-nos mais palpável dizer que estávamos diante de dissensos que representavam movimentos de mudança e, acima de tudo, de buscas. Buscas que nasciam da insatisfação de modos de fazer que estejam perpetuados, mas que não correspondem mais ao mundo contemporâneo. Buscas que se pautavam nas percepções individuais de estudantes diferentes que adentravam a sala de aula, curiosos, falantes, “ligados na internet”, com acesso a informações e conhecimentos, mais independentes do que em outros tempos. Buscas que representavam trilhas por caminhos desconhecidos, tortuosos e incertos. Buscas tidas (pelos que buscam) como necessárias.

Perguntamo-nos no contexto dos episódios metodológicos vivenciados na instituição pesquisada, se não temos diante de nós a constatação de Morán (2018, p. 2):

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente).

Essa variedade de ações metodológicas, de concepções, que determinam as atividades de ensino-aprendizagem acaba por envolver a todos em uma diversidade de proposições e de significações do que seja ensinar e do que seja aprender. Diante dos professores estão diferentes possibilidades de configuração da aula como momento do fazer docente/discente e suas implicações diretas. Diante dos estudantes estão diferentes perspectivas (habilidades cognitivas, modos de estudar e de aprender, modos de postar-se e de ser no contexto da aula e da aprendizagem) do que seja ser estudante universitário. Diante de professores e alunos estão

diferentes formas de compreender suas ações, as relações interpessoais e o que se espera de cada um deles.

Ao olharmos para essas mudanças em processo, nos vimos diante de um caminhar que pensa adiante e que entende que as novas configurações do mundo do trabalho e da ação profissional envolvem novas e desafiadoras demandas. Retomamos o que apontam Batista e Gonçalves (2011) ao abordarem a Formação Continuada e Permanente como condições para lidar com as complexas e inusitadas situações no contexto profissional cotidiano e que impõem buscas e aprendizados a cada dia. O ensinar e o aprender na universidade, reconfigurados, serão condições fundamentais na preparação de profissionais capazes de protagonizar sua formação permanente, após a finalização da graduação.

Mesmo em meio a movimentos de mudança, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, estivemos diante de modos muito consensuais de avaliar a aprendizagem e o próprio ensino. E de entender o que seja a própria avaliação.

A prova como instrumento de avaliação no contexto da instituição em que a pesquisa se realizou está no centro do processo de avaliação da aprendizagem. Durante as aulas que acompanhamos e nas entrevistas realizadas individualmente encontramos a prova individual posta como fim do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto:

- Prestar atenção à aula era necessário para aprender o conteúdo que seria exigido na prova;
- O silêncio e a concentração eram comportamentos fundamentais para essa aprendizagem em aula;
- A prova informa o que foi e o que não foi aprendido pelo estudante e sendo assim revela os alunos que estudam, prestam atenção e se concentram e os que não têm esses comportamentos desejáveis;
- A prova determina a validade da aula e dos recursos utilizados para o processo de ensino-aprendizagem;
- A prova decide quem aprendeu e será, portanto aprovado quem não aprendeu e será reprovado.

Em um contexto coletivo, no entanto, algumas tentativas individuais de mudar esse panorama são implementadas sem, contudo, retirar a primazia da prova como

instrumento principal de avaliação. Atividades como relatórios, questões teórico-conceituais, questionários on-line, correções coletivas, e até uma atividade integradora envolvendo avaliação em grupo (como já descrevemos anteriormente) têm espaço, ainda que diminuto, no processo avaliativo. Essas outras ferramentas parecem ser consideradas como possibilidades de acompanhamento da aprendizagem e são utilizadas conforme escolha individual de cada professor, exceto a atividade integradora que possui status institucional e periodicidade definida.

As práticas avaliativas que são postas em prática ao longo do semestre por iniciativa individual de cada professor são abordadas, no âmbito dos grupos focais, como possibilidades interessantes de acompanhamento da aprendizagem, capazes de auxiliá-la. Essas atividades, no entanto, segundo os próprios professores não ganham, por parte dos alunos, a atenção e o envolvimento que deveriam, são realizadas de forma aligeirada e baseadas até em cópias conceituais. O diálogo no grupo focal indica, nesse contexto, o modo como essas atividades são consideradas no processo avaliativo, de modo desproporcional sendo que “a prova tem peso 3 e as atividades todas que são propostas, peso 1”. Essa abordagem explica a razão dos alunos, segundo os próprios professores indicam, dedicarem mais tempo para estudo de conteúdos da prova do que a realização dessas atividades. A respeito dessas atividades ainda vimos se assinalar as dificuldades dos professores em implementá-las de modo mais recorrente na medida em que trabalham com turmas muito numerosas (de 80 a 90 alunos), o que torna difícil para eles uma correção e acompanhamento dessas atividades ao longo do semestre.

Nessa perspectiva, o cenário que se vislumbra nos indica um posicionamento coletivo dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem, descrito matematicamente inclusive na proposta pedagógica do curso e ações pontuais que se constroem individualmente, de avaliações mais processuais, inclusive fazendo uso de jogos pedagógicos além das atividades mencionadas. Acabamos por retomar Althaus (2014) ao tratar da importância e da necessidade de práticas avaliativas inseridas em contextos mais amplos e articuladas a concepções filosóficas e pedagógicas desde as diretrizes postas em projetos pedagógicos institucionais até as ações reais nos cursos de graduação, contribuindo com aprendizagens contínuas para estudantes e também professores.

Ao nos propormos a realização dessa pesquisa buscávamos compreender e evidenciar as relações entre metodologia ativa de ensino-aprendizagem e avaliação processual mas acabamos por nos deparar com muitas aprendizagens significativas.

O movimento de mudança que envolve o corpo docente da instituição pesquisada, nascido desde sua reorganização curricular posta em projeto pedagógico e praticada desde então, envolve a busca de metodologias que se adequem aos novos contextos enfrentados no processo formativo:

- * demandas trazidas pelos estudantes (que não são mais os mesmos de outros tempos, que estão envoltos por tecnologia, acesso a informação fácil e rápido, processos de interação contínuos e crescentes,...);

- * as demandas trazidas pelos documentos orientadores (Projeto Pedagógico de Curso, Projeto Institucional, DCNs) ressaltando a necessidade de modelos formativos mais dinâmicos, integrados e capazes de envolver a aprendizagem em processos ativos de conhecimento e ação sobre ele;

- * as demandas trazidas por um mercado de trabalho e um contexto profissional altamente complexo e transformador em que habilidades, comportamentos e conhecimentos se complementam na constituição de uma atuação que já não conta com modelos previsíveis.

Ainda de modo bastante singelo, por fatores que ainda trataremos, vimos uma busca de metodologias mais dinâmicas, mais ativas e mais significativas no processo de ensino-aprendizagem, que se alternam com outras, postas desde sempre no contexto mais tradicional e modelar de ensinar e de aprender. Essas mudanças revelam reflexões coletivas, ganham corpo e se repetem trazendo experiências novas para professores e estudantes ao longo do processo. Caminham na direção indicada por Santos, Althaus e Bagio (2017):

Em função das realidades sociais, a concepção sobre o ensino foi mudando ao longo dos anos. A ação de ensinar na sociedade do conhecimento implica trabalhar mobilizando novas capacidades, tais como aprender a resolver problemas de forma autônoma, aplicando a criatividade e a iniciativa, trabalhando em equipes, de forma colaborativa e em rede, além de aprender ao longo da vida (p. 206).

Podem ser ações metodológicas capazes de gerar mudanças profundas no processo formativo dos profissionais que passam pela instituição na medida em que ganham embasamento teórico e experimentação recorrente nos modos diários de

ensinar e aprender. Na medida em que deixam de acontecer esporadicamente ou isoladamente e se tornam o cotidiano das práticas educativas da instituição. Contudo, não há meios de propor mudanças metodológicas ativas se ao nos debruçarmos sobre a avaliação da aprendizagem nos limitamos a avaliar conceitos repetidos em prova; se desejamos que os alunos (como uma professora explicita em entrevista) repitam na prova o que foi falado pelo professor em aula. Aqui temos um dissenso.

O fortalecimento de ações metodológicas, didáticas, no campo do ensino-aprendizagem envolve a estruturação de processos avaliativos concernentes. Ao identificar os sentidos torna-se fundamental buscar alguns consensos. Novas formas de entender e realizar, no âmbito da formação profissional, o ensino e a aprendizagem, exigem processos avaliativos capazes de dizer sobre o que se faz. Estamos falando especificamente do que apontam Zanon e Althaus (2010):

Ao compreendermos a prática da avaliação como um processo, não é possível percebermos e valorizarmos a adoção de um único instrumento avaliativo, priorizando uma só oportunidade para o aluno revelar sua aprendizagem. Oportunizar aos alunos diversas possibilidades de serem avaliados implica assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna. Implica também encarar a avaliação, teórica e praticamente, como um verdadeiro processo (p. 69).

Eis que estamos diante da necessidade de novas posturas que já não são possíveis ou viáveis no contexto único da prova. Envolve processos permanentes e variados capazes de dizer de aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais que compõem a formação profissional. Indicam procedimentos corriqueiros e fundamentalmente necessários de autoavaliação (de estudantes e de professores), de contratos pedagógicos capazes de estabelecer a todos os envolvidos no processo formativo, aquilo que se deseja e se busca e que é um desejo e uma busca de todos, e processos de heteroavaliação que se utilizem da prova, mas não apenas dela.

Ao refletirmos sobre questões metodológicas e avaliativas em nossa pesquisa acabamos por nos colocar diante de mudanças paradigmáticas que estão no cerne das mudanças que vivenciamos no contexto de nossa pesquisa de campo e que acabaram tornando-se categorias de trabalho com os dados que inventariamos. Pensar sobre metodologias de ensino e avaliação implica, necessariamente, refletir sobre concepções de ensino-aprendizagem e sobre a própria docência.

A prevalência de modelos históricos de ensino-aprendizagem baseados na transmissão de conhecimentos de alguém que sabe para outros que não sabem (como outrora definiu Paulo Freire ao tratar da educação bancária) se estende ao âmbito universitário e se coaduna com modelos de produção de ciência no âmbito da academia. Não estamos diante de algo inusitado, mas pelo que vivenciamos em nossa trajetória escolar, de algo consensual. Nos tempos em que vivemos a retomada e a revalorização desses modelos nos assusta grandemente, embora não seja objeto de nossas reflexões nesse trabalho.

Deparamo-nos com entendimentos, dos professores participantes dessa pesquisa, que associam memorização, repetição, silêncio e concentração como constitutivos de um processo válido (e porque não dizer, único) de aprendizagem. No contexto universitário essa postura se alicerça na ideia de que se trata de conhecimentos especializados do campo de formação profissional e por isso denotam tais entendimentos. Do mesmo modo o domínio de conhecimentos altamente especializados no campo da formação profissional são postos como condição fundamental (e porque não dizer, única) do ensino. Sem desconsiderar a importância e o valor do conhecimento especializado das áreas de formação assim como a memorização e a concentração como procedimentos importantes nos processos de aprendizagem de certos tipos de conhecimento, precisamos superar alguns sentidos em busca de outros importantes consensos.

Ao falarmos de mudanças metodológicas e novas formas de avaliação como já aqui o fizemos, estamos diante de mudanças mais profundas e difíceis de concretizar, mas que são condição fundamental para a construção de um processo pedagógico legítimo no ensino superior. Referimo-nos a uma docência universitária capaz de se constituir como tal e conceber ensino e aprendizagem no âmbito educacional de sua atuação.

Voltamos ao espaço-tempo em que desenvolvemos nossa coleta de dados. Lá nos vimos claramente postos diante de profissionais altamente qualificados em seus campos de formação (a Fisiologia, a Anatomia, a Bioquímica, a Farmacologia, etc.). Mestres, doutores e pós-doutores todos pesquisadores de diferentes áreas que abarcam a odontologia e que contribuem de modo significativo e inquestionável com suas áreas de pesquisa.

Eis que nos pusemos diante desses profissionais, mas voltamos nosso olhar para uma ação profissional específica que compõe parte significativa de sua atuação na universidade: a docência.

Sem desconsiderar tantas pesquisas e produções sobre a docência universitária, mas a partir delas refletir sobre uma realidade específica, vimo-nos diante de apontamentos capazes de traçar um quadro bastante significativo na compreensão do nosso universo de pesquisa:

- A dissociação entre pesquisa e ensino que supervaloriza a primeira e desconsidera ou subverte a segunda fazendo com que profissionais na instituição universitária se identifiquem pesquisadores ou dentistas mas não professores;
- A dissociação entre pesquisa e ensino como se tratássemos de ações profissionais que não estão correlacionadas no âmbito da formação de novos profissionais para mercado de trabalho;
- O desconhecimento pedagógico que constitui uma falta imensa na formação de profissionais que se tornam professores no ensino superior e que não têm uma formação adequada para a docência;
- O desconhecimento ou a subvalorização de documentos absolutamente fundamentais na organização, constituição e atuação docente no contexto formativo, como Projeto Político Pedagógico, Projeto de Desenvolvimento Institucional, Projeto de Curso;

Esse quadro já delineado no âmbito da nossa análise de dados nos levam a nossas duas categoria de pesquisa que estão, como já dissemos, no cerne das mudanças que se implementam e dos dissensos a serem repensados.

Considerar a complexidade que abarca o fazer docente, seja ele na universidade (e mesmo na educação básica), é uma questão fundamental que se coloca diante de nós durante a pesquisa realizada. Seja nas entrevistas, nos grupos focais e até mesmo nas aulas que foram acompanhadas estivemos diante de esforços que se erguem em meio a uma necessidade que consideramos hoje essencial: a formação pedagógica dos docentes no ensino superior. Essa necessidade ressurgiu a todo o momento quando falamos de valorização do ensino de graduação na universidade, de superação de crises como as que são apontadas

por Sousa Santos (1999b) e pelo reconhecimento do altíssimo potencial da instituição universitária.

A universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la [ao mesmo tempo em que] gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a universidade é conservadora, regeneradora e geradora (MORIN, 2000, p. 15).

Nossa reflexão sobre metodologias ativas e avaliação nos leva diretamente a uma importante constatação que, embora possa não ser mérito apenas dessa pesquisa, nela se fortalece a partir dos dados e das reflexões que se produziram. Falamos de uma docência, na universidade, que seja capaz de pensar paulatinamente sobre si, sobre seu papel, sobre suas especificidades pedagógicas e formativas, sobre os elementos essenciais que caracterizam o fazer docente (as sequências didáticas, as relações interativas em sala de aula, a organização social da classe, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares e recursos didáticos, a avaliação) e o qualificam como tal diferenciando-o de outros fazeres da universidade que a ele se integram. Mesmo quando adentramos a área da saúde, e mais especificamente da odontologia, nos vemos diante de processos formativos, de processos educativos, de processos complexos, que buscamos conhecer e reconhecer ao longo de nossa atividade de pesquisa na instituição. Daí tentarmos em nossas categorias de análise, explicitar pontos fundamentais que se foram pautando e que constituem o universo complexo da docência, seja na saúde ou em qualquer área do conhecimento humano.

Nesse entremeio, estamos diante de uma atuação docente que ainda parece carecer de um delineamento capaz de compor ações mais coesas e coerentes. O Projeto Pedagógico do curso, elemento fundamental na constituição coletiva das ações formativas e pedagógicas, não pode, de modo algum eximir-se de dizer das concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação que devem ser de conhecimento de todos e devem pautar as ações de todos, docentes e discentes. Ao inovar a organização curricular do curso de odontologia superando a organização disciplinar e optando por uma integração interdisciplinar a instituição, de fato, se lança a desafios que podem significar uma profunda reconfiguração do ensinar e do

aprender. No entanto, quando olhamos para os dados de pesquisa parece-nos mais recorrente a concepção de inovação de que fala Veiga (2003):

A inovação regulatória ou técnica é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial. Essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado. [...] A inovação é uma simples rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho. Neste sentido, o projeto político pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, pode servir para a perpetuação do instituído. Prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural (p. 271).

Nessa perspectiva não temos como negar as possibilidades trazidas pela inovação curricular que, no entanto, não prescindem de inovação pedagógica sem a qual, torna-se apenas ajuste técnico-racionalizante em uma lógica pedagógica que não se altera. Esse contexto acaba por nos colocar diante de uma incongruência que se reflete diretamente na ação docente cotidiana, seja pelo conhecimento raso ou pelo desconhecimento de uma orientação tão importante que deve emanar do Projeto Político Pedagógico de um curso:

Figura 12 – Organização do trabalho pedagógico do professor?



Fonte: do autor

Como peças que compõem um todo complexo, amplo e profundo, nos vemos diante de mudanças que se condicionam umas às outras e configuram o trabalho pedagógico do professor. Vemos no Projeto Pedagógico um condicionante institucional capaz de contribuir significativamente com mudanças que podem deixar de ser esparsas para comporem um todo significativo de formação profissional. Nessa perspectiva não podemos perder de vista a importância de ações coletivas e institucionais que sejam capazes de reconfigurar o papel da docência ao apoiar-se no tripé ensino-pesquisa-extensão.

Tanto a formação pedagógica inicial como o desenvolvimento profissional do professorado universitário requer uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para se alcançar a "excelência". Só quando se gera um clima no qual a alta qualificação na docência seja um indicador mais valorizado que os resultados de uma pesquisa ou custo, às vezes desproporcional, de

aparatos de infraestrutura, será possível estimular a autorreflexão sobre o fazer docente e a implicação dos professores da educação superior em programas de formação pedagógica (FEIXAS, 2004, p. 41).

Assim, seja na área da saúde, que caracteriza o espaço-tempo em que realizamos essa pesquisa de campo, seja em outras áreas do conhecimento humano, de modo algum queremos desconsiderar a relevância fundamental do domínio de conhecimentos específicos que subjazem ao fazer das diferentes profissões e seus processos formativos. Essa não é uma questão em aberto. Ao defendermos a qualificação da docência universitária e sua formação contínua temos como ponto-chave a percepção de que tal qualificação é o meio único de tornar tantos conhecimentos específicos, profundos, técnicos, produzidos pelo homem em objetos de ensino e aprendizagem. Não qualquer ensino, e nem uma aprendizagem qualquer.

Sem delimitar focos restritos que se contrapõem uns aos outros entendemos que a ação docente universitária se desenvolve em um contexto alicerçado na pesquisa e também voltado para a extensão. Trata-se de ações que se integram de modo contínuo gerando ensino com pesquisa, extensão com ensino, pesquisa com extensão, enfim, compondo um todo, que ainda complexo, se integra de modo harmonioso sem que se precise optar por um foco ou outro. É nesse sentido que se torna essencial o encaminhamento de ações permanentes:

- De valorização do Projeto Pedagógico como documento vivo e coletivo que precisa ser reconhecido, refletido e posto em prática como orientador das ações formativas de docentes e discentes em âmbito institucional;
- De reconhecimento do trabalho pedagógico do professor universitário como construção permanente e coletiva, coesa e específica, no contexto das outras muitas ações – pesquisa e extensão – que caracterizam o fazer desse profissional na instituição universitária;
- De superação de inconstâncias e incongruências metodológicas, avaliativas, formativas, por uma composição coerente e coletiva, alicerçada em concepções de ensino e aprendizagem que realmente façam da docência uma identidade reconhecida em sua natureza e singularidade.

Figura 13 – Organização do trabalho pedagógico do professor!



Fonte: do autor

Vemo-nos diante da necessidade de uma nova compreensão do trabalho pedagógico do professor, capaz, também no espaço-tempo em que realizamos nossa pesquisa, de tornar ações tímidas, buscas individuais de outras formas de ensinar, aprender e avaliar em processos coletivos, de reflexão, discussão, e construção permanente.

Um espaço tão atingido na contemporaneidade, como é o caso da universidade pública, não pode se deixar tomar por ações que não demonstrem sua potencialidade na produção de conhecimento, suas possibilidades de qualificação profissional gerando mudanças sociais a partir dos profissionais que forma, e sua capacidade de tornar o conhecimento acessível a todos e todas, objeto compartilhado de modo a fazer pensar e a humanizar.

REFERÊNCIAS

- ABENO. Associação Brasileira de Ensino de Odontologia. **Contribuição ao aprimoramento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia – Minuta 2 para 2ª Consulta Pública online**. 2016. Disponível em:
<<http://www.abeno.org.br/arquivos/dowlands/2ConsultaonlineDCNsOdontologia.pdf>>
Acesso em: 12 fev. 2020.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S.G. (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, A. C. F.; GODOI e SILVA, K. A.; SILVA, F. S.; BRAGA, C. B.; LOPES, L. F. O. Práticas inovadoras em sala: um estudo no ensino superior. *In*: COSTA, G. M. C. (org.). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Quirinópolis/GO: IGM, 2020.
- ALTHAUS, M. T. M. Relações entre o ensino e a avaliação na docência universitária. *In*: **Encontro luso-brasileiro sobre o trabalho docente e a formação**, 2, 2013. Anais [...] Porto: Universidade do Porto, 2014. Disponível em:
<https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Rela%C3%A7%C3%B5es-entre-o-ensino-e-a-avalia%C3%A7%C3%A3o-na-doc%C3%Aancia-universit%C3%A1ria-Maiza-Althaus-Universidade-do-Porto-Portugal.pdf>. Acesso em: 08 março 2020.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES PESSATE, L. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: UNIVILLE, 2003.
- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: UNIVILLE, 3ª ed., 2004.
- _____. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa. *In*: CORDEIRO, T. S. C; MELO, M. M. O.(org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife/PE: Ed. Universitária da UFPE, p. 319-383, 2008.
- _____. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista espaço para a saúde**. Londrina/PR: v. 15, suplemento nº. 1, p. 19-34, jun. 2014.
- _____. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: UNIVILLE, 10ª ed., p. 15-44, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil — 1990-1998. *In*: CANDAU, V. M. (org.). Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. *In*: **X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 2000, São Paulo: DP&A, p. 83-97, 2000. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+no+Brasil+%281990-1998%29/74844bc9-4864-48a9-94be-092b494294fc?version=1.3>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ARAUJO, M. E. Palavras e silêncios na educação superior em odontologia. **Ciência e saúde coletiva [online]**, vol. 11, nº. 1, p. 179-182, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/profa/Desktop/Doutorado/Palavras%20e%20silêncios%20na%20educação%20em%20odonto.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

ARAUJO, J.C.S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Pesquisa, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, v.1 p.1-15, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, K. B. C.; GONÇALVES, O. S. J. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 20, nº. 4, p. 884-899, 2011.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. A docência em saúde: desafios e perspectivas. *In*: **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

BATISTA, S. H. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. *In*: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac, p. 57-74, 2004.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: vol. 3, nº. 2, setembro, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/03.pdf>. Acesso em: 10 março 2020.

BERNAL ALVAREZ, T. La nueva formación odontológica y el compromiso social con las comunidades. **Rev Bras Odontol Saúde Coletiva** 2000, p. 83-9, Supl. Esp., 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CES 3, de 19 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, seção 1, 4 mar. 2002. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de Março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação, 2003.

_____. **Instrumento único de avaliação de cursos de graduação**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Ministério da Educação. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, janeiro de 2006.

_____. **Política nacional de educação permanente em saúde**. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf Acesso em: 10 out. 2020.

CARRASCO, L. B. Z. **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário** Dissertação (mestrado). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2016

_____. **A ação profissional do Assessor Pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória.** Tese (doutorado). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2020.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e formação de professores. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis/RJ: Vozes, p. 269-291, 1997.

CARNEIRO, V. F.; PEQUENO, A. M. C.; MACHADO, M. de F. A. S.; AGUIAR, D. M. de L.; CARNEIRO, C.; CARNEIRO, R. F. Avaliação da aprendizagem: concepções e olhares de docentes do curso de odontologia. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 12, nº. 2, p. 900-915, 2017.

CARVALHO, C. P. de A. **Panorama sobre o ensino e a prática da odontologia no estado de São Paulo.** São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior/USP, 1994.

_____. **Ensino de odontologia em tempos da LDB.** Canoas/RS: Ulbra, 2001.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP, v. 9, nº. 16, p. 161-77, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2005.v9n16/161-168/pt/>. Acesso em: 10 out. 2020.

CHAUI, M. A universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, H. **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, M. M. **Odontologia social.** Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1977.

CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

COBUCCI, G. C. **Metodologias ativas e aspectos pedagógicos no ensino de graduação em Medicina Veterinária.** 2017. Dissertação de Mestrado. Departamento de Bioquímica e Biologia Celular. Viçosa/MG: UFV, 2017.

COSTA, D. A. S.; SILVA, R. F. da; LIMA, V. V.; RIBEIRO, E. C. O.. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP [online], vol. 22, nº. 67, p. 1183-1195, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/icse/v22n67/1807-5762-icse-1807-576220170376.pdf>. Acesso em: 10 março 2020.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. Coimbra: Editora Almedina, 2011.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. B. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

CUNHA, M. I. da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (org.). **Universidade futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1ª ed. Araraquara/SP: JM, 1998.

_____. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba/SP, vol. 4, nº. 4, 1999.

Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1072/1067>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília/DF: Plano Editora, 2001.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

_____. (org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2012.

DITTERICH, R. G.; PORTERO, P. P.; SCHMIDT, L. M. A preocupação social nos currículos de odontologia. A graduação em Odontologia deve formar não apenas profissionais competentes, mas também pessoas aptas a interagir eticamente no contexto social. **Revista da ABENO**, 7(1), p. 58-62, 2007. Disponível em: <http://abeno.org.br/ckfinder/userfiles/files/revista-abeno-2007-1.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2020.

FEIXAS, D. (et.al). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales em la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 31-59, 2004.

FERNANDES, J. D.; FERREIRA, S. L. A; OLIVA, R.; SANTOS, S. Diretrizes estratégicas para a implantação de uma nova proposta pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade da Federal da Bahia. **Rev. Enfermagem**, Brasília/DF, jul/ago., 56(4), p. 392-395, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v56n4/a17v56n4.pdf>. Acesso em: 11 março 2020.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999.

Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 1999.

FERREIRA, V. S. As Especificidades da Docência no Ensino Superior. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 10, nº. 29, p. 85-99, jan/abr. 2010.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2ª. ed. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul, p. 21-36, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre/RS: Artmed; 2009.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, São Paulo, n.º 8, p. 44-53, 1990.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº. 126, vol. 35, p. 595-608, set./dez. 2005.

_____. Questões Metodológicas e Práticas em Pesquisas em Educação. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. **Anais** [...]. Recife/PE: p. 235-250, 2006.

GENRO, M. E. Cidadania e subjetividade emancipatórias: ação político-educativa na universidade. In: LEITE, D. (org.) **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade, p. 37-51, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. In: **EccoS Revista Científica**, vol. 7, nº. 2, julho-dezembro, p. 275-290, Universidade Nove de Julho, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. 1ª ed. Porto Alegre/RS: Educação e Realidade Editora, 1995.

LARROSA, J. **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. *In*: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília/DF: Plano Editora, 2001.

LEMOS, C.L.S. A implantação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. **Rev. ABENO**. 5(1), p. 80-5, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**.

2003. Disponível em:

https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=O_ensino_de_graduacao_A_aula_universitaria_Libaneo.pdf¤t=/AI/CIP/Planejamento_anual_de_aula. Acesso em: 07 fev. 2020.

_____. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. *In*: **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Editora Alternativa, p. 95-116, 2004.

LIMA, M. de L. R. de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINI, T. **A função do ensino e a formação do professor universitário**. São Paulo: Paulus, 2013.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATIAS, K. K. **Metodologias de ensino e práticas pedagógicas em um curso de graduação em odontologia**. Tese de Doutorado. 132f. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Goiás, 2013. Goiânia/GO: Universidade Federal de Goiás, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. D.; PINTO, N. M. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos/RJ, vol. 13, supp.

2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 22 abril 2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E Curriculum**, São Paulo, v. 1, nº. 1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em:
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 06 jan. 2006.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 22, nº. 37, p. 7-32, 1999.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.) Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. **Coleção Mídias Contemporâneas**, Ponta Grossa/PR, Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33, 2015.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: _____. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre/RS: Penso, p.1-25, 2018.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 10ª. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade do ensino fundamental**. Natal/RN: EDUFRRN, 2000.

MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, vol. 2. Porto Alegre/RS: INEP/RIES, 610p, 2006. Disponível em:
http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF. Acesso em: 21 abril 2020.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

NEVES, R. S. Avaliação em metodologias ativas de ensino e aprendizagem. In: COSTA, G. M. C. (org.). **Metodologias Ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Quirinópolis/GO: Editora IGM, 2020.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 11-30, 1992.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, 16 (4), 569, out/dez; 2008. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>. Acesso em: 20 março 2020.

OLIVEIRA, G. K. da S. **Concepções de docentes sobre o uso de metodologias ativas: um enfoque na formação de enfermeiros**. Dissertação de Mestrado. Pernambuco: PPGECEM-UFP, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29443> Acesso em: 12 março 2020

PICAWY, M. M. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e**

o feito, uma análise da implementação em três IES/RS/Brasil. Tese de Doutorado, 262f. Porto Alegre/RS: PUCRS, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3560/1/403745.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Docência universitária: passos para um percurso formativo. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO FOP/UNICAMP. Piracicaba/SP: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Odontologia de Piracicaba, set./15.

RATZ, L. (et.al). **Ensinar e Pensar.** São Paulo: EPU, 1977

RIBEIRO, D. M.; MIRANDA, L. L., F. G. L.; CARDOSO, N. F. S.; OLIVEIRA, P. S. N.; OLIVEIRA, T. C. D. de. Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção In: **Revista de Psicologia,** Fortaleza, v. 7 nº. 1, p. 81-93, jan./jun. 2016.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

ROMAN, C.; ELLWANGER, J.; BECKER, G. C.; SILVEIRA, A. D. da; MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical & Biomedic Research,** vol. 37, nº 4, 2017.
Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/hcpa/article/view/73911/0>. Acesso em: 10 out. 2020.

SALIBA, N. A.; MOIMAZ, S. A. S.; RAPHAEL, H. S.; FERREIRA, N. F.; GONÇALVES, P. E. Métodos de avaliação de aprendizagem empregados no curso de graduação de odontologia. **Rev. Odontol. da UNESP,** Araraquara/SP, 37 (1), p. 79-83, 2008. Disponível em: <https://www.revodontolunesp.com.br/article/588018427f8c9d0a098b4b3e/pdf/rou-37-1-79.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, W. T. P. dos; ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. A formação pedagógica para a docência universitária em programas de pós-graduação *strictuo sensu*: um caminho a ser percorrido. In: PEREIRA, A. L. (org.). **Possíveis caminhos na**

formação de professores: articulando reflexões, práticas e saberes. Rio de Janeiro: Multifoco, p. 201-219, 2017.

SAVATER, F. **O valor do educar.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. Formadores em odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos/RJ, vol. 9, nº. 1, p. 113-120, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/profa/Desktop/Doutorado/formadores%20em%20odonto.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'água, 2001.

SIMON, E.; JEZINE, E.; VASCONCELOS, E. M; RIBEIRO, K. S. Q. S. Active teaching-learning methodologies and popular education: agreements and disagreements in the context of health professionals' education. **Interface** (Botucatu), 18 Supl 2, p. 1355-1364, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1355.pdf> Acesso em: 10 out. 2020.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa *In*: **Rev Esc Enferm. USP**, 46(1), p. 208-18, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a28.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

SORDI, M. R. L. Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, nº. 9, p. 52-61, dezembro 2000.

SOUZA SANTOS, B. de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade.** 5ª. ed.. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento. 1999b.

SOUZA, J. C. V. **Gestão universitária em instituições particulares: os documentos institucionais como indicadores de modelo de gestão.** Tese de Doutorado. 208f. São Paulo: PUC-SP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10015/1/Jose%20Carlos%20Victorino%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Liberdade Editora, 2013.

VASCONCELLOS, C. S.; FRANCISCO, A. L. Uso do diário de campo em investigações no ambiente escolar: a construção de uma metodologia. **Investigação Qualitativa na Educação**, vol. 2, 2015. Disponível em:

<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/286/282>. Acesso em: 11 out. 2020.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 23, nº. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 11 abril 2020.

_____. Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação Superior: Projeto político-pedagógico. **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**. Campinas/SP. Campinas/SP: Papirus, 2004.

_____. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2ª. ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

XAVIER, A. R. C. **Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2014.

_____. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. T. **Didática II**. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2010.

ZEN, G.; GUERRA, D. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (org.). **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador/BA: EDUFBA, 2018.

APÊNDICE

QUESTÕES PARA ENTREVISTA – DOCENTES

1. Tempo de experiência

Na atividade profissional (não-docente): _____

Na atividade docente (em geral): _____

Na atividade docente (nesta universidade): _____

2. Formação: _____

3. Defina o que significa PPP na tua concepção e explicita em que medida você tem domínio e conhecimento do PPP do seu curso.

4. Você participou da elaboração/construção do Projeto Político Pedagógico do curso? De que modo?

5. Você pode indicar 2 aspectos positivos e 2 aspectos negativos do PPP do curso?

6. Qual é ou quais são os desafios do trabalho no ensino superior em sua opinião?

7. Como você conceitua metodologias ativas de ensino-aprendizagem?

8. Como você desenvolve as metodologias ativas de ensino-aprendizagem na sala de aula?

9. Como a avaliação deve ser desenvolvida na proposta do curso?

10. Como você avalia a apreensão ou não do conhecimento pelo aluno? O que essa avaliação tem a dizer a você como docente?

11. Que relações você estabelece entre as metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem?