



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EDUCAÇÃO CENTRADA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURAS – UM PROCESSO
DE TORNAR-SE DOCENTE**

Juliana Crespo Lopes

Brasília, março de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864e Lopes, Juliana Crespo
Educação Centrada em Estudantes de Licenciatura: um
processo de tornar-se docente / Juliana Crespo Lopes;
orientador Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino. -- Brasília,
2020.
193 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2020.

1. Educação Centrada em Estudantes. 2. Formação de
professores. 3. Educação. 4. Pesquisa Ação em Educação. 5.
Educação Superior. I. Cavasin Zabotto Pulino, Lucia Helena,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EDUCAÇÃO CENTRADA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURAS – UM PROCESSO
DE TORNAR-SE DOCENTE**

Juliana Crespo Lopes

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a LUCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

Brasília, março de 2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Apoio

Esta tese de Doutorado recebeu apoio financeiro da **CAPES**
(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Composição da Banca

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

Prof^ª. Dr^ª Fernanda Fochi Nogueira Insfran – Membro
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^ª. Dr^ª Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB)

Prof^ª. Dr^ª Ana Tereza Reis da Silva
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª Regina Lucia Sucupira Pedroza – Suplente
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, março de 2020

Agradecimentos

Agradeço a todas e todos os estudantes que participaram desta pesquisa comigo, especialmente Gabrielle Maria, Julia, Isabela de Castro, F. T. Bueno, Zaytan, Josué, Daniel Tavares, Freitas, Karen Lima, Joelle, Michelle e Camila. A dedicação e as contribuições que vocês deram às nossas aulas e à minha tese são de valor imensurável.

À Lúcia Pulino pelo convite para orientação em um momento que eu considerava desistir do mundo acadêmico. À Fernanda Insfran pela parceria nas escritas, nos sonhos e nas ações. À Simone Lima por ter sido um exemplo de professora e de pessoa no mundo. À Fátima Vidal e à Regina Pedroza pela abertura em minha breve participação no Projeto Autonomia em 2015 e pelas contribuições nesta tese. À Ana Tereza Reis por expandir meus horizontes. À Anne Nevgi e todas as pessoas que tive contato em minha visita técnica à Universidade de Helsinki. Ao Ricardo Fragelli e ao Irmão Justo pelas inspirações.

À Denise Vasconcelos, pela parceria nos estudos e na vida desde o primeiro dia. Pelo amor, cuidado, palavras e abraços que me acalmaram nas vezes em que eu achei que não daria conta e nas outras tantas em que fomos sorrisos. À minha família pelo apoio, incentivo e admiração que me moveram desde o início e por compreender que estive ainda mais ausente nos últimos tempos. À família Barbosa Vasconcelos pelos almoços, passeios e contações de histórias que me fizeram sentir parte de uma família em Brasília.

Ao Rodrigo Tavares pelas trocas filosóficas e pelo constante envio de artigos com acesso restrito. Ao Luis Fernando Telles D' Ajello pela ajuda em minha aventura de desbravar o latim e o grego. À Debora Noal pelo socorro e indicações de percurso. À Vanessa Dourado pelas traduções, ouvidos e reflexões. À Fran Muller por tanto que nem sei dizer. Ao Dani pela ajuda nos primeiros traçados do projeto. À presença de Mari Campos, Sheilinha, Matheus, Vini, Thomas, Manu, Polly, Ju Krapp, Angélica, Micas, Rapha, Cadu, Vi, Sté, Élide e Mari Moura.

À CAPES pela bolsa que me permitiu dedicação a esta pesquisa.

Resumo

As universidades brasileiras têm encontrado sistemáticas críticas discentes a respeito das abordagens didático-pedagógicas em suas autoavaliações institucionais. Somado a isso, a estrutura acadêmica se configura enquanto opressora e colonizadora de saberes. Em um recorte específico em cursos de licenciatura, existe ainda a falta de interesse por seguir a carreira docente na Educação Básica. Esta tese teve o objetivo de produzir conhecimentos acerca de um processo de práxis e relações educativas centradas em estudantes de cursos de Licenciatura. Através da metodologia de Pesquisa Ação em Educação, foi oferecida duas vezes a disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino para estudantes de diferentes cursos de Licenciaturas da Universidade de Brasília. A Educação Centrada em Estudantes (ECE) pautou as posturas e práticas utilizadas na disciplina. Estudantes responderam questionários abertos no início e no final do semestre e produziram materiais reflexivos em forma de diários, nomeados de *licentiae hypomnemata*. A pesquisadora também produziu seu próprio *licentia hypomnema*. Foram analisados todos os 97 questionários - 56 no início e 41 no final dos semestres - e 12 *licentiae hypomnemata* de estudantes. Para fornecer subsídio à construção das aulas, foram entrevistados dois professores universitários brasileiros e visita técnica à Universidade de Helsinki, com observações de aulas e entrevistas a docentes e discentes da instituição. Ao analisar os materiais produzidos na pesquisa, é possível encontrar uma contribuição positiva na formação pessoal e profissional de estudantes, bem como uma boa receptividade das práticas e posturas adotadas. A ECE se mostrou uma abordagem que pode ser utilizada em cursos de licenciatura de forma a proporcionar uma formação mais humanizada, significativa e decolonial. Faz-se necessário que se produza uma identidade brasileira e latino-americana da ECE, pautada em nossas realidades e contextos e comprometida com uma pedagogia decolonial.

Palavras-chave: Educação Centrada em Estudantes; Formação de professores; Educação; Pesquisa Ação em Educação; Educação Superior.

Abstract

Brazilian universities have found systematic criticism of didactic-pedagogical approaches in their institutional self-assessments. Added to this, the academic structure is configured as an oppressor and colonizer of knowledge. In a specific approach in undergraduate courses, there is still a lack of interest in following the teaching career in Basic Education. This thesis had the goal of producing knowledge about a process of praxis and educational relations centered on undergraduate students. Through the methodology of Action in Education Research, the discipline of Psychological Development and Teaching was offered twice to students of different undergraduate courses at the University of Brasilia. The Student Centered Education (ECE) guided the postures and practices used in the discipline. Students answered open questionnaires at the beginning and end of the semester and produced reflective materials in the form of diaries, named *licentiae hypomnemata*. The researcher also produced her own *licentiae hypomnema*. All 97 questionnaires —56 at the beginning and 41 at the end of the semesters— and 12 *licentiae hypomnemata* of students were analyzed. In order to provide a subsidy to prepare the classes, two Brazilian university professors were interviewed and a technical visit to the University of Helsinki was made, with observations of classes and interviews with professors and students of the institution. By analysing the materials produced in the research, it is possible to find a positive contribution in the personal and professional training of students, as well as a good receptivity to the practices and postures adopted. The ECE proved to be an approach to be used in undergraduate courses in order to provide a more humanized, meaningful and decolonial training. It is necessary to produce a Brazilian and Latin American ECE identity, closer to reality and contexts and committed to a decolonial pedagogy.

Keywords: Student Centered Education; Teacher Training; Education; Action Research in Education; Higher Education.

Sumário

Apoio.....	iv
Composição da Banca.....	v
Agradecimentos	vi
Resumo	vii
Abstract.....	viii
Introdução	11
Revisão de Literatura	26
Relações estruturais na Universidade.....	31
Modos outros de se pensar e se fazer os processos educacionais	37
Práticas pedagógicas inovadoras na Educação Superior.....	43
Processos de construção de conhecimentos de estudantes de licenciatura e sua relação com as futuras práticas docentes	50
A Educação Centrada em Estudantes	56
Aproximações da Educação Centradas em Estudantes e as Perspectivas Decoloniais em Educação	61
Questões sobre a não-diretividade e seu extrapolamento	65
Saberes latinoamericanos.....	69
Educação centrada em estudantes e práticas decolonizadoras	71
Estudos Recentes a respeito da Educação Centrada em Estudantes	75
Objetivos.....	85
Objetivo geral.....	85
Objetivos específicos.....	85
Metodologia	86
Pressupostos Metodológicos	86
Caminhos da Pesquisa.....	90
Contexto e participantes da pesquisa	91
Procedimentos e instrumentos da pesquisa de campo.....	93
Procedimentos de análise	97
Análise e Discussão	100
Percurso inicial.....	100
Quem são.....	104

Quem se é.....	112
Expectativas e medos	115
A construção das aulas	117
A vivência das aulas	120
Temas emergentes	125
Boas práticas em sala de aula.....	126
Estudantes se remetendo a situações de vida.....	141
Reflexões sobre a educação e futuro profissional	150
Suas posturas enquanto estudantes.....	155
O que se pensou e se sentiu.....	161
Um exercício de síntese reflexiva	168
Considerações Finais	174
Referências.....	179
Anexo 1 – Questionários para alunos DPE no início das aulas	191
Anexo 2 – Questionário para alunos ao final das aulas de DPE 2018.....	192
Anexo 3 – Questionário para alunos ao final das aulas de DPE 2019.....	193

Introdução

Traço nas primeiras páginas desta tese um memorial de minha trajetória enquanto pessoa motivada a pensar e mudar as relações educativas. Dedico-me inicialmente à escrita do memorial para que a pesquisa aqui apresentada faça tanto sentido para quem lê quanto faz para mim. Desde muito pequena pensei em profissões nas quais trabalharia com crianças. Nunca quis ser atriz, modelo ou astronauta; mas pensei seriamente em ser professora, pediatra e, depois, psicóloga infantil. Estudei no Colégio de Aplicação da UFSC, poderia ter usado um artigo indefinido e dizer apenas “um colégio”, mas é importante destacar que não foi um espaço escolar qualquer. Nós, estudantes, convivíamos cotidianamente com estagiárias/os, projetos de extensão e investigações – formais ou espontâneas – sobre novas formas de se estar em uma sala de aula (ou fora dela) trabalhando conteúdos. Durante minha adolescência tive aulas de português no parquinho, de matemática no estacionamento medindo o tamanho de árvores e postes, de história encenando fatos históricos, de biologia fazendo síntese proteica com recortes de cartolina sendo aminoácidos, RNA transportador e tudo mais. E mesmo nas aulas que seguiam vieses pedagógicos mais tradicionais havia, em geral, práticas que tornavam tudo com um pouco mais de sentido: o baixo número de estudantes em sala (no máximo 28, inclusive no Ensino Médio), muito diálogo entre nós estudantes e com docentes e, talvez o que seja o fato implicador de tudo isso: uma postura de cuidado, atenção, humanização de toda a equipe pedagógica com as/os estudantes.

Nem todas as aulas seguiam o panorama apresentado, havendo sim situações de imposição de superioridade e movimentos unidirecionais de transmissão de conhecimento. A dificuldade em manter uma coesão de todas as práticas é compreensível em um ambiente pedagógico no qual a seleção de profissionais é realizada através de provas e títulos. Inclusive me deparei com essas questões quando fui visitar a Escola da Ponte, em Vila das Aves, Portugal (relatarei em breve). Em conversa com o educador José Pacheco, em um evento acadêmico em

2005, já havia sido alertada sobre a idealização que fazemos de alguns contextos sobre os quais temos acesso através da literatura. Ainda assim, movida pela compreensão de que aulas poderiam ser interessantes e significativas, no ano letivo europeu de 2006-2007 fui visitar a Escola da Ponte e também Summerhill, na Inglaterra. A primeira, mais difundida no Brasil, é uma escola pública e, por isso, pelo menos até então tinha seu corpo docente selecionado através de métodos públicos. A última é uma escola particular em regime de internato, que consegue através de sua seleção de docentes garantir uma maior coerência e consistência nas práticas pedagógicas empregadas.

É crescente o número de escolas que promovem, em maior ou menor grau, a participação discente. Alguns exemplos de espaços escolares que buscam práticas que superem o ensino tradicional hierarquizado são a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, em Brasília; Escola Municipal Amorim Lima, em São Paulo; Escola da Ponte - Portugal; Free School - Estados Unidos; e Summerhill - Inglaterra. Desde a mais recente até a mais antiga, são todas foco de estudo e inspiração para a (re)elaboração de práticas na Educação Básica, aumentando a autonomia e participação de estudantes e alcançando aprendizagens mais significativas.

Sobre a experiência que mencionei na Escola da Ponte, vivi uma situação na qual houve imposição da autoridade docente na busca pela disciplinarização de corpos infantis. Fiquei atordoada, inclusive porque a situação em questão me envolvia: a criança fez um desenho em um pedaço de papel e se virou para me entregar e foi verbalmente repreendida pela professora. Ainda assim, em dois dias de observação, foi o único momento no qual me deparei com posturas não condizentes com o imaginário que criei sobre a instituição. Considero, assim, ser possível que docentes desenvolvam diferentes posturas e práticas pedagógicas quando imersos em um contexto propício e recebendo orientação adequada.

Já em Summerhill tive a oportunidade de observar um uníssono das práticas realizadas,

havendo, no entanto, estudantes que não estavam se utilizando de sua autonomia da maneira como a expectativa de adultos estabelecia. Uma situação que me chamou a atenção nem foi a pedagógica, afinal já sabia que havia uma liberdade para optar por frequentar espaços de aula. Porém, percebi que a alimentação da maioria das/os estudantes se baseava na dieta comum de crianças e adolescentes, como pizza, macarrão e hambúrguer, com poucos legumes e verduras. Mas isso não seria eu, aos 21 anos, querendo disciplinar corpos? Considerando que adultos deveriam garantir uma alimentação saudável para jovens que, estando ou não em um internato tendem a buscar alimentos ricos em gorduras e carboidratos? De qualquer forma, me impressionei positivamente pela construção de uma autogestão tanto a nível pessoal quanto coletivo, bem como pela confiança depositada em estudantes e suas habilidades em definir prioridades, interesses e caminhos a serem percorridos. Percebi uma preocupação em garantir que estudantes refletissem sobre seus anseios futuros e sobre quais as exigências para alcançá-los. Essas reflexões são facilitadas pela proximidade entre toda a comunidade escolar, com conversas individuais sempre que uma ou ambas as partes julguem necessário.

A razão por eu ter resgatado parte de minha trajetória voltada para práticas pedagógicas diferenciadas foi para melhor contextualizar de onde surge a mobilização pela temática que se apresenta nesta tese. Até o início da pós-graduação pensei que meu interesse estava relacionado a formas de se promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças utilizando outras abordagens que extrapolassem as convencionais. Foquei minha prática profissional no trabalho com crianças que apresentavam um desenvolvimento diferente daquele considerado como típico. Especificamente, busquei empregar práticas que se distanciavam da modelagem de comportamentos através de reforços e automatismos.

Demorei anos para entender que o que me interessava não era a infância em si, mas sim as aberturas de possibilidades para desenvolvimentos e aprendizagens. Conheci a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) quando estava na pós-graduação, em 2010. Houve uma

identificação entre minhas práticas e aquilo que a ACP pauta e venho, desde esse encontro, buscado me aprofundar nas bases teóricas e suas decorrentes aplicações e jeitos de ser. Durante o mestrado tive a oportunidade de fazer o estágio de docência acompanhando Simone Lima, uma professora única, com práticas pedagógicas inovadoras e uma postura extremamente humana. Adicionalmente, fiz minha pesquisa com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Não restou dúvida de que trabalhar com jovens/adultos poderia ser tão interessante quanto com crianças, além de se constituir como espaço fecundo para questionamentos, transformações e crescimentos.

Antes de iniciar a pesquisa de mestrado formalmente, fui convidada por uma professora do LEdoC a dar algumas aulas sobre educação inclusiva. Logo no primeiro encontro fui confrontada pela própria professora por ter tido uma postura como sendo “psicóloga demais”. De acordo com ela, minha abertura e acolhimento para as críticas de estudantes sobre minha proposta inicial foi uma atitude pouco condizente com a de uma professora universitária. Porém, eu era, antes de tudo, uma “pessoa centrada em pessoas”, fosse enquanto psicóloga ou professora. Assim, eu acolhi as falas de estudantes sobre não encontrarem sentido e/ou necessidade em falar sobre Educação Inclusiva. Era o assunto que mais fazia sentido para mim naquele instante, mas eles não compartilhavam isso comigo. Imagino que a posição de professora viria carregada de autoridade, impondo um conteúdo a ser trabalhado. De fato, eu iniciei nosso contato trazendo um assunto definido por mim, mas ao ouvir de estudantes que eu estava completamente deslocada de suas realidades percebi não somente que de fato estava descontextualizada como também adotei – mesmo que não intencionalmente - uma postura extremamente colonizadora, de universitária do meio urbano, desconsiderando suas vivências e conhecimentos.

Foi justamente ser “psicóloga demais”, na escuta e acolhimento de demandas que possibilitou que eu percebesse minha conduta e a alterasse. No encontro final com essa mesma

turma as falas se transformaram e a Educação Inclusiva não apenas foi considerada importante como foi compreendida como parte intrínseca da Educação do Campo. Existiu sentido, foram aprendizados significativos sendo construídos ao longo do processo. Essa abertura nas percepções e um fluir mais orgânico nos encontros seguintes ainda enquanto voluntária fizeram com que eu alterasse meu projeto de pesquisa para o contexto da Educação do Campo. À época da definição de meu objeto de estudo do mestrado, considerava que o lócus (rural em oposição ao urbano) era o mais importante. Ao longo da pesquisa de campo fui percebendo que os processos pedagógicos vividos se sobressaiam às questões do contexto. O que ocorreu foi a construção conjunta de conhecimentos, modificando as percepções minhas e de estudantes a partir de experiências e conexões com os contextos e interesses dos sujeitos.

Já oficialmente na pesquisa de mestrado, uma situação que me foi bastante intensa foi o questionamento de um estudante sobre o quanto eu sabia sobre a temática – e, no caso, estaria escondendo meus conhecimentos – ou se não os tinha e estava usando as/os estudantes para obtê-lo. Na visão dele e, em realidade, na visão epistemológica mais difundida, o conhecimento é possuído por poucos, que decidem se e quando irão compartilhá-lo. Ao mesmo tempo, aquele estudante percebia a si próprio e seus colegas como detentores de alguma forma de saber que, pelo menos atrairia o interesse de docentes inexperientes.

A pesquisa de mestrado tomou forma como uma construção conjunta entre mim e estudantes do LEdoC, elaborando uma práxis de Educação do Campo inclusiva a partir das percepções e elaborações das/os estudantes. O fato de se constituir processualmente na coletividade e não se apresentar como pronto e inerte foi fundamental, pela quebra epistemológica que propõe e por todas as decorrências que produziu no campo subjetivo de estudantes que se perceberam enquanto produtores de conhecimento e reconheceram seu contexto como excluído, porém inclusivo. O processo vivido me mobilizou de forma mais intensa do que a questão da Educação Inclusiva ou mesmo da Educação do Campo. Me encantei

pela possibilidade de trabalhar de forma coletiva na formação de futuras/os educadoras/es, empregando uma prática pedagógica que faria sentido e seria significativa, não apenas valorizando, mas partindo de seus conhecimentos e reflexões.

No ano seguinte à defesa do mestrado, em 2015, fui professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na área de Psicologia da Educação. Nas férias que antecederam o ano letivo li a obra “Liberdade para aprender em nossa década”, um livro base quando se fala sobre educação na ACP, de autoria de Carl Rogers. Decidi me aproximar das práticas e posturas ali apresentadas o tanto quanto fosse possível nas aulas que se iniciariam no mês seguinte. Busquei, em cada aula, estabelecer uma prática de construção coletiva de conhecimentos que tivesse as/os estudantes como centro dos processos pedagógicos.

O lema de minhas aulas era “Autonomia e Responsabilidade”, escritos no canto superior esquerdo do quadro. Quatro anos depois, lendo um relato de Catherine Walsh sobre a Escuelita Zapatista, uma formação para sujeitos externos à EZLN ocorrida na comemoração dos 30 anos de Levante, encontrei que Autonomia e Liberdade balizavam tal formação. Passei a questionar a escolha da palavra Responsabilidade ao invés de Liberdade, entendendo que a prática da liberdade faz muito sentido na busca pela construção de conhecimentos de forma significativa, autônoma e experiencial. A experiência em Chiapas, inclusive, envolvia um processo de desaprender para depois reaprender (Walsh, 2014) e, de fato, é necessário ter e se dar liberdade para viver isso. Rogers usou essa palavra, Alexander S. Neill – fundador de Summerhill – também. Inclusive, o último autor fala justamente sobre não ter medo da liberdade. Em 2019 mudei o lema em minhas aulas, entendendo que a responsabilidade parece ser algo exigido por um elemento externo enquanto que liberdade é uma abertura da pessoa para a experiência.

Retomando a experiência docente de 2015, foram ao todo dez turmas, seis delas da disciplina de Psicologia da Educação, oferecida para todos os cursos de licenciatura e as demais

direcionadas para o curso de Pedagogia, sobre diferentes temáticas dentro da área, incluindo uma disciplina sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nas seis turmas de Psicologia da Educação perguntava no primeiro dia de aula sobre as intenções de seguir a docência, o interesse pelas disciplinas de licenciatura e por aquela disciplina em específico. A grande maioria respondia que via na licenciatura uma segurança profissional, mas tinha outras ambições. Também tinham pouco interesse por todas as disciplinas de licenciatura, muitas vezes relatando experiências anteriores negativas, com desistências, reprovações por falta e relatos de não aprendizagem.

Ao longo do semestre, fui buscando estabelecer com as turmas espaços de construção coletiva de conhecimentos, o que incluiu: Partir de seus interesses para o estabelecimento do plano de ensino e avaliações; Sugerir diferentes textos a cada aula - dos quais cada estudante poderia optar pelo que mais se interessasse; Estabelecer canais de comunicação que permitissem sugestões e críticas de maneira anônima; Buscar tornar o ambiente favorável e convidativo para a participação ativa, discussões, perguntas e reflexões; Fomentar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual.

Recebi críticas importantes a respeito de uma postura minha que era entendida como se eu me considerasse superior quando corrigia falas de estudantes, principalmente quando utilizavam nomenclaturas consideradas por mim como inadequadas para se referir a atipicidades no desenvolvimento infantil. A crítica veio inicialmente de forma anônima, levei para a turma e conseguimos conversar sobre o assunto de forma aberta. Refleti sobre minhas posturas e as modifiquei ao longo do semestre e com as turmas seguintes.

Uma das turmas noturnas que tive participava muito pouco das aulas. Um dia, buscando exercer a congruência de que Rogers tanto falava, abri a situação para eles e o incomodo que me causava a ideia de “dar” aula, como uma palestra. Conversamos muito e me foi explicado que a maioria delas/es não estava sabendo lidar com uma leitura não direcionada e também

com a proposta de autonomia. Como sugestão, pediram um guia de leitura, com perguntas que os ajudassem a encontrar os pontos principais dos textos. Implementamos tal procedimento nessa mesma aula e, a partir de então, as aulas tomaram uma forma um pouco mais dinâmica, apesar de que ainda distante do que eu esperava.

O primeiro bloco das aulas de todas as disciplinas, com exceção de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), era definido por mim, com os autores base do curso. O restante era definido conjuntamente, a partir da ementa e dos interesses da turma. Curioso que muitos tópicos apareciam em praticamente todas as turmas, como Educação Inclusiva, Gênero e as questões dos diagnósticos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento como TDAH. Outros tópicos, diferentes em cada turma, eram sugeridos a partir de suas realidades e interesses. Nesse último caso tivemos aulas sobre desenvolvimento humano em diferentes culturas, adolescência, saúde mental de professoras e professores. Era visível que a pessoa ou grupo que propunha(m) o tema se debruçavam com dedicação ao estudo daquele assunto. Já com a disciplina de TCC fizemos todas as etapas de elaboração de um projeto a partir dos temas de pesquisa das/os alunas/os e era muito interessante observar que não havia quem não fizesse as atividades propostas para serem realizadas em casa, visto que estava pautado diretamente no cotidiano, necessidade e interesse.

O encerramento de todas as turmas foi extremamente similar em termos de resultado e, ao mesmo tempo, de uma multiplicidade marcante. A grande maioria das/os estudantes verbalizava que queria se tornar docente, mesmo que antes tivesse opinião contrária. Contava que a disciplina por nós construída tinha mostrado na prática que era possível fazer uma educação diferente e interessante.

Minha escolha de ingressar no doutorado teve um caráter formativo mais abrangente do que o tema de pesquisa do mestrado, entendendo que além de uma formação e titulação acadêmicas, meu objeto de estudo incidia em um processo de tornar-me docente junto com

estudantes também nessa formação. Assumi a postura de Pesquisa Ação em Educação, na qual me coloquei enquanto educadora buscando ativamente um aperfeiçoamento de minhas práticas. Nesse caminho, atuei em duas frentes: de constante atenção, modificação e avaliação de minhas práticas enquanto estagiária de docência e busca por subsídios externos como entrevistas e observações.

No segundo semestre de 2017 fui contemplada pelo Edital “Conexão: Pesquisa e desvelar a UnB” n. 11/2017 DEG/DAC UnB, no eixo temático: Práticas Inovadoras, sub-eixo: Pesquisa sobre práticas inovadoras em disciplinas específicas”. Foram realizadas entrevistas com estudantes, docentes e estagiários de docência da disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino ainda em 2017.2, para uma investigação inicial sobre a disciplina. Em janeiro de 2018 a ministrei como disciplina condensada de verão, enquanto estagiária de docência do doutorado e que se constituiu como primeira parte da pesquisa desta tese.

Em novembro de 2017 viajei à Canoas – RS para conhecer e entrevistar Irmão Justo, já com 95 anos de idade. Em janeiro de 2018 conheci e entrevistei Ricardo Fragelli. Dois sujeitos bastante diferentes, em seus contextos de vida e áreas de atuação, mas bastante similares em suas posturas em relação a estudantes. Professores que têm como característica de suas práticas a autonomia e o protagonismo discente.

Dando continuidade à minha busca por práticas universitárias centradas em estudantes, estive na Universidade de Helsinki – Finlândia para uma breve visita técnica em setembro de 2018. A Finlândia é um dos países que integra a Área Europeia de Educação Superior (EHEA, da sigla em inglês) e, por consequência, coloca estudantes como centro dos processos pedagógicos. Meu contato foi especificamente com o Centro de Pedagogia Universitária (HYPE, da sigla em Finlandês), que pesquisa e promove diferentes ferramentas e práticas embasadas na Educação Centrada em Estudantes (ECE) proposta pela EHEA. Uma das atribuições do HYPE é oferecer cursos de Pedagogia Universitária para docentes e equipe de

pesquisa da Universidade de Helsinki. O Programa de Pedagogia Universitária, quando completo, dá a seu participante um certificado de competência docente, afirmando que a/o profissional em questão realiza aulas, avaliações e supervisões de acordo com a ECE.

Assisti a aulas de duas disciplinas do Programa, uma do ciclo básico e outra do ciclo intermediário e conversei com docentes que ministravam e que participavam dos cursos. Também tive acesso à estrutura curricular do Programa e um aspecto interessante é que professores que participam do curso assistem às aulas e sessões de orientações uns dos outros para aprender e também sugerir práticas e posturas mais adequadas para a ECE. Isso enfatiza a importância da prática, seguida de reflexão e discussão. É fundamental que se extrapole a teoria. Durante minha curta estada na Universidade de Helsinki, conversei com estudantes de graduação e de mestrado, com profissionais da equipe de apoio a estudantes e do HYPE, visitei diferentes espaços e Campi. Foi possível identificar caminhos e também falhas da ECE praticada no país que é hoje referência internacional na área educacional. Os registros de entrevistas e observações colaboraram direta e indiretamente para a discussão dessa tese, juntamente com as entrevistas com dois professores: Professor Ricardo Fragelli e Irmão Justo, entendendo que essa experiência constituiu meu percurso de me tornar educadora.

Importante trazer aqui uma questão com a qual me debati durante alguns meses desse processo de doutoramento. Iniciei contato com a Universidade de Helsinki ainda no primeiro ano de curso, tendo bastante presente em mim – mesmo que não consciente disso - uma visão eurocêntrica em relação aos saberes e produções acadêmicas. Acreditava que deveria me pautar nas práticas de lá para fazer minha pesquisa e desejava fazer um período dos meus estudos como doutorado-sanduiche na instituição Finlandesa. A visita técnica foi extremamente interessante e proveitosa, inclusive para desmistificar algumas visões que eu tinha sobre uma suposta perfeição no modelo educacional daquele país. Retornei ao Brasil em um momento extremamente difícil, pré-eleitoral, o que me gerou medos e angústias que fizeram com que eu ainda desejasse um

período de estudos no exterior, principalmente se pudesse ser em co-tutela, para que eu tivesse um diploma aceito também no continente Europeu.

Com o tempo e uma sucessão de acontecimentos, o doutorado sanduíche deixou de fazer sentido para mim (apesar de persistir um forte desejo em manter uma colaboração de pesquisa e um futuro estágio pós doutoral) e, junto com isso, fui questionando pensamentos aliados a uma prática colonizadora e dominadora de saberes. Comecei repensando a importância que atribuía aos fazeres educacionais finlandeses e cheguei até a uma importante questão – que será discutida ao longo da tese - sobre a validade de me pautar teoricamente em Carl Rogers, um homem-cis-heterossexual, branco, estadunidense para subsidiar minha prática e pesquisa. Para uma breve elucidação imediata, me pautei não em um autor, mas em uma práxis que está relacionada à Abordagem Centrada na Pessoa. Participaram comigo dessa tese estudantes de licenciatura brasileiras/os, de diferentes gêneros, orientações sexuais e identificações raciais, oriundos de diferentes contextos sócio-econômico-culturais. Era importante, de fato, que esta pesquisa estivesse centrada neles. Porém, para além desse fundamento teórico da área da psicologia, percebo tal práxis também presente de forma bastante próxima de outras perspectivas de sujeito e educação, incluindo aí as decoloniais.

Cursar a disciplina sobre Perspectivas Decoloniais em Educação já com a tese qualificada, por sugestão da professora Fátima Vidal, foi fundamental. E, para além disso, ter tido a oportunidade de ser professora substituta no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/UnB) durante os últimos dois semestres de escrita dessa tese, foi um perfeito fechamento prático-teórico-experiencial-vivencial de todo o meu processo de doutoramento.

Meu segundo estágio de docência durante o doutorado, em 2019, foi o segundo momento da pesquisa de campo da tese. Optei por oferecer a disciplina duas vezes enquanto campo de pesquisa porque a primeira aconteceu em uma situação bem peculiar, no período de verão, com encontros diários durante o período da manhã e estudantes com tempo mais livre.

A segunda experiência foi bem distinta, durando um semestre regular com aulas nas quartas e sextas pela noite e estudantes com uma grade horária extra e universitária bastante ocupada. Tive a oportunidade de dar a aula em dupla com a Fran, uma grande amiga que estava cursando o mestrado no mesmo programa, o que certamente proporcionou experiências e aprendizagens importantes.

Foram muitas as questões que me acompanharam, algumas tento responder ao longo da tese, outras ainda são fonte de reflexão e problematização. É através da narrativa de toda essa trajetória que se mistura entre pessoal e acadêmica que justifico minhas escolhas nesta tese. Descobri que o movimento para ultrapassar as práticas convencionais de ensino não residia apenas nas escolas, mas estava também estava na transformação de espaços da Educação Superior. Vivenciei a Educação Centrada em Estudantes ao longo de minha trajetória (n) a prática e senti a necessidade de sistematizá-la, tornar acadêmico [no âmbito de pesquisa] algo que se desenvolveu dentro da academia [no ensino]. Muito do que foi realizado pautou-se no que eu chamo de Educação Centrada em Estudantes, pensando a partir da ACP, mas a extrapolando, em busca de uma prática pedagógica não dominadora ou autoritária que promova uma construção coletiva de conhecimentos na formação inicial de educadoras/es. Apresentarei e desenvolverei ao longo desta tese um conceito próprio de Educação Centrada em Estudantes que partiu de experiências prévias e também da pesquisa em si.

A preocupação com educação é pauta comum em todos os segmentos da sociedade, apesar de divergências sobre a maneira como conduzi-la. O foco que estabeleço aqui está na Educação Superior, com um recorte específico de cursos de licenciatura. Faço isso por compreender que existe a necessidade de se repensar as práticas de ensino e aprendizagem em todos os níveis educacionais, mas existem dois motivos que me levam para os cursos de graduação em licenciatura: (1) As relações hierarquizadas nas dinâmicas de saber e poder estão bastante presentes na Educação Superior sendo que, talvez, seja ainda mais intensificada em

cursos de licenciatura em decorrência de uma inferiorização das potencialidades discentes, e (2) O entendimento de que a experiência de novas posturas e práticas na formação universitária pode colaborar para a permanência no curso e adesão à carreira docente e para uma futura atuação implicada com um fazer pedagógico pautado em relações colaborativas, de respeito e reconhecimento do outro.

A docência não precisa estar relacionada à autoridade no sentido de utilizar-se de uma posição intelectual ou profissional para inferiorizar estudantes. Ela pode empregar uma postura diferenciada, que encontra em sala de aula – ou fora dela – seres humanos plenos de potencial para exercer um papel mais ativo nos processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito da Educação Superior, John Dewey defendeu uma formação de professoras/es que fomentasse o questionamento, que modificasse as concepções da educação e que se baseasse muito mais na experiência e na reflexão do que no desenvolvimento de habilidades prático-mecânicas do exercício docente (Dewey, 1904). Questionando suas próprias experiências acadêmicas e, posteriormente em práticas docentes em diferentes Universidades Estadunidenses, Carl Rogers adotou posturas educacionais diferentes das convencionais e bastante inspiradas em Dewey (Puente, 1977). O assunto da Educação Centrada em Estudantes aparece nas obras de Rogers em diferentes momentos, juntamente com sua produção sobre a prática clínica, sendo aprofundada em *Liberdade de Aprender*, com sua última edição, atualizada, *Liberdade de Aprender* em nossa década (Rogers, 1985).

Em 1999, países da União Europeia iniciaram um movimento chamado Processo de Bolonha com o objetivo de criar a Área Europeia de Educação Superior (European Higher Education Area [EHEA], 2018), que facilita a mobilidade estudantil dentro da EHEA, hoje com 48 países envolvidos. Entre as questões práticas foi instituída a organização de créditos por atividades acadêmicas no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Além disso, os países que fazem parte da EHEA realizaram reformas em seus Sistemas

de Educação Superior, incluindo a recomendação para que as aulas estejam pautadas no que nomeiam de *Student-Centred Learning*. Tal prática reside nas seguintes condições: interatividade, individualidade, flexibilidade curricular, ambientes de aprendizagem que deem apoio e sejam inspiradores e, por fim, envolvimento discente nas estruturas administrativas (EHEA, 2018).

O termo *Student Centred Learning* é amplamente utilizado nas publicações internacionais, desde 1905 até publicações atuais (O'Neill & McMahon, 2004). Porém, outras nomenclaturas também são utilizadas, como *Student Centred Approach*, *Student Centred Pedagogy*, *Student Centred Teaching* e *Student Centred Learning Environments*. Apesar de bastante similares, percebe-se que a ênfase se modifica. O mesmo acontece com as traduções em português, sendo que com grande frequência apresentada como “Ensino Centrado em Estudantes” ou “Aprendizagem Centrada em Estudantes”. Entendo que essas nomenclaturas restringem a ação à figura docente, como o verbo “ensinar” ou à pessoa que está aprendendo, como em “aprendizagem”. Aproveito a questão das denominações para estabelecer que adotarei o termo “Educação Centrada em Estudantes”, e sua eventual sigla ECE, por considerar que a palavra “Educação” abarca todos os processos didático-pedagógicos, seus atores e as questões estruturais.

É incomum encontrar menções às obras de Rogers nas produções científicas atuais a respeito da Educação Centrada em Estudantes. Em geral o embasamento reside em estudos mais recentes e com ênfase no empirismo. Porém, para aquelas/es familiarizadas/os com a produção da Abordagem Centrada na Pessoa, fica evidente a relação. Uma das intenções dessa pesquisa é trazer novamente o pensamento e as práticas da Abordagem Centrada na Pessoa para o meio acadêmico. Considero importante atualizar a ACP e pensar em possibilidades de produções e sistematizações de uma ECE brasileira atual. O Irmão Henrique Justo, um dos precursores do ensino de Psicologia no Brasil, tendo sido docente da Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) desde a criação do curso, foi aluno de Rogers e colocou em prática a Educação Centrada em Estudantes, bem como produziu a respeito dela. Na própria Universidade de Brasília temos o professor Ricardo Fragelli, da Faculdade de Engenharia – Campus Gama, que tem trabalhado com práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem (Fragelli & Fragelli, 2016, 2017a, 2017b).

Neste percurso dos estudos doutorais fui buscando, através da teoria, da observação e da prática, conhecer e refletir sobre as diferentes possibilidades de se construir espaços de uma Educação Centrada em Estudantes. Nesta tese, tracei um percurso onde estabeleço relações entre a estrutura da Educação Superior, formação docente em cursos de Licenciatura, Educação Centrada em Estudantes e Perspectivas Decoloniais de Educação.

Aproveito a introdução desta tese para explicar minhas escolhas de uso de gêneros ao me referir a plurais. Considerei inicialmente utilizar o feminino, porém percebi que em contextos negativos muitas vezes estava me referindo a estereótipos lidos enquanto masculinos, por exemplo no exercício de poder, além da questão já ultrapassada do binarismo de gênero. Optei por tentar utilizar substantivos neutros e sem artigos, como estudantes, docentes, discentes e sujeitos. Quando não foi possível, optei pela escrita com barras (a/o) para explicitar que não adotaria o masculino enquanto generalizante. As atuais escritas não binárias de utilização da terminação e ou x não me contemplaram por entender que dificultam a leitura e compreensão.

Revisão de Literatura

O sujeito assumido nesta tese é ativo, repleto de potencialidades e saberes, construído na relação com o outro, em constantes processos de transformação, de subjetivação e de cuidado de si, que encontra espaço de desenvolvimento na experiência. É um ser humano não determinado. A diferenciação entre sujeitos discentes e docentes, de forma geral, só existe no que concerne à própria singularidade. Para além disso, busco não conceber hierarquias de potências ou saberes. O contexto educacional que acolhe tais sujeitos, da mesma forma, tem a potencialidade de se tornar um ambiente que proporciona a congruência, a construção coletiva de conhecimentos, o pleno desenvolvimento, enfim, um espaço de possibilidades aberto para as relações e mudanças.

Minha compreensão de sujeito está amparada nos construtos da Abordagem Centrada na Pessoa, partindo inclusive da problemática da terminologia para designar os sujeitos, tão presente desde o início das produções de Rogers (1992). Bezerra (2018) se debruça na questão semântica da ACP e relata a trajetória da concepção em se nomear como “cliente” aqueles que eram comumente chamados de pacientes em atendimentos psicológicos. Estabelecendo, inicialmente, um contraponto às questões medicalizantes, entendendo aquele sujeito enquanto ativo em seus processos, até chegar na nomenclatura “pessoa”, alcunha ainda vigente. Na explicação de Wood (2013, apud Bezerra, 2018), a escolha do termo está relacionada ao fato de que não existia uma relação de clientela e sim uma compreensão de que se constituíam enquanto pessoas nas relações estabelecidas. Reside aí a relevância do aspecto da experiência e das relações, entendendo que a pessoa vai se constituindo ao longo dos atravessamentos vividos:

essa pessoa deseja assumir-se, mais que um produto estático, fixo e final de um processo, a própria condição de processualidade, dinâmica, mutável e inacabada,

sempre envolvida em um permanente estado de vir a ser. Nessa perspectiva, penso que o título mais adequado ao livro, em consonância com a concepção do autor, seria Tornando-se Pessoa (Becoming Person), uma vez que se trata de um processo em permanente continuidade, bem de acordo com a noção de tendência à realização. (Bezerra, 2018, p. 60)

Existe aí um olhar epistemológico que reconhece e privilegia os saberes e as influências do outro a partir de dois vieses: o primeiro é enxergar o sujeito enquanto ser potente e, desde que em condições adequadas, propenso ao autocrescimento, processo chamado de Tendência Atualizante (Rogers, 2001). Já o segundo viés diz respeito à relação inicialmente pensada como sendo entre cliente/pessoa e terapeuta, no sentido de que reconhece-se na ACP o fato de que terapeutas não conseguem sozinhos encaminhar o processo terapêutico, sendo necessário o estabelecimento de uma relação na qual “o terapeuta não só se reconhece ignorante diante da experiência do outro como aperfeiçoa mecanismos para compreendê-la no desenrolar da relação” (Vieira, 2017, p.339). Ao conceber o outro enquanto pessoa, seu saber não apenas é reconhecido como modifica a relação e todos os sujeitos nela envolvidos.

Traçando um paralelo da leitura inicialmente pautada nos processos e relações terapêuticas para a questão educacional, a postura docente dentro da ACP pode ser lida no sentido de reconhecer no outro os saberes necessários para a construção de conhecimentos. Da mesma forma como psicólogas/os não irão agir unilateralmente no processo terapêutico de pessoas, porque elas são ativas e necessárias ao processo, os saberes de estudantes serão elementos modificadores das práticas pedagógicas docentes. Estudantes são considerados sujeitos detentores de saberes e com potencial de desenvolvimento e crescimento.

Tais compreensões ainda não são amplamente difundidas e o contexto educacional se constituiu bastante pautado em uma concepção de estudantes similar à que se tem de crianças: como “ainda não”, incompletos, que precisam alcançar algo que um sujeito em posição superior

já possui. Em uma retrospectiva histórica traçada por Ariés (1981) temos que, devido às altas taxas de mortalidade, as crianças passaram muito tempo sendo ignoradas no que se referia aos seus papéis sociais específicos e como receptoras de afeto, enquanto que as sobreviventes eram vistas como adultos em miniatura. O autor afirma que as mudanças ocorridas a partir do século XVII, principalmente relacionadas às igrejas, trouxeram importantes mudanças para as crianças de famílias abastadas, como o acesso à educação em instituições escolares e maior vínculo afetivo no núcleo familiar. A influência religiosa estava – e segue estando - presente no papel moralizador da educação. Antes vistas sem diferenciação em relação aos adultos, as crianças passam a ser percebidas como ingênuas e incompletas.

Essa perspectiva não nos permite conhecer a criança concreta e singular que, em seus processos de subjetivação e nas relações sociais, vive a experiência de tornar-se humano, em todas as suas possibilidades, sejam as dadas e estabelecidas ou criadas (Pulino, 2017). A partir desta concepção, a educação deve, ao invés de formar sujeitos, compreendendo-os apenas como receptores de conhecimento, ser um espaço que proporcione a expressão da originalidade para criar-se a si mesma/o e também a cultura e o mundo nos quais se está imersa/o. Importante destacar que a autora considera que a dimensão da infância persiste para além da criança, entendendo que

Nós, educadores, podemos compreender a criança nessa perspectiva que aponta para possibilidades criativas de se tornar humana, desde que não percamos a dimensão da infância que caracteriza a nós mesmos, os adultos, os educadores. Nós também estamos sempre no processo de nos tornarmos humanos, abertos ao encontro com o outro e com o mundo. Nós, humanos, em qualquer momento da vida, somos existências em processo. A condição humana é um tornar-se, um devir. (Pulino, 2017, pp. 116 - 117)

Estar em devir é o oposto de uma incompletude no sentido de falta, apesar de se entender que o estado final, completo e fixo nunca será atingido. Estamos, felizmente, sempre em processo, em um percurso de transformações e (des)construções. Porém, permanece vigente uma concepção que se origina no “ainda não”: às crianças faltam habilidades, saberes, direitos, deveres e autonomia e essa visão prevalece também ao longo da vida. Adolescentes ainda não são adultos, universitários ainda não são profissionais, jovens profissionais ainda não têm experiência.

Existe uma subestimação das potencialidades e saberes das pessoas, tanto no cotidiano quanto, especificamente, no meio educacional. Paulo Freire (2003a) explica que na relação entre opressores e oprimidos se manifesta uma prescrição imposta pelos primeiros aos últimos. Aqueles considerados inferiores – no caso em questão, estudantes – recebem e repercutem a consciência dos que se colocam em um papel superior – docentes – em uma dinâmica que restringe a autonomia do pensar e da construção de conhecimentos e possibilidades. Freire (1983) define como Educação Bancária aquela que parte de visão epistemológica que desconsidera a participação dos envolvidos no processo de construção de conhecimento, simplesmente transmitindo conhecimento e suprimindo a criatividade e a curiosidade do educando em aprender, construir e problematizar. O educador concebia e defendia uma educação na qual o estudante desempenhasse uma atitude ativa em relação à sua produção de saber, colaborando para a construção e produção do conhecimento (Freire, 2007).

Paulo Freire discorre sobre como nós, humanos, temos a possibilidade e habilidade de extrapolarmos a mera existência no mundo. Temos a habilidade de refletir e de sermos ativos sobre nossas próprias vidas e nas formas como somos implicados pelo mundo e o transformamos. O autor agrega ao verbo existir a preposição “com”, entendendo-o como transitivo indireto. Existe-se com o mundo, transformando-o a partir do conhecimento que se tem de si e de seus contextos: “o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da

existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (Freire, 1982, p. 53). À ideia de ser e estar com e no mundo, Walsh adiciona que

Significa comprenderse un constante proceso de transformación donde lo crítico no es un postulado fijo o un pensamiento abstracto. En cambio, es un posicionamiento, una postura, una actitud, un punto de vista en acción, en el que el propio ser y su devenir – el siendo- son constitutivos del acto de pensar, imaginar e intervenir en la transformación; es decir, en la construcción, la creación y el “caminar” de un mundo radicalmente diferente (2014, p. 19).

A consciência de si é gerada na atuação e transformação no/do mundo (Freire & Macedo, 2013) e a educação é um dos principais meios de alcançá-la, por proporcionar uma superação de posturas mecânicas e idealistas frente à realidade (Pitano, 2017). Essa prática educacional não é produto de qualquer educação, ela é uma pedagogia crítica, política, insurgente, decolonizadora e transformadora, como define Walsh (2014) em estudos posteriores à morte de Paulo Freire. Ela indica que o autor, inclusive, seguiria o pensamento decolonial tanto por seu percurso quanto por ter feito referências a Frantz Fanon desde suas primeiras publicações, aumentando a interlocução com o autor ao longo do tempo.

Ao entrar em contato com um novo conhecimento, os sujeitos percebem que os saberes sobre si próprios são parcos, passando a problematizar e refletir criticamente a respeito de si e do mundo, ensejando uma aprendizagem constante e a transformação política e social (Freire, 1982). A aprendizagem constante é vivida por um sujeito social a partir de uma autoconstrução conjunta, apresentando uma postura ativa e dialógica e buscando a libertação das opressões vividas (Pitano, 2017). Essa leitura de mundo está em sintonia com o pensamento decolonial, no sentido de que valoriza a produção própria de conhecimentos acerca de si e de sua cultura, ao invés de uma aceitação passiva de como se é visto e o que o sistema lhe reserva. Percebem-

se aqui as formas de pertencimento e reinserções que sujeitos fazem num processo de reorganização pedagógica a partir de movimentos de reaprendizagem que Miranda (2013) remete como sendo parte de experiências de uma educação decolonial.

Relações estruturais na Universidade

As relações de poder atravessam os espaços acadêmicos de forma micro e macroestrutural. A dominação do conhecimento é estratégia utilizada desde a colonização europeia, colocando como saberes legitimados unicamente aqueles produzidos em determinados espaços e países, por determinadas pessoas (Quijano, 1992). De acordo com o autor, foi instituída uma separação entre sujeito/objeto e um paradigma de racionalidade que desconsidera as relações intersubjetivas presentes nos processos de construção de conhecimento. Tal prática colonial europeia instaura a individualidade e delimita as formas como os saberes devem ser constituídos assim como seus autores. Aqueles em posse da faculdade de produzir conhecimentos o fazem e o disseminam, garantindo controle e poder sobre os demais. Pensando em contextos cotidianos, temos docentes universitários desumanizando mentes e corpos através do exercício do poder autoritário (hooks, 2010). Tais práticas são bastante discutidas por Foucault, ao versar sobre a docilização e controle de sujeitos destituídos de suas potências e subjetividades em contextos que incluem as escolas e universidades (Foucault, 2012).

Trazer Foucault para dar subsídio inicial às discussões acerca de posturas e práticas educacionais centradas nos estudantes se justifica por entender que se trata de um movimento de transgressão às estruturas que Foucault evidenciou. Ainda que exista, de um lado, uma tentativa de aproximação com perspectivas decoloniais sobre educação e que existam pessoas da área que neguem a aproximação com o autor francês, entendo que os estudos dele colaboraram para que eu chegasse até esse momento. Também considero que se faz necessário

partir de tais estudos e dialogar com eles sob novas perspectivas, possibilitando a construção de novos conhecimentos produzidos de outras formas, por outros sujeitos.

As Instituições de Educação Superior foram duramente criticadas nos anos de 1970 por praticarem o que Tragtenberg (1990) chamou de “delinquência acadêmica”. Para o autor, as universidades não fomentavam um avanço do pensamento crítico e criavam uma separação entre o saber e o fazer. A alternativa seria, ainda de acordo com Tragtenberg, a autogestão pedagógica com estudantes, professores e funcionários co-construindo o espaço acadêmico e suas aprendizagens e ensinamentos.

A compreensão epistemológica de que práticas e saberes universitários devem ser partilhados e praticados de forma ativa por todos aqueles que compõem o espaço acadêmico vai de encontro às forças tradicionalmente estabelecidas. As relações de saber-poder em diferentes instituições – da família aos estabelecimentos educacionais – são bastante frequentes, com imposições verticalizadas de saberes (Foucault, 2008). A busca pela docilização dos corpos através da disciplina também é uma prática das instituições educacionais fortemente apontada por Foucault (2012). Ao estimular apenas o desenvolvimento de capacidades e aptidões, diminuem-se as potências dos indivíduos, buscando torná-los submissos àqueles que detêm o saber. Uma das grandes estratégias para submeter estudantes ao poder disciplinar é a aplicação de exames (Foucault, 2012), que une as dinâmicas de sanção normalizadora, determinando quais os saberes adequados e de vigilância hierárquica que mantém os docentes como superiores, uma vez que são eles que têm o poder de avaliar.

Saber e poder estão fortemente ligados, são parte de uma dinâmica que sobrepõe os detentores de certos tipos de conhecimentos acima daqueles que possuem saberes marginalizados ou descreditados. Ainda assim, Foucault (2008) ressalta que saberes de qualidade se desenvolvem em uma dinâmica inversa a essa submissão que as estruturas buscam impor, havendo a necessidade de mudanças nos mecanismos de poder para que conhecimentos

científicos sejam construídos. Contextos opressores, controladores e com uma noção estática acerca dos conhecimentos não são favoráveis para o fomento de novos saberes. Nas práticas educacionais domesticadoras há pouco ou nenhum espaço estabelecido para o pensamento, a reflexão ou o afetamento. Prosseguindo nessa perspectiva, as instituições escolares desde muito cedo privam as crianças dessas ações, uma vez que elas são consideradas incapazes de qualquer produção própria considerada como de qualidade. Ao entrar na universidade, tampouco há tempo ou interesse para que isso ocorra, uma vez que é importante tornar o adulto útil e produtivo. Há, inclusive, um importante componente do sistema capitalista aí, uma vez que existe uma legitimação apenas dos saberes institucionalizados, que transformam o conhecimento em capital, com um fim definido, sendo os outros desnecessários (Tragtenberg, 1990). Importante ressaltar que, apesar de haver o estabelecimento de práticas institucionais coercitivas e de imposição, estudantes insurgem e protagonizam diferentes formas de transgressão que permitem vazão e produção de saberes e subjetividades. O que resalto aqui é a importância de movimentos institucionais nessa direção.

Em um plano macroestrutural, o saber – e, por consequência quem o detém e o controla – torna-se um importante objeto de disputa no século XXI (Mignolo, 2009). O autor discorre uma crítica de que, funcionando dentro de uma lógica capitalista, as universidades pautam suas práticas e pesquisas – e, por consequência suas produções e reproduções de saberes - em valores empresariais. Para além disso, Mignolo exalta que as ideias de “liberdade” e “desenvolvimento” estão atreladas à exploração do trabalho e de recursos naturais. É interessante esse destaque de termos que são usualmente utilizados e compreendidos de forma positiva porque neste exato momento em que escrevo esse parágrafo (agosto de 2019), está em discussão um novo plano para as Universidades Federais brasileiras, chamado “Future-se”, em que ambas as palavras mencionadas acima são amplamente utilizadas para defender a

mercantilização da Educação Superior brasileira. Retomando as ideias de Mignolo, destaco um parágrafo em específico:

Oui, l'université a besoin d'être réformée. Les étudiants et les générations futures ont besoin de comprendre que les valeurs marchandes à l'université sont en train de renforcer l'unilatéralité des points de vue, qui au-delà d'être unilatéraux, sont mortels. La lutte pour le contrôle du savoir sera sans merci au XXI^e siècle. Un savoir uniquement contrôlé par des entreprises et des États soutenant les entreprises sera le dernier fusil pour qu'une élite entrepreneuriale gouverne une société totalitaire au son des berceuses de la consommation et du bonheur¹ (Mignolo, 2009, p. 7).

Esse alerta dado por Mignolo há dez anos mostra com perfeição a atual empreitada contra as Universidades brasileiras: A limitação de verbas para determinadas áreas, ênfase nas parcerias com o setor privado e estímulo ao empreendedorismo são todas práticas que colocam os saberes produzidos nas instituições de Educação Superior a serviço e também à discrição dos interesses do mercado. Assim, saberes que não interessam ao mercado ou ao governo (existindo aí talvez uma linha bastante tênue que separe ambos) não são valorizados, incentivados ou mesmo permitidos.

Os procedimentos de poder estão relacionados a leis de interdição (Foucault, 2008), tendo três papéis principais: homogeneização do poder em todos os níveis e domínios; a natureza negativa do poder (recusa, barreira, censura), configurando-se como transgressão todo e qualquer enfrentamento com o poder; e operação do ato de fala, enquanto enunciação, discurso, entre outras formas de negar possibilidades ao outro.

¹ Em tradução livre: “Sim, a universidade precisa ser reformada. Os estudantes e as gerações futuras precisam compreender que os valores mercantilistas estão reforçando a unilateralidade de pontos de vista que, mais do que unilaterais, são mortais. A luta pelo controle do saber será implacável no século XXI. Um saber controlado unicamente pelas empresas e, Estados apoiando as empresas serão a última "arma" para que uma elite empresarial governe uma sociedade totalitária ao som de canções de ninar de consumo e de felicidade”.

Considero as transgressões como contraponto do poder e penso nos movimentos de resistência enquanto marcadores de uma continuidade dos atos transgressores ao invés de uma prática pontual de embate. Especificamente no campo educacional, Walsh (2014) explica que encontramos diferentes iniciativas de construção e atuação de outras formas possíveis de um ser e saber decolonial, como pedagogias de resistência, insurgência, rebelião, ruptura, transgressão e re-existência. A autora continua, evidenciando a existência e expansão do que chama de rachaduras decoloniais, entendendo que

Las grietas se transforman en el sitio y el espacio desde el cual la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia, la transgresión y/como pedagogización están avanzadas, y el “modo otro” que es lo decolonial está siendo inventado, creado y construido. Aunque las grietas están prácticamente en todos lados en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y siguen creciendo día a día, en general pasan desapercibidas, invisibles, inaudibles (Walsh, 2014, p. 25).

Encontro na fala de Walsh identificação com minha própria prática docente e de pesquisa aqui apresentada, ao criar e fazer crescer essas fissuras que promovem mudanças de paradigmas de saber-poder e das práticas pedagógicas. Novamente trazendo uma contextualização temporal, estava preparando minhas primeiras aulas no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB ontem e percebi em mim um incômodo ao ler o plano de ensino que me foi entregue. Quero deixar explícito que não desvalorizo ou desvalido as práticas pedagógicas já instituídas naquele espaço, apenas não me couberam. O plano em questão organizava doze horas de encontros em uma estrutura centrada em seminários apresentados por estudantes, prática bastante comum nos espaços acadêmicos. Porém, me gerou desconforto pensar em realizar a manutenção desse modelo tanto porque eu enquanto estudante não sinto que seja uma ferramenta interessante de construção de conhecimentos, quanto por todas as

opiniões de estudantes que ouvi tanto enquanto estagiária de docência de mestrado e doutorado quanto em minha experiência anterior como professora substituta.

Minhas práticas pedagógicas – se é que posso chamar de minhas as práticas que envolvem também estudantes – se pautam em uma participação ativa de estudantes, questionando, refletindo, realizando ações concretas, que demandam inclusive participação motora. Se estou exercendo a função de professora de um curso de licenciatura, entendo ser essencial que estudantes exerçam em nossas aulas um papel que se constitua enquanto um caminho para sua docência. O que proponho não chega a ser uma inversão de papéis, senão uma aproximação à horizontalidade dos papéis na construção de conhecimentos.

Foucault propõe duas práticas como um contraponto às regras codificadas do saber e das regras coercitivas de poder: as práticas de liberdade política e ética (Fonseca, 2012). A primeira se remete às relações de poder entre diferentes sujeitos e a última às relações do sujeito com ele próprio. Ambas têm o objetivo de transgredir os modelos estabelecidos e recusar a identidade que é imposta, criticando as normas e fazendo surgir forças de resistência que possibilitam a inversão das relações de dominação, promovendo novas formas de agir, pensar e ser (Pez, 2008). Castanheira e Correia (2011) explicam que as concepções de Foucault sobre a constituição do sujeito sofreram mudanças substanciais ao longo da obra do filósofo. O que antes era balizado principalmente em técnicas de individuação ou de sujeição passa a ser compreendido como a constituição de um sujeito ativo e autônomo. E está aí mais uma justificativa para o meu lema “Liberdade e Autonomia”: promover tal desenvolvimento.

A busca pela constituição de sujeitos plenos perpassa as Tecnologias do Eu, práticas que permitem ao sujeito um autoexame, em uma dinâmica que inclui construções e descobertas de si (Foucault, 1993). O cuidado de si permite uma oposição às tecnologias de coerção, abre novas possibilidades de ser, existir e intervir no mundo a partir dos processos de subjetivação. As coerções são consequência das relações de forças que normalizam os sujeitos dentro de uma

lógica instaurada pelos poderes dominantes, resultando em um processo de assujeitamento (Streva, 2016). Os sujeitos se adequam às regras, expectativas e normas da sociedade, anulando-se enquanto sujeitos singulares. Em contraponto, os processos de subjetivação são dobras nas linhas de força que proporcionam uma relação com o próprio sujeito e que promove uma reinvenção de modos de existência (Deleuze, 1992). Assim, dentro dos jogos de verdade, os sujeitos são produtos das relações de poder por um lado e produtores de novas possibilidades de vida por outro (Pez, 2008).

Modos outros de se pensar e se fazer os processos educacionais

Indo ao encontro dessa maneira de compreender a constituição do sujeito em constante transformação a partir de processos bem similares ao de subjetivação, vejo em Rogers (1997) um destaque sobre a satisfação vivenciada por indivíduos imersos na dinâmica em tornarem-se sujeitos ao se perceberem como um processo e não como um produto. É possível estabelecer uma ponte entre os conceitos de Compreensão de Si e de Tecnologias do Eu/ Cuidado de Si. Ambas são práticas que permitem aos sujeitos transformarem-se em direção a um crescimento próprio e são bastante importantes em processos educacionais por possibilitarem a construção ativa e conjunta de conhecimentos.

A compreensão de si permite que o sujeito modifique atitudes, comportamentos e autoconceitos (Rogers, 1983) em um processo contínuo propiciado por um clima com atitudes psicológicas facilitadoras. São três as condições inerentes a um clima facilitador de crescimento: congruência, aceitação positiva incondicional e compreensão empática (Rogers, 1983). Mais frequentemente ligadas ao contexto clínico, quando transpostas para o contexto educacional, entende-se que devem estar presentes na relação entre docentes e discentes. A primeira condição facilitadora está relacionada à autenticidade, a uma quebra de paradigmas comportamentais, uma permissão para ser aquilo que se é e se sente. A segunda é a atitude que,

como o próprio nome carrega, aceita a pessoa integralmente, como ela é e se mostra, sem condições ou parcialidades. Já a terceira e última, a compreensão empática, é o modo de captar “com precisão os sentimentos e significados pessoais que o cliente está vivendo e comunica essa compreensão ao cliente” (Rogers, 1983, p. 54). Contextos que favoreçam a vivência dessas três atitudes provocam no sujeito as mesmas atitudes em relação a si mesmo, o que conduz ao seu próprio crescimento.

Outro conceito importante, já previamente citado, para a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é o da Tendência Atualizante que é ainda mais caro ao falarmos sobre educação. Parte-se do pressuposto de que é natural a todos os sujeitos buscar ampliar e aprimorar o seu desenvolvimento (Rogers & Rosenberg, 1997). Assim, em um ambiente escolar que apresente as atitudes facilitadoras de crescimento, essa tendência se expande e estudantes escolherão caminhos que lhes proporcionarão mais aprendizagens, mesmo que não sejam direcionados ou coagidos para tal:

Criar um ambiente onde o poder é compartilhado, onde os indivíduos são fortalecidos, onde os grupos são vistos como dignos de confiança e competentes para enfrentar os problemas — tudo isto é inaudito na vida comum. Nossas escolas, nosso governo, nossos negócios estão permeados da visão de que nem o indivíduo nem o grupo são dignos de confiança. Deve existir poder sobre eles, poder para controlar. (Rogers, 1983, p. 93)

As principais críticas às práticas pedagógicas centradas em estudantes são a respeito dessa ameaça ao controle e à autoridade, principalmente uma autoridade de saberes. A questão da assimetria nas relações em sala de aula pode ser vista a partir de dois vieses: o da autoridade e o do autoritarismo (La Taille, 1999). Essa relacionada a enunciados e ordens legítimas e este ao uso abusivo do poder. Porém, o autor frisa que, mesmo quando existe uma legitimidade para

o exercício do poder, ela existe porque a pessoa que a atribui não se percebe enquanto sujeito autônomo ou não o é. A postura docente defendida pela ACP (Rogers, 1983) é de facilitação dentro de um clima psicológico que possibilita ao estudante o controle de seus processos de construção de conhecimento. O autor alertava que poderia haver uma compreensão errônea por muitas instituições e profissionais da educação, que considerariam uma ameaça ao controle e ao status exercidos no ambiente educacional. Porém, o que La Taille indica é que cabe à escola se constituir como um espaço de conquista da autonomia e que “o grande objetivo de cada professor deve ser o de deixar de sê-lo em relação a seus alunos (La Taille, 1999, p. 13). Tal compreensão está alinhada com a proposta de Rogers acerca do controle dos processos educacionais por parte dos estudantes. Quando um professor deixa de ser visto por seus estudantes como hierarquicamente superior e detentor da autoridade significa que houve a conquista da autonomia discente dentro de um clima psicológico e pedagógico que proporcionou tal desenvolvimento.

Conforme explicitado na introdução desta tese, adoto a nomenclatura Educação Centrada em Estudantes para me referir ao que é comumente chamado de Ensino Centrado em Estudantes. Faço isso por entender que é uma prática mais ampla do que a da transmissão de conhecimentos feita por uma pessoa que é considerada como estando em um patamar superior de domínio de conhecimentos para outras que não os têm. Nesse sentido, Anastasiou (2012) propõe o conceito de ensinagem: “uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante” (p. 20). Os Processos de Ensinagem transpõem as dimensões estritas acerca do conteúdo e sua manipulação para proporcionar a reflexão e a reelaboração dos assuntos trabalhados e suas relações, implicando a participação conjunta de docentes e discentes. Defendo aqui a compreensão de que o ensino e a aprendizagem devem ser partes intrínsecas e inseparáveis de um mesmo processo.

Em um exercício de repensar nomenclaturas, Catherine Walsh (2014), defende, em

diálogo hipotético com Paulo Freire, que compreende a pedagogia mais próxima de ser um verbo do que um substantivo. Para ela, bem como de acordo com sua leitura das obras de Freire, parte-se do entendimento de que a pedagogia extrapola um caráter inerte de disciplina:

En lugar de eso, estimo su significatividad en el accionar, en las prácticas, las metodologías, las estrategias y las maneras de hacer que se entretengan con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente. Esta postulación de la pedagogía constituye la base de mi trabajo a medida que me comprometo a una búsqueda más profunda que incita pedagogizaciones de lo decolonial (Walsh, 2014, p. 22).

Em oposição à visão de Walsh e de Anastasiou, as práticas pedagógicas na Educação Superior brasileira têm sido, de maneira geral, conduzidas com mais ênfase em conteúdos, técnicas e saberes pré-determinados e, por consequência, direcionando menor preocupação com os processos pedagógicos envolvidos. Existe atualmente a prevalência no ensino de habilidades técnicas específicas e a demanda por um aprofundamento que reduz as possibilidades de criação e inovação tanto por discentes quanto docentes (Fragelli & Fragelli, 2017b). Por outro lado, é crescente a busca por novas formas de se estabelecer os processos de construção de conhecimentos e de desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes universitários/os bem como de docentes (European Student's Union, 2015).

Existe uma compreensão e uma prática de que a formação pedagógica é necessária apenas para a atuação na educação básica, enquanto que docentes universitários recebem apenas formação técnica (hooks, 2001). Os requisitos para o exercício da docência na Educação Superior estão relacionados principalmente à pós-graduação *stricto sensu* e não são todas as pessoas que têm a oportunidade de realizar estágios de docência ou cursar disciplinas relacionadas à prática de ensino na Universidade. Isso torna a formação pedagógica bastante defasada ou mesmo inexistente para futuras/os docentes da Educação Superior (Figueiredo et.

al., 2017; Lourenço, Correia & Narciso, 2016). A priorização do saber técnico em relação ao saber pedagógico é uma prática corrente no meio universitário e as experiências em sala de aula que os estudantes da pós-graduação têm não necessariamente colaboram para a construção de novas perspectivas e práticas (Joaquim, Boas & Carrieri, 2013; Ribeiro & Zanchet, 2015). Algo similar pode acontecer com estudantes de graduação em cursos de licenciatura caso haja falta de uma vivência real de abordagens didático-pedagógicas.

Rogers (1983) critica as aprendizagens que se restringem às habilidades cognitivas e intelectuais e defende uma experiência mais vivencial, que abranja a pessoa como um todo, mobilizando-a das vísceras aos pensamentos e palavras. A abertura para o novo, para a reflexão, para o autoconhecimento, tendo como contexto um espaço onde se é aceito, compreendido e se tem liberdade de escolhas e ações, promove a emergência da subjetividade, a construção de conhecimentos e o crescimento de sujeitos. O movimento pela resistência e transformação educacional nos mostra outras formas de ser, pensar, conhecer, sentir, perceber, fazer e viver em relação (Walsh, 2014).

Tendo em vista tais questões, bem como por demandas de mercado, tem havido um movimento para melhorar a qualidade e a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior tanto no exterior quanto, mais recentemente, no Brasil. Alhija (2017) elenca três aspectos a respeito das Instituições de Educação Superior e o atual interesse em realizar mudanças no ensino de graduação: (1) As instituições têm interesse em mostrar que promovem educação de qualidade; (2) Elas precisam responder às demandas por um ensino que seja relevante e significativo, preparando profissionais bem capacitados para o mercado de trabalho e em constante atualização; (3) Suas reputações têm se balizado, também, nas performances de ensino e aprendizagem para além da produção científica.

Em relação às demandas para um ensino de qualidade, em pesquisa citada por Libâneo (s/d) estudantes de graduação criticaram massivamente as práticas pedagógicas docentes,

sendo que 80% do total de estudantes entrevistados afirmaram que docentes eram competentes em suas áreas profissionais porém, não tinham habilidades didático-pedagógicas. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em seu Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional 2016 (UFRJ, 2016), enfatiza a persistência de algumas questões criticadas por estudantes estando ligadas à evasão discente: “currículos desatualizados apresentando pouco ou nenhuma flexibilidade e com conteúdos defasados; c) procedimentos didático-pedagógicos antiquados; d) pouca interação com a prática profissional dos conhecimentos transmitidos” (UFRJ, 2016, p. 118).

Em concordância com a opinião expressa por estudantes da UFRJ, nos relatórios da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2015) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2015) estudantes também relataram insatisfação com a prática docente em sala de aula. No caso da UFAM, enquanto 84% das/os docentes consideraram atender totalmente ao quesito “a didática, domínio do conteúdo, desempenho e bibliografia para a aprendizagem significativa dos discentes”, apenas 41% das/os estudantes de graduação presencial concordaram totalmente com a autoavaliação docente. No levantamento realizado pela UTFPR, em seus treze campi, o item “didática” foi o que recebeu menor pontuação na avaliação docente pelas/os discentes nos quatro anos consecutivos apresentados (2012-2015).

Nos Relatórios de Autoavaliação Institucional da Universidade de Brasília (UnB, 2012 - 2016) os itens referentes a “Capacidade de despertar o interesse dos estudantes em relação ao conteúdo” e “Utilização de estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem” foram os que receberam as notas mais baixas durante os cinco anos nas avaliações discentes sobre o desempenho docente. No mesmo levantamento, quando realizada uma autoavaliação, estudantes indicaram como item com a nota mais baixa o “Aprofundamento [discente] do conteúdo da disciplina por meio de pesquisa bibliográfica e leitura”. De acordo com interpretação da própria universidade (UnB, 2014) em relação a este último dado, existe uma

percepção discente acerca da necessidade de maior proatividade em relação aos seus estudos.

Práticas pedagógicas inovadoras na Educação Superior

A partir das informações decorrentes dos processos de autoavaliação apresentados, fica evidente a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas realizadas na universidade. Um dos termos que tem sido utilizado para se referir a uma nova proposta educacional é a da pedagogia inovadora que, em alguns espaços, ainda está bastante atrelado a inovações tecnológicas no sentido estrito digital. Ribeiro, Mussi e Farias (2014) explicam que, apesar de poderem se utilizar de novas tecnologias como meio, o objetivo reside na “aprendizagem numa dimensão emancipatória dos sujeitos e que responda aos desafios postos por esse contexto em ebulição em que estamos vivendo” (p. 15), com uma nova forma de se pensar sobre conhecimentos e seus processos de construção, bem como de se estabelecer relações e assumir posturas.

Borges e Abrahão (2013) elencaram quatro princípios que configuram um ensino inovador: (1) adotar uma maneira diferenciada em se lidar com os diferentes campos de conhecimentos e promover suas inter-relações, em um espaço de escuta e acolhimento do outro; (2) assumir uma postura docente aberta para o novo e incerto, que planeje de forma intencional as práticas de aula, valorizando e incentivando a reflexão discente dentro de uma práxis; (3) considerar que discentes e docentes são aprendizes; reconhecendo que a alteridade, a diversidade e a curiosidade colaboram e enriquecem a dinâmica da produção de conhecimento; e (4) adotar de forma permanente avaliações qualitativas acerca da aprendizagem estudantil e da atividade docente que impactem e modifiquem as práticas realizadas através de avaliações realizadas por docentes e discentes em relação aos seus próprios processos e também dos outros.

O papel desempenhado por docentes inovadores é o de adotar posturas e promover um espaço de construção de conhecimento que transgridam e rompam com o ciclo de transmissão e reprodução do conhecimento docente (Pinto, 2011). A autora continua explicando que

também é necessária uma tomada de consciência a respeito dos contextos multidimensionais da educação e dos seres humanos, reconhecendo que não é possível lidar com problemas educacionais de forma isolada, linear e desvinculada de questões filosóficas e teórico-metodológicas. O fazer pedagógico deve, portanto, abarcar posturas e práticas éticas, estéticas e políticas, bem como envolver sujeitos ativos e plenos de capacidades e possibilidades, que fazem parte de contextos específicos e têm, em suas singularidades, demandas, interesses e objetivos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos.

Libâneo (s/d) defende que professoras/es universitárias/os devem, além de dominar seu tema de ensino e pesquisa, ser especialistas em trabalhá-lo com estudantes. O autor continua explicando que o próprio curso é o espaço mais propício para mudanças e inovações na busca pelo aumento da qualidade de ensino, ao realizar uma gestão participativa entre professoras/es e estudantes, em busca de uma aprendizagem significativa pautada nos sentidos que as/os próprias/os estudantes atribuem para os conteúdos trabalhados. É na construção junto com estudantes que as/os professoras/es especialistas em suas áreas poderão estabelecer as diferentes experiências pedagógicas que serão realizadas, seus objetivos, estratégias e conteúdos (Ribeiro, Mussi & Farias, 2014). Sublinho a necessidade de que docentes sejam especialistas não apenas no conteúdo do curso, mas também nos aspectos pedagógicos que envolvem o trabalho do mesmo em sala de aula (e também fora dela), abarcando possibilidades muito mais amplas do que transmitir aquilo que se sabe aos estudantes considerados destituídos de conhecimento. As práticas educativas pautadas na transmissão de conteúdos tendem a resultar em isolamento e baixo rendimento dos estudantes, reduzindo o desenvolvimento de habilidades de estudo e também de atitudes como ética, empatia, responsabilidade social e adaptabilidade (Fragelli & Fragelli, 2016). As aulas universitárias baseadas em transmissão de conhecimento estão perdendo seu protagonismo, devendo ser combinadas com diferentes metodologias que demandem e estimulem a aprendizagem ativa e a autonomia da/o estudante,

enfatizando a responsabilidade por seu aprendizado (López, 2017).

A prática de uma pedagogia engajada é defendida por hooks (2010) que ressalta a importância de se promover espaços de participação ativa e desenvolvimento do pensamento crítico entre estudantes, criando uma comunidade de aprendizagem coletiva. A autora argumenta que nesses espaços o fracasso dá lugar ao empoderamento e torna a aprendizagem mais profunda e significativa. A qualidade do relacionamento entre professoras/es e estudantes colabora para a produção de conhecimentos e é importante que existe uma prática consciente de docentes nesse sentido:

As teachers, our role is to take our students on the adventure of critical thinking. Learning and talking together, we break with the notion that our experience of gaining knowledge is private, individualistic, and competitive. By choosing and fostering dialogue, we engage mutually in a learning partnership (hooks, 2010, p. 43).²

A ideia de parceria a que hooks se remete está relacionada a práticas de autonomia, responsabilidade, participação ativa e aprendizagem significativa, fundamentais quando se discute sobre as quebras dos paradigmas educacionais, seja na Educação Básica ou na Educação Superior. Muitas justificativas para a mudança nas práticas pedagógicas na Educação Superior se relacionam a demandas de um mercado de trabalho que tem exigido mais proatividade, porém não é nelas que me amparo. Entendo que essa mudança de paradigma é necessária porque, como já temos percebido em nossas vivências atuais, faz-se necessário humanizar o mundo, problematizar como percebemos e nos relacionamos com o outro.

As relações de poder, veladas ou não, têm sido questionadas quando falamos sobre

² Em tradução livre: Como professores, nosso papel é levar nossos alunos à aventura do pensamento crítico.

Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a compreensão de que nossa experiência de aquisição de conhecimentos é privada, individualista e competitiva. Ao escolher e promover o diálogo, nos envolvemos mutuamente em uma parceria de aprendizado.

relações interpessoais. A ideia do empoderamento, neologismo cunhado por Paulo Freire na década de 1980 a partir do inglês *empowerment* (Baquero, 2012), tem sido amplamente difundida nos últimos anos, tanto nos contextos educacionais quanto, de forma geral, nos movimentos sociais. Friso aqui que, apesar de a nomenclatura potencialmente remeter à concepção de que alguém deve dar o poder para outra pessoa, ratificando a compreensão de que a segunda só tem direito ao poder porque a primeira lhe permitiu isso, não compartilho dessa visão e reconheço a importância de se construírem espaços, no meio acadêmico, onde estudantes percebam e desenvolvam seus potenciais, capacidades e protagonismos.

Em estudo conduzido por Bauziene et. al. (2016), menos da metade das/os professoras/es universitárias/os consideraram que estudantes podem questionar notas ou influenciar currículo, práticas pedagógicas, avaliações, etc., mesmo através de seus representantes institucionais. Considero que estudantes são tão protagonistas do processo de ensino e aprendizagem quanto professoras/es e, portanto, merecem partilhar dos poderes decisórios. A abertura para o compartilhamento do poder nos processos educativos aproxima-se de uma dinâmica pedagógica horizontalizada. Hooks (2010) problematiza a questão da horizontalidade em sala de aula alertando que existe, de fato, uma hierarquia que não poderia ser combatida, uma vez que a/o professor/a detém o poder em atribuir notas e decidir pela aprovação ou não de estudantes.

A autoridade docente é uma delegação contratual em constante (re)construção legitimada pelo Estado e pela população, bem como pelos sujeitos diretamente implicados na relação (Aquino, 1999). Acerca da questão de hierarquias, o autor afirma que a superioridade da/o professor/a é efeito das circunstâncias de determinado momento. Aquino continua discorrendo ser mais correto afirmar que, ao invés de se constituir como uma hierarquia, é uma relação assimétrica, onde quem entrou antes em contato com aquele tipo de saber institucionalizado ocupa o lugar social de autoridade.

Apesar de assimétrica, essa relação é bidirecional; docentes e discentes colaboram entre si, vivendo, ambos os lados, processos de construção de conhecimento (Aquino, 1999). A questão que se coloca é que é possível, a partir desta compreensão de desigualdade, adotar posturas que respeitem e acolham estudantes e seus saberes (hooks, 2010) e, indo mais além, entende-se que “a autonomia discente é um dos tantos desdobramentos concretos da autoridade docente” (Aquino, 1999, p. 145), uma vez que só existe a legitimação da autoridade docente enquanto as/os estudantes conseguem vislumbrar e, futuramente alcançar, a emancipação através da apropriação de conhecimentos.

Dentre as relações de poder estabelecidas na Educação Superior, as avaliações e suas decorrentes notas e aprovações/reprovações representam importantes focos de desequilíbrio. Ideias de que ninguém é bom o suficiente para receber a nota máxima e que disciplinas com altos índices de aprovação são fracas ainda são bastante difundidas, principalmente entre docentes mais antigos. Estudantes têm medo das provas e muitas vezes agem como se estivessem no Ensino Básico, decorando conteúdos para serem aprovados nos exames e esquecendo-os assim que não são mais considerados necessários. A necessidade aqui está relacionada apenas à aprovação e não ao conhecimento necessário à futura profissão.

Em pesquisa a respeito da visão de estudantes sobre o que configuraria um bom ensino (Alhija, 2017), dentre cinco dimensões tematizadas pela pesquisadora, a de avaliação foi considerada a mais importante, enquanto que o desenvolvimento estudantil em longo prazo foi a menos importante. A pesquisa destaca que existe um possível enviesamento, uma vez que para ingressar na pós-graduação, são necessárias boas notas durante a graduação, o que faz com que estudantes atribuam às notas maior importância em detrimento de um aprendizado de fato. Estudantes têm este pensamento porque são estimulados tanto pelo sistema educacional quanto por docentes a agir desta forma. As avaliações não têm por objetivo acompanhar os processos de aprendizagem, buscando identificar possíveis defasagens e dificuldades (Vieira

& Sforzi, 2010), ao contrário, constituem um obstáculo em suas formações (Leite & Kager, 2009).

Na busca por um maior interesse de estudantes a respeito de seu desenvolvimento acadêmico e profissional, são necessárias várias mudanças em relação às estruturas, avaliações e práticas pedagógicas. Em relação às últimas, mais do que aplicar técnicas pedagógicas mais flexíveis, como seminários ou aulas expositivo-dialogadas – ambas práticas bastante comuns nas intenções didáticas presentes nos Planos de Ensino -, é fundamental, como defendem McCune and Entwistle (2011), encorajar, em estudantes, o desenvolvimento de uma “vontade de aprender”. E, da mesma forma, desenvolver uma “intenção de ensinar”, de se construir conhecimento significativo e de forma conjunta. A meta, para ambas as situações, deve ser o aprendizado, e não a aprovação.

Ainda a respeito da pesquisa conduzida por Alhija (2017), o objetivo mais importante a ser alcançado por professoras/es, de acordo com a opinião discente é estimular o interesse e a motivação sobre a temática de estudo. A pesquisa com estudantes também evidenciou que, a respeito do desenvolvimento em longo prazo, a prática docente considerada mais importante é promover capacidades criativas e de pensamento inovador. Essas informações apontam para a importância de práticas pedagógicas que abram espaço para o novo, conforme propõe Pinto (2011), em um rompimento com o saber-fazer pautado em técnicas, favorecendo a reflexão, em um compartilhamento do trabalho pedagógico. Libâneo (s/d) afirma que técnicas de ensino, como o uso de tecnologias, trabalhos em grupos, entre outras, não se caracterizam como metodologias de ensino. Essas se configuram por dar suporte para que estudantes desenvolvam habilidades reflexivas, estando apto a investigar e identificar como se aprende.

O ensino de graduação está gradativamente passando por reformulações, com a construção de um formato mais flexível e que dá espaço para a vivência de uma liberdade que carrega potencial para promover o desenvolvimento de estudantes e futuros profissionais

independentes, com boas habilidades de criação e reflexão (Farias, Martins & Cristo, 2015). Ambientes de ensino e aprendizagem considerados de alta qualidade envolvem modificações estruturais importantes que englobam aspectos pedagógicos (incluindo aqui currículo, ensino, aprendizagem e avaliação), de suporte à aprendizagem de estudantes e organização/administração do curso (Hounsell & McCune, 2002). Entre os vários aspectos elencados pelos pesquisadores em cada elemento desse tripé, destaco (a) abertura para o direcionamento de estudos de acordo com as singularidades dos sujeitos, incentivando o desenvolvimento da independência; (b) acompanhamento das aprendizagens ao longo do processo, identificando dificuldades, com proximidade e boa relação entre estudantes e equipe pedagógica e; (c) explicitação dos objetivos, recursos para o ensino e aprendizagem, atividades e métodos avaliativos de cada curso.

As práticas propostas ressoam com a compreensão de Entwistle (2003) sobre as inter-relações presentes na qualidade do aprendizado de estudantes da Educação Superior, levando em consideração os conhecimentos prévios, a maneira como cada estudante estuda e aprende, o ambiente de ensino e aprendizagem e a organização e apresentação do curso. O que o autor acrescenta, em um comparativo com Hounsell e McCune, é a importância de se considerar a influência das concepções docentes sobre ensino, bem como o que esperam que estudantes aprendam.

São múltiplos os fatores envolvidos na busca por se estabelecer práticas pedagógicas na Educação Superior que caminhem em direção a uma inovação que promova mais qualidade. Mais do que implementar técnicas pedagógicas e tecnologias educacionais, é preciso atentar para as posturas, relações, estruturas e acompanhamento de todo o processo para que seja possível se distanciar das práticas tradicionais de transmissão de conhecimento e se aproximar de vivências criativas, reflexivas, significativas e humanas. Em relação especificamente à Educação Superior brasileira, salvo experiências pontuais, ainda temos uma situação que não

está atenta a todas as questões trazidas aqui. A maioria das práticas docentes ainda é pautada na transmissão de conhecimentos e em uma relação de saber e poder que coloca a/o professor/a como possuidor/a e estudantes como destituídas/os tanto do saber quanto da potencialidade em construí-lo.

Processos de construção de conhecimentos de estudantes de licenciatura e sua relação com as futuras práticas docentes

Uma breve escuta às demandas e reclamações dos estudantes em corredores da maioria das universidades brasileiras poderia evidenciar a falta de interesse pelas aulas e críticas ao método adotado por docentes. Vários alunos relatam que cumprem o mínimo necessário para aprovação em uma disciplina, buscando nas próximas oportunidades aulas com as quais se identifiquem, se motivem e aprimorem-se como futuros profissionais. Porém muitas vezes isso não ocorre e pode chegar à desistência do curso. Fragelli e Fragelli (2017b) explicam que o engajamento de estudantes nas aulas reflete diretamente em seu aprendizado e na permanência no curso.

Ao fazer um cruzamento entre os dados de estudantes ingressantes em cursos de licenciatura em 2012 e concluintes em 2015, estabelecendo o tempo de quatro anos para integralização do currículo, temos que foram 142.111 ingressantes e 67.275 concluintes nas Instituições públicas e 162.777 ingressantes e 85.107 concluintes nas Instituições particulares (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2018). Entre evasões e protelamentos, somam-se um pouco mais do que a metade daqueles que ingressaram quatro anos antes. Massi e Villani (2015) afirmam que as ciências exatas apresentam maior evasão e suas respectivas licenciaturas apresentam maior índice de abandono do que os bacharelados, ocasionando um importante déficit na demanda por docentes dessa área nas escolas brasileiras. A falta de interesse e de identificação, somadas às dificuldades acadêmicas e financeiras acabam por acarretar a desistência do curso universitário. Silva Filho e

colaboradores (2007) defendem que, apesar de muitos estudantes justificarem a evasão universitária com questões financeiras, o que se percebe é que existe um desestímulo provocado pela frustração de expectativas com a universidade. Para os autores, quem desiste do curso por motivos econômicos muitas vezes considerou que não valeria a pena se esforçar e abrir mão de certas coisas por um diploma naquele curso/universidade.

Além da questão da falta de uma formação com viés pedagógico para acadêmicas/os que atuam na docência na Educação Superior, como já exposto, existem também outras questões a respeito da formação e atuação docente que implicam nos processos de ensino e aprendizagem, como a elevada quantidade de professoras/es substitutas/os em Universidades Públicas, configurando a precarização do trabalho docente (Alves & do Vale, 2017). Profissionais em caráter temporário recebem salários mais baixos, estão sujeitos a contratações curtas e, em geral, têm menos formação e experiência acadêmicas e ficam restritos ao ensino, não conseguindo abarcar a pesquisa e a extensão em suas práticas docentes. Também por haver um direcionamento apenas para o ensino em graduação, as/os professoras/es do quadro de efetivos ficam sobrecarregados com as funções administrativas e com a pós-graduação/pesquisa, ainda existindo situações onde não há contratação nem de professoras/es substitutas/os, impondo aos docentes uma alta carga horária em sala de aula (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo [ADUSP], 2016) que disputa tempo e espaço com as exigências dos órgãos de fomento à pesquisa.

A não identificação de estudantes com disciplinas de licenciatura é uma situação que percebi de forma corrente nos discursos de estudantes, muito relacionada com a dificuldade em perceber aplicação prática das teorias estudadas e em se considerar que os estudos da educação são muito permeados pela subjetividade. A primeira se remete às práticas pedagógicas centradas na figura e nos saberes docentes, já a segunda está muitas vezes relacionada à dificuldade em interagir com e compreender conteúdos que exigem reflexão. Em pesquisa

sobre cursos de inglês na Educação Superior (Kashef, Khorasanib & Zahabic, 2014) foi encontrado que muitos estudantes tinham uma atitude negativa em relação às aulas do idioma estrangeiro por não perceberem a eficácia dos cursos em seus aprendizados. O mesmo estudo indicou que aulas a partir de abordagens centradas em estudantes, pautando-se na crença sobre as potencialidades de estudantes, assim como em seus interesses, resultaram em desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão.

Em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o Ministério da Educação (MEC, 2015) explicita a importância e necessidade de, nos cursos de licenciatura, trabalhar na relação entre teoria e prática, promovendo uma visão ampla sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, espaços de reflexão e promoção da criticidade e criatividade:

Art. 3º - V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 5º - IV - [para que se possa conduzir o egresso] às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da

criatividade (Ministério da Educação [MEC], 2015)

As orientações de MEC vão ao encontro do que Pinto (2011) propõe para a formação docente: formar produtores de novas construções, compreendendo que a/o professor/a desempenha papéis políticos e pedagógicos, não devendo se caracterizar como sujeito reprodutor. Pulvermacher e Lefstein (2016) colocam que alcançar a representação da prática de maneira profunda e detalhada é um dos grandes desafios da formação docente. A prática deve ultrapassar a concretização de conteúdos teóricos, sendo de fato experimentada e experienciada por futuras/os professoras/es. A vivência de inovações educacionais na formação universitária aumenta as chances de que estas/es futuras/os professoras/es adotem posturas e práticas inovadoras (Borges & Abrahão, 2013).

Em um estudo conduzido em 1974 por David Aspy, foi encontrado que 15 horas de treinamento intensivo de docentes na Abordagem Centrada em Estudantes que incluía tanto experiências cognitivas quanto vivenciais já mostravam um aumento nas habilidades docentes (Rogers, 1983). Bjuland e Helgevold (2018) investigaram um curso para estudantes de licenciatura e identificaram que os processos dialógicos presentes colaboraram para a construção de um espaço onde estudantes e docentes pensaram e agiram conjuntamente e as/os estudantes de licenciatura refletiram criticamente sobre o futuro e as práticas pedagógicas propostas, entendendo o papel docente como facilitador, desafiando estudantes e acompanhando suas iniciativas.

Kostiainen e colaboradores (2018) defendem que o desafio a estudantes de licenciatura é importante no sentido de que sejam desbravados novos caminhos para se aprender/ensinar, sendo possível a criação de mais oportunidades para que o próprio grupo de aprendizagem se organize em relação aos seus processos. São duas formas de desafio trabalhadas, a primeira, no sentido mais amplo, indicando a incitação da novidade, a problematização de conceitos pré-formados e, a última, de maneira mais específica, estimulando que se pense e se aja de maneiras

diferenciadas das tradicionais práticas de ensino. Para estudantes de licenciatura ambas as vivências são bastante interessantes para que sejam mais ativas/os nos processos de construção de conhecimento de suas formações e que, futuramente em seus ofícios docentes, proporcionem um espaço adequado para que as/os estudantes experienciem o mesmo.

Ao versar sobre como melhorar ambientes universitários de ensino e aprendizagem, Hounsell & Entwistle (2005) explicam que a congruência, entendida aqui como a manutenção da coerência em todos os aspectos educacionais, é um importante recurso para planejar, monitorar e avaliar o planejamento de cursos, aliando a disciplina ao diálogo com estudantes e com uma concepção e prática de ensino que se distanciem de metas específicas, aproximando-se de objetivos fundamentais. As práticas pedagógicas de cursos de licenciatura devem ser congruentes com os conteúdos e com os objetivos de aprendizagem que se têm para as/os futuras/os docentes. A falta de congruência está presente, por exemplo, em políticas educacionais que enfatizam a importância da inovação educacional, mas que buscam implementá-la de maneira impositiva e sem diálogo (Borges & Abrahão, 2013). Sendo importante em todas as áreas do conhecimento, a congruência é ainda melhor observada e tem potencial de atingir mais benefícios nas licenciaturas, justamente por promover a vivência e a experimentação de práticas pedagógicas que possibilitam aprendizados de qualidade e oportunidades de construção de conhecimentos por todas/os que constituem aquele espaço educacional.

A reflexão ao longo e acerca do trabalho acadêmico, estando consciente e ativa/o nos processos pedagógicos é uma importante habilidade da/o estudante a ser estimulada nas licenciaturas. O ato de se refletir sobre como se aprende, seus pensamentos e processos, regulando seu percurso de construção de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo é chamado de metacognição. De acordo com Sandall, Mamo, Speth, Lee & Kettler (2014) a metacognição tem muito a agregar aos processos de ensino e aprendizagem em diferentes

contextos, possibilitando que estudantes regulem seus percursos, motivações e comportamentos, estando mais engajados nas disciplinas. Para os autores, as habilidades de metacognição são promovidas a partir de contextos que ensinem e incentivem estudantes a questionarem sobre todo o processo envolvido nas dinâmicas educacionais. Estudos indicam que promover habilidades de reflexão em licenciandos, principalmente em experiências práticas, de maneira individual e coletiva e com feedbacks construtivos, pode impactar de forma bastante positiva o desenvolvimento profissional de futuras/os professoras/es (Körkkö, Kyyro-Ämmälä, Turunen, 2016).

Para além das habilidades pedagógicas e de pensamento crítico, Kostianen et. al. (2018) enfatizam a importância do desenvolvimento de habilidades emocionais dentro do trabalho formativo nas licenciaturas, de forma a buscar que futuras/os professoras/es entendam as relações humanas e promovam o desenvolvimento pleno dos sujeitos. No estudo é defendido que as emoções sejam aceitas como parte natural do processo de aprendizagem, explicando que, inclusive, a aceitação e vivência das emoções, tanto por parte discente quanto docente, contribui para que estudantes se sintam mais participativos e engajados no curso.

Experienciar uma educação mais humana, que preconiza a atenção ao sujeito, suas emoções e seu exercício ativo nos processos universitários, parece ser o caminho não apenas para diminuir a evasão e o descontentamento com a Educação Superior, mas também exerce grande influência em outras duas dimensões: A qualidade do aprendizado/formação e a continuidade de tais práticas e vivências nos espaços educacionais nos quais estudantes de licenciatura irão atuar profissionalmente. Os estudos indicam a importância em desviar o foco da/o professor/a, direcionando-o para estudantes. O protagonismo estudantil, na ação e na reflexão, colabora para processos de ensino e aprendizagem mais significativos. Levando em consideração todos os aspectos elencados, proponho uma Educação Centrada em Estudantes de Licenciatura.

A Educação Centrada em Estudantes

Retomando e aprofundando o pensamento de Carl Rogers, a psicoterapia tem como objetivo o funcionamento ótimo da pessoa e esse objetivo se estende à educação, que deve promover o desenvolvimento de estudantes que saibam pensar por si mesmos e a conduzir sua aprendizagem de forma mais significativa (Heim, 2012). É necessária uma mudança completa no sistema de ensino para que seja alcançada uma educação humanista e democrática. Essa concepção entende que reformas e modificações não seriam suficientes, uma vez que a base educacional permaneceria calcada nos mesmos paradigmas de tradição, autoridade e respeitabilidade (Rogers, 1997). Além disso, o sistema educacional convencional não contempla a pessoa como um todo, privilegiando aspectos intelectuais em detrimento de vários outros elementos, como curiosidade, paixão, autodisciplina e autoconfiança, também envolvidos nos processos de aprendizagem (Rogers & Rosenberg, 1977). A educação convencional é definida por Rogers (1983, p. 127-128) da seguinte forma:

1. Os professores são os possuidores de conhecimento, os alunos são os supostos recipientes.
2. A aula expositiva, ou outros recursos de instrução verbal, é o principal recurso para inculcar conhecimentos nos recipientes. Os exames medem o quanto de conhecimento os alunos adquiriram.
3. Os professores são os detentores do poder, os alunos os que obedecem. (Os administradores também são detentores de poder e os professores e alunos os que obedecem.)
4. Dominar através da autoridade é a política vigente na sala de aula.
5. A confiança é mínima.
6. Os sujeitos (os alunos) são mais bem governados se mantidos num estado intermitente ou constante de medo.

7. Não há lugar para pessoas inteiras no sistema educacional, só há lugar para seus intelectos.

Compreender e trabalhar com a pessoa inteira na educação, a partir de uma reconstrução da experiência, significa que tal reconstrução deve ser realizada pelo próprio sujeito. É necessário que sejam rompidas as barreiras que isolam estudantes do mundo através de uma reorganização do que aquela pessoa entende como seus valores, atitudes e a própria concepção de si (Rogers, 1997). Juntamente com a formação acadêmica, existe a formação do sujeito enquanto cidadão e, levando em consideração a tendência atualizante, é importante que estudantes passem por um processo investigativo e processual de si enquanto sujeitos, estudantes e futuros profissionais, tornando mais presentes a autonomia e confiança em suas escolhas acadêmicas (Oliveira & Muraro, 2014).

Existem, de acordo com Rogers e Rosenberg (1977) dois grandes domínios da aprendizagem: o cognitivo (intelectual) e o afetivo-vivencial (visceral). Para oportunizar a aprendizagem significativa e significativa, bem como o desenvolvimento de habilidades interpessoais em estudantes, é necessária uma formação docente que os possibilite ultrapassar as práticas educativas convencionais. Tal ação resulta em uma saída da passividade estudantil em direção ao estudo independente e significativo.

Retomando as condições definidas pela ACP enquanto facilitadoras do aprendizado, temos a empatia na relação docente – discente colaborando para o processo de ensino e aprendizagem:

Quando o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora. [...] Assim como na psicoterapia o cliente descobre que a empatia provê um clima de aprendizagem a respeito de si mesmo, o estudante também percebe em sala de aula que se encontra num clima

propício à aprendizagem das matérias escolares quando diante de um professor que o compreende. (Rogers e Rosenberg, 1977, p. 83)

Adicionalmente, os autores salientam que a postura empática não é um dom, mas consiste em uma habilidade a ser desenvolvida em um clima adequado e através da vivência de situações empáticas. Dessa forma, professoras/es podem ser ajudadas/os a agir com mais empatia, colaborando tanto no aumento da qualidade da aprendizagem quanto no próprio desenvolvimento pessoal dos alunos, que terão a oportunidade de vivenciar a compreensão sensível. A compreensão empática se resume a compreender a situação vivida, sem avaliações ou julgamentos (Rogers, 1985).

Além da empatia, ressalta-se a importância da congruência, de modo que professoras/es se relacionem com estudantes de forma autêntica, em um encontro direto e pessoal, sem barreiras, estando de fato presente para estudantes (Rogers & Rosenberg, 1977). Essa autenticidade está presente inclusive quando o facilitador é honesto em relação a sentimentos negativos que esteja experienciando, seja em relação aos estudantes ou à dinâmica da sala de aula (Rogers, 1985). Ao aceitar um sentimento de interesse ou tédio, por exemplo, o facilitador deixa de impor situações aos estudantes, tornando o clima da aula mais propício para os processos de ensino e aprendizagem, os quais são integrados por sujeitos verdadeiros, sem máscaras ou papéis a serem desempenhados.

A consideração positiva, entendida como aceitação do sujeito em suas singularidades e imperfeições, tendo confiança naquela pessoa, em seus plenos potenciais, independentemente da forma como se apresente (Rogers, 1985), é a terceira atitude facilitadora de aprendizagem. Estudantes se sentem plenos, capazes, valorizados e acolhidos ao terem a oportunidade de se relacionar com facilitadores que por eles se preocupam, se interessam, enfim, que confiam neles. Além disso, ter seus conhecimentos validados contribui para que estudantes desenvolvam confiança em seus processos de aprendizagem (Heim, 2012).

Hooks (2010) defende que as relações em sala de aula sejam pautadas no respeito e na confiança. Encontro na visão de hooks importantes similaridades com as condições facilitadoras da ACP. O respeito relacionado a um cuidado para que não exista qualquer forma de violência nas relações – incluindo aí as violências verbais -, censura e subordinação. hooks argumenta que a dominação hierárquica prejudica o relacionamento entre estudantes e docentes e a própria aprendizagem, existindo uma grande diferença entre subordinação e respeito. Já a confiança se refere ao entendimento de que a pessoa tem habilidades suficientes para se desenvolver, podendo – e devendo – participar ativamente de todo o processo vivido em sala de aula.

A compreensão do sujeito de forma completa e as condições facilitadoras da aprendizagem abrem caminho para as práticas pedagógicas centradas no estudante. Docentes que conseguem desenvolver as atitudes facilitadoras da aprendizagem apresentam melhor autoconceito, recebem melhor as ideias e elogiam mais seus alunos, lidam melhor com a expressão de sentimentos de ambas as partes e realizam uma menor quantidade de aulas expositivas (Rogers, 1983, p. 141). É importante que estudantes tenham o desejo de aprender, crescer e descobrir a partir de seus próprios contextos e interesses (Rogers, 1997). A liberdade para que estudantes escolham o que os motiva e o que lhes faz sentido é fundamental para aprendizagens significativas, produzidas de forma singular e autônoma (Rogers, 1985). Ao invés de um ensino desenhado e imposto por um terceiro, o conhecimento deve ser construído pelo próprio sujeito, ultrapassando a situação em que o sistema exige, guia e molda saberes e sujeitos de forma padronizada (Rogers, 1997). A Educação Centrada em Estudantes (ECE) parte dos seguintes pontos:

1. Pré-condição. Os líderes, ou pessoas percebidas como representantes da autoridade na situação, são suficientemente seguros interiormente e em seus relacionamentos

personais, de modo a confiarem na capacidade das outras pessoas de pensar, sentir e aprender por si mesmas.

2. As pessoas facilitadoras compartilham com as outras — os estudantes, e se possível também os pais ou os membros da comunidade — a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

3. Os facilitadores oferecem recursos de aprendizagem — de dentro de si mesmos, de suas próprias experiências, de livros ou de outros materiais ou de experiências da comunidade.

4. Os estudantes desenvolvem seus próprios programas de aprendizagem, individualmente ou em cooperação.

5. Cria-se um clima facilitador da aprendizagem. Nas reuniões da classe ou da escola como um todo, é evidente uma atmosfera de autenticidade, interesse e atenção. Esse clima pode provir inicialmente da pessoa percebida como líder. À medida que o processo de aprendizagem continua, ele é cada vez mais criado pelos próprios alunos, uns em relação aos outros.

6. O foco da aprendizagem é, primordialmente, a promoção da continuidade do processo de aprendizagem.

7. A disciplina necessária à consecução das metas dos estudantes é a autodisciplina, e é reconhecida e aceita pelos alunos como de sua responsabilidade. A autodisciplina substitui a disciplina externa.

8. A avaliação da extensão e do significado da aprendizagem de cada aluno é feita primordialmente pelo próprio aluno, embora as autoavaliações possam ser influenciadas e enriquecidas por um feedback cuidadoso de outros membros do grupo ou do facilitador.

9. Neste clima de promoção do crescimento, a aprendizagem tende a ser mais profunda,

processar-se mais rapidamente e ser mais penetrante na vida e no comportamento dos alunos do que a aprendizagem realizada na sala de aula tradicional. (Rogers, 1983, p. 132-133)

Heim (2012) defende que as práticas educacionais pautadas na ACP podem ser muito úteis para a Educação Superior, justificando que a educação universitária tem por objetivo formar sujeitos autônomos, autorregulados, que buscam seus objetivos por conta própria. A autora relata uma pesquisa conduzida por ela na Educação Superior que se baseou nos princípios da ACP para grupos terapêuticos, encontrando como resultados estudantes trabalhando de forma mais ativa e com pensamento crítico.

Já no Brasil, as práticas com as quais Paulo Freire fomentou a alfabetização de trabalhadores rurais se caracterizam como sendo centradas em estudantes (Rogers, 2001). O autor explica que a primeira edição de “Liberdade para aprender”, de sua autoria, foi publicada em 1969, enquanto que “A Pedagogia do Oprimido” teve seu lançamento realizado em 1968. Tal explicação acontece para retratar que ambas as práticas aconteceram de forma concomitante, com a mesma postura junto aos estudantes sem que tenha havido inspiração de uma pela outra. A Educação Centrada em Estudantes tem várias origens e tem acontecido em diferentes lugares do Brasil e do mundo.

Aproximações da Educação Centradas em Estudantes e as Perspectivas Decoloniais em Educação³

Proponho aqui traçar possibilidades de uma releitura das teorias e posturas educacionais fundamentadas na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), entendendo esta última pode

³ Esse subcapítulo é uma adaptação de parte de minhas colaborações para o artigo: Lopes, J. C.; Insfran, F. F. N.; Pulino, L.H.C.Z. (no prelo). Práticas decoloniais em educação a partir de uma Educação Centrada em Estudantes. ECCOS.

colaborar para a construção de uma dinâmica pedagógica na Educação Superior dentro de uma perspectiva decolonial. Talvez seja necessário, para respaldar a proposta aqui apresentada, que me apresente enquanto mulher latino-americana. Propor-se a falar sobre decolonialidade é colocar-se em um terreno bastante delicado quando se é do meio urbano, de um recorte socioeconômico de privilégios e lida como branca. Porém, além de ser oriunda do Sul do mundo, me identifico enquanto educadora. E é nesse recorte, pensando especificamente em uma educação formal em todos os níveis, que proponho uma prática de construções coletivas de conhecimentos e afetos.

Temos uma macroestrutura global pautada pela dominação/ exploração econômica, cultural, social, étnica de determinados países/ povos sobre outros, onde persiste um padrão mundial de poder que colabora para a manutenção do sistema de produção capitalista. Em resposta a essa colonialidade do poder surgem os estudos voltados a uma perspectiva decolonial, entendendo que se fazia necessário promover práticas e saberes partindo de outras visões de mundo e cosmologias.

Especificamente em relação à educação e cultura, o paradigma colonial promoveu uma dominação epistemológica a partir da sustentação de que um pequeno grupo de países dominantes pautasse sua visão de mundo, suas verdades e suas realidades para os demais, constituindo aí um privilégio epistêmico que privilegia projetos imperiais, coloniais e patriarcais (Grosfogel, 2016). O autor continua explicando que para a manutenção disso, instaurou-se uma ideia de inferioridade epistêmica, onde

O conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento “superior”

produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais. (p. 27).

Grosfoguel (2016) defende que desde o século XV, com a expansão europeia, ocorre um epistemicídio de povos e culturas das regiões colonizadas. Portanto, não é possível falar de decolonialidade sem nos remetermos ao colonialismo que tanto oprimiu e oprime os povos das localidades colonizadas pelas potências hegemônicas ao longo de vários séculos na História Ocidental. Tal discussão, iniciada nos estudos históricos e sociológicos recentemente ganhou espaço nos campos da educação e da psicologia, campos do conhecimento que majoritariamente fundamentam a compreensão dos fenômenos que estudavam nas ciências e paradigmas colonizadores e eurocêntricos (Dias, Soares, Gonçalves, 2019).

A partir da discussão acerca da preterição de certos conhecimentos a favor de outros, que sejam mais respaldados pela epistemologia eurocêntrica, encontramos a importância de uma produção de conhecimentos própria, por sujeitos, coletivos e comunidades subalternizadas, a que Mignolo (2003) chama de diferença decolonial. Nessa resposta ao privilégio epistêmico imposto, realiza-se um giro decolonial, se constituindo enquanto abertura e liberdade para outros pensamentos e outras práticas possíveis para o ser, o saber, a economia, a política e outros elementos constituintes das sociedades (Mignolo, 2008).

Importante explicitar aqui que a nomenclatura decolonial no lugar de descolonial se dá por haver um entendimento de que o prefixo “des” está relacionado apenas a uma recusa/denúncia de um modelo educacional enquanto que o prefixo “de” marca uma propositividade para além das concepções hegemônicas de transmissão do saber, sendo uma práxis de uma insurgência educativa propositiva (Oliveira, 2016). Tal entendimento envolve diferentes sujeitos e coletivos para a construção de novos saberes e novas possibilidades de se realizar a produção, articulação e divulgação desses saberes. Mais do que um projeto acadêmico, a decolonialidade é uma prática de oposição e intervenção contra-hegemônica, rompendo binarismos e promovendo uma diversidade

epistêmica (Bernardino-Costa & Grosfogel, 2016).

O pensamento decolonial tem suas origens latinoamericanas nas cosmologias dos povos tradicionais e parte disso para defender práticas de produção de conhecimentos distantes de paradigmas cartesianos, positivistas, euro e estadunidense-centrados. Porém, percebo a importância de, para além disso, problematizar a forma como as relações de poder e as relações de privilégio e inferioridade epistêmica estão presentes nas práticas educacionais de nossa sociedade, buscando colocar estudantes enquanto sujeitos desprovidos de conhecimentos e que devem se subjugar ao domínio docente. Pensando na importância da diversidade epistêmica, problematizo a Educação Centrada em Estudantes enquanto postura e prática pedagógica que podem colaborar em prol de uma pedagogia decolonial.

No cuidado para estar de acordo com o viés ideológico de uma produção científica que busque quebras na estrutura colonial do conhecimento, destaco três questões para apoiar essa resignificação da ACP e, especificamente, da ECE como aproximação decolonial: a) Rogers abandonou a compreensão de não-diretividade, bastante criticada e concebida enquanto prática liberal (Libâneo, 2005); b) Ainda que a ACP tenha sido formulada por um homem cis, heterossexual, branco e estadunidense, a maior parte dos eventos da ACP (fóruns, grupos de encontro e seminários internacionais) foi realizada fora dos Estados Unidos. A partir da década de 1970, a ACP passa a ser fortemente desenvolvida e estimulada como teoria e prática na psicologia latinoamericana e especificamente brasileira. Eventos regionais, latino americanos e brasileiros passaram a aproximar os psicólogos e educadores de tendência humanista desde 1977 no Brasil, quando acontece o I Fórum Brasileiro da ACP, com a presença de Carl Rogers (Bandeira, 2012). A ACP foi ganhando uma postura diferenciada de sua origem em função de uma produção própria de conhecimentos, com leituras contextualizadas em nossas culturas e vivências e c) A proposta da ECE é uma forma de romper com o modelo de educação convencional, autoritário, centrado em conteúdos e voltado para uma formação mercadológica,

inclusive se aproximando de algumas práticas e posturas decoloniais.

Questões sobre a não-diretividade e seu extrapolamento

Ressalto, inicialmente, o fato de que a produção inicial da Abordagem Centrada na Pessoa teve um contexto geográfico e temporal específico, marcado pela busca da cientificidade estadunidense (Vieira, 2017). Porém, é importante que não se cristalice a sua teoria em uma leitura ortodoxa de tais produções (Bezerra, 2018), entendendo que existem possibilidades de apropriação e transformação de teorias, conceitos e práticas a partir de nossos diferentes contextos.

Saviani (1999) faz críticas em relação ao escolanovismo (ao qual ele inclui a Educação Centrada em Estudantes), afirmando que o movimento tinha seu foco principal em um público mais abastado enquanto classes populares não receberiam a mesma educação. Ainda dentro das críticas, Saviani entende que o foco seria exageradamente colocado em questões pedagógicas, o que soterraria as questões sociais. Ele aponta para o fato de que a ideia de construção conjunta de conhecimentos seria na verdade um pretexto para a existência de professores com poucos conhecimentos e que o não diretivismo ou deixaria estudantes sem orientação adequada ou tudo se trataria de uma farsa, pois os professores já conheceriam os resultados finais e os estudantes viveriam uma espécie de encenação de pesquisa.

Elucidando brevemente alguns aspectos, uma pessoa que atue como facilitadora de aprendizagens precisa de um vasto conhecimento que abarque aspectos de sua área de pesquisa e também pedagógicos. Estudantes e docentes, em conjunto, devem conduzir os processos de construção de conhecimentos. É necessário construir um processo de ensino e aprendizagem que valorize a constituição do sujeito de forma ativa, descobrindo-se e reafirmando-se enquanto constrói conhecimentos que lhe fazem sentido.

São várias as críticas a respeito da proposta da ACP para uma Educação Centrada em Estudantes (Libâneo, 2005; Snyders, 1975; Becker, 2016). Em comum elas têm se atido na

denominação “não-diretiva”, nomenclatura utilizada nas produções iniciais de Rogers, na década de 1940, sendo substituída, em 1951, por “centrado em” (Moreira, 2010). A autora destaca que ao longo do tempo Rogers deslocou seu interesse, pesquisa e atuação do mundo subjetivo do indivíduo para as interações sociais e coletivas. Ainda de acordo com Moreira, a ideia de não diretividade teve como objetivo a desconstrução da figura de autoridade do terapeuta e que Rogers na década seguinte já renuncia teorias rígidas ligadas à não diretividade, encontrando nas condições facilitadoras outra maneira de se lidar com a questão da autoridade.

Respalhando-se em Althusser, Snyders defende que o método pelo qual determinado conteúdo é ensinado é subordinado ao conteúdo em si (1975, p. 317). Assim, todas as práticas oriundas do escolanovismo não seriam um contraponto ao Ensino Convencional porque inovam no método, mas permanecem com conteúdo similar. Para Snyders a/o professor/a tem a função de introduzir conteúdos específicos visando promover uma formação que seja transformadora da realidade socioeconômica. Para o autor, as pedagogias chamadas por ele de não-diretivas falham neste aspecto porque estudantes não elegeriam certas questões de cunho sociopolítico enquanto interessantes, motivadoras e significativas. Questiono aqui se tal postura não seria, além de autoritária, pouco efetiva, uma vez que sem interesse ou motivação as chances de ocorrer um aprendizado de fato ficam reduzidas ou inexistem (Cardoso & Bzuneck, 2004; Lourenço & Paiva, 2010; Rogers, 1985). Essa postura é percebida como mantenedora de posturas hegemônicas entre professoras/es e estudantes, afastando os últimos da prática política (Castro, 2009) sendo, portanto, importante desconstruí-la.

Outra crítica que Snyders faz em relação à perspectiva de Carl Rogers é chamá-la de conservadora e conformista, porque se utiliza de nomenclaturas que versam sobre democracia, mas que não a promove, uma vez que não problematiza causas e vivências a partir de uma perspectiva de classe, só acolhe o sentimento individual. Da mesma forma, de acordo com Snyders, o foco da mudança estaria nos sujeitos e não na transformação do mundo e suas

estruturas sociais. Já expus acima que a ACP extrapolou o interesse, inicialmente individual, para os coletivos. O foco final de Rogers residia em processos grupais e em mediação de conflitos (Miranda, 2010), ainda assim com um claro posicionamento político, tendo sido, inclusive, indicado para o Nobel da Paz (Bacellar, Rocha & Flôr, 2012).

Em relação a defesa de práticas democráticas, em 1977 - Ditadura Militar no Brasil e em vários países latinoamericanos - Carl Rogers esteve no Brasil e, ao ser questionado em uma entrevista a uma revista sobre as possibilidades de repercussão da ACP para a democracia no mundo, responde:

Nos Estados Unidos, a psicologia acadêmica poderia dar excelente aconselhamento e ajuda a governos ditatoriais. Acho que, se qualquer autoridade diz ‘queremos que as pessoas sejam mudadas desta forma’, a psicologia acadêmica sabe muito bem como mudar as pessoas, gradualmente, no sentido que se quiser. E vejo isso como um grande perigo. A psicologia humanista seria uma valiosa conselheira a uma forma de governo democrático, pois ela o ajudaria a ser cada vez mais democrático, a compreender as capacidades, os direitos e a habilidade do cidadão de ser responsável (Rogers, 1977 em Feitosa, Branco & Vieira, 2017, p. 786).

A Abordagem Centrada na Pessoa se situou enquanto vertente que buscou práticas democráticas, reverberando para espaços educacionais e diferentes contextos de relação coletiva. Perceber todas as pessoas enquanto capazes, responsáveis e sujeitos de direitos aumenta as possibilidades de se viver relações saudáveis, horizontais e valorizadoras em micro e macrocontextos.

Em outra crítica às práticas pedagógicas centradas em estudantes, Libâneo (2005) discute sobre dois grandes vieses pedagógicos, o liberal e o progressista. Dentro do primeiro estão as práticas pedagógicas inspiradas no escolanovismo, estando aí a centrada em

estudantes, classificada como “pedagogia liberal renovada não diretiva”. A compreensão – equivocada - do autor é que docentes não deveriam fazer qualquer forma de intervenção a fim de se estabelecer um clima adequado para a aprendizagem. A função docente é a de facilitador/a dos processos de construção de conhecimento (Rogers & Kinget, 1977) o que não o destitui de funções ou o torna obsoleto. Ao contrário, a função docente é extremamente necessária para proporcionar condições adequadas de desenvolvimento, fomentando e mediando os processos vividos dentro e fora de sala de aula.

O pensamento pedagógico liberal é entendido por Libâneo (2005) como manifestação dos interesses do capitalismo. O autor considera a ECE como tendência não-crítica porque, de acordo com ele, desconsideraria aspectos socioestruturais da educação e ressaltaria a compreensão de aptidões e formação para desempenho de papéis sociais dentro de uma sociedade de classes. De maneira bastante próxima à Libâneo, Becker (2016) argumenta que práticas pedagógicas centradas em estudantes sucateariam a prática docente e, sendo adeptas de ideias meritocráticas, ocasionariam o fracasso de muitos.

Nessa relação, o polo do ensino é desautorizado, e o da aprendizagem, ou do aluno, tornado absoluto. A relação vai perdendo sua fecundidade na exata medida dessa absolutização. Em outras palavras, a relação torna-se impossível na medida mesma em que pretende avançar. Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se autossuficiente, e o ensino por ser proibido de interferir” (Becker, 2016, p. 20).

Tais ideias partem da premissa de que existe um poder docente relacionado à ação de ensino, enquanto que a aprendizagem deveria estar subordinada a ela. Essa visão vai de fato entender que professoras/es sejam desempoderadas/os por qualquer prática que entenda estudantes como corresponsáveis e ativos nos processos de construção de conhecimento, porém

cabe aqui questionar sobre quais os perigos em se confiar nas condições e habilidades de estudantes.

O poder não está naquele que facilita o processo, no caso o psicólogo, mas em quem o vivencia, no caso o(s) cliente(s). Por mais que o facilitador seja investido de poder, no decorrer da relação, ele abdica desse lugar para possibilitar um empoderamento pessoal/social do outro. É nessa acepção que Rogers entende, portanto, que existe uma ideia de política em sua abordagem e que esta tem um efeito de fermento de mudança social em diversos campos relacionais. Assim, a ACP desenvolve uma revolução silenciosa que preconiza novas formas de se relacionar socialmente (Feitosa, Branco & Vieira, 2017, p. 781).

O trecho acima se referiu a um recorte de contexto especificamente clínico, porém cabem exatamente as mesmas colocações a respeito das relações entre professoras/es e estudantes em ambientes educacionais. É importante que o poder se desloque de docentes para estudantes, oportunizando aprendizagens significativas e acarretando uma cisão nas relações escolares e acadêmicas. O professor, enquanto facilitador da aprendizagem significativa levaria o aprendiz ao saber autônomo a partir de autenticidade e confiança mútua, fundamentais a qualquer relação de pessoa para pessoa.

Saberes latinoamericanos

Um dado bastante relevante que subsidia minha escolha de encontrar nas práticas e posturas da Educação Centrada em Estudantes contribuições para fazeres pedagógicos decolonizadores é o fato de que existiu desde os anos de 1980 a busca por uma ACP latinoamericana. Em 1982 foi realizado o I Fórum Internacional da ACP, na cidade de Oaxtepec, México. Durante esse evento, no período da manhã aconteceram encontros para discutir específica e explicitamente acerca de uma ACP por e para a América Latina (Fonseca,

1994). Em 1983 foi realizado o I Fórum Latino da ACP, em Petrópolis - RJ e, em 1987 o I Encontro Nordestino da ACP, sendo o primeiro evento regional no Brasil. Entendemos o Nordeste brasileiro hoje enquanto espaço de resistência política e terreno fértil de produções e contribuições para a ACP.

Os Fóruns e Encontros brasileiros e latinos da ACP sempre tiveram um caráter não centralizador, sendo o conhecimento produzido, conduzido e organizado por todos os envolvidos. A organização de eventos e compartilhamentos de trabalhos é realizada de forma autogestionária, se configurando enquanto uma postura epistêmica que rompe com estruturas hierarquizadas, enfatizando as relações humanas, a participação coletiva (Tassinari, 1995). Na busca por práticas não dominadoras ou colonizadoras em espaços acadêmicos é importante que exista uma reestruturação nas formas de pertencimento e atuação dos sujeitos, comprometidas com experiências pautadas no diálogo, no trabalho coletivo e na aprendizagem entre pares (Miranda, 2013). É importante destacar que a forma como as relações humanas e de organização dos espaços de Fóruns e Encontros da ACP no Brasil, especificamente, e na América Latina como um todo, só passaram a ser utilizados no contexto Europeu sob influência latina (Tassinari, 1995).

Existe, portanto, uma identidade latinoamericana da ACP, em constante afirmação e (re)construção desde o início dos eventos internacionais. E, além de existir e resistir, ela também colabora para a desconstrução de posturas e entendimentos europeus e estadunidenses. A fase identificada enquanto pós rogeriana abrange diferentes movimentos desenvolvidos a partir de releituras das diferentes fases das produções de Rogers e também com a contribuição de diferentes autores, demonstrando que é uma abordagem dinâmica, diversa e que permite o traçado de novos caminhos e possibilidades (Moreira, 2010).

No Brasil, algumas dessas releituras partem de críticas à ACP, entendendo que faltava à teoria original uma visão mais coletiva que atingisse todas as questões e confrontos sociais

que as relações humanas e nossos contextos abarcam e promovem. A forma como Rogers entendia os conceitos de liberdade, responsabilidade, individualidade e condições facilitadoras poderiam ser vistas de maneira alienante quando não problematizadas e se fazia necessário “elaborar novas formas de relacionamento mais autêntico, consciente e situado aos problemas sociais do Brasil e aos mecanismos alienantes que atuam sobre a pessoa” (Feitosa, Branco & Vieira, 2017, p. 789). Assim, iniciou-se nos anos de 1980 um movimento que atualizava o legado de Rogers, a partir de aportes fenomenológicos e marxistas. Tais vieses faziam sentido à época, sendo pertinente, já quase na terceira década deste século, um novo percurso a partir de leituras e críticas atuais.

Dar início ao um novo movimento que entende a validade da teoria original bem como daquelas emergentes no período de redemocratização, mas que as percebe descoladas de nossos contextos, vivências e percepções atuais é o que busco nesta tese. Escrevo este trecho em 2019, ano marcado por retrocessos nos diferentes campos de nossa sociedade, notadamente na educação, com múltiplos mecanismos de controle de práticas, conteúdos e com uma tentativa de aniquilação da produção de conhecimento nas áreas de ciências humanas e sociais. Neste momento, entendo ser possível construir uma Educação Centrada em Estudantes como um novo paradigma decolonial na educação.

Educação centrada em estudantes e práticas decolonizadoras

Os saberes validados na Educação Convencional são oriundos de um recorte geopolítico específico, respaldados por um privilégio epistêmico e obtido através de métodos considerados científicos por serem imparciais, replicáveis e controlados dentro de uma perspectiva positivista e cartesiana. São diversos os mecanismos de controle empregados para garantir uma subalternização de estudantes e também docentes a uma macroestrutura: Desde uma homogeneização de práticas pedagógicas facilmente replicáveis em larga escala (inclusive

pela tecnologia moderna) até retirar a possibilidade de construção de saberes próprios e coletivos. Encontro na ECE que desenho nesta tese possibilidades de rupturas na estrutura epistemológica, entendendo-a como uma abordagem emergente que apresenta interfaces com um pensamento decolonial. Tais questões correlatas estão, a meu ver, relacionadas às três condições necessárias em um clima facilitador de crescimento, bem como a compreensão de Tendência Atualizante, que fazem parte do arcabouço teórico-prático da ACP.

As condições facilitadoras devem existir nas relações entre estudantes e docentes, ocasionando uma mudança nas posturas comumente existentes nos espaços educacionais. É fundamental destacar que apesar da ACP e, conseqüentemente a ECE, poder ser interpretada enquanto meritocrática, ao perceber as pessoas como plenas de potencialidades e possibilidades, isso não significa que depende apenas do sujeito qualquer realização ou conquista. Tal percepção ignoraria todo um contexto opressor e proibitivo que várias pessoas vivem a partir das práticas colonizadoras.

É importante promover um espaço de construção coletiva de conhecimentos que possibilite de fato à pessoa acessar e exercer suas potencialidades para operar mudanças. A narrativa de uma experiência de construção de conhecimentos por estudantes do curso de Psicologia, enfatizando a busca por aprendizagens significativas mostra uma possibilidade de tais práticas (Vieira & cols, 2018). Nesse estudo, estudantes cumprindo estágio clínico final em ACP registraram suas percepções após cada atendimento, ultrapassando descrições puramente acadêmicas, dando vazão a compreensões individuais e produzindo conhecimentos próprios para serem levados para o espaço de supervisão. Walsh (2012) se remete a Fanon para explicar que a decolonização é uma forma de desaprendizagem, afinal, faz-se necessário desaprender tudo aquilo que foi imposto pela colonização e desumanização e assumido como único conhecimento adequado. E, além disso, empreender um processo de reaprendizagem sobre se constituir enquanto sujeitos. Na vivência descrita por Vieira e colaboradores (2018), estudantes

são reconhecidos enquanto sujeitos produtores de conhecimentos e capazes de contribuir para sua própria formação e seus colegas também.

Quando se pensa no contexto educacional e, mais especificamente, na Educação Superior enquanto lócus de manutenção das estruturas de saber e poder, tem-se a concepção de “engaged scholarship” enquanto prática de oposição. O termo se refere a práticas de ensino e pesquisa que conectam a Universidade à comunidade, tendo dois valores centrais, a justiça social e a cidadania (Beaulieu, Breton & Brousselle, 2018). Partindo da compreensão de que a noção de comunidade inclui estudantes da Universidade enquanto sujeitos pensantes e produtores de conhecimentos, encontro nessa perspectiva mais um subsídio para a defesa da ECE enquanto prática didático-pedagógica na Educação Superior. Como manter-se coerente a uma proposta de conexão com a comunidade em geral se não há conexão com a comunidade acadêmica em situações básicas como o envolvimento ativo de todas as pessoas que constituem um curso? Dinâmicas mais horizontalizadas no contexto acadêmico colaboram para a promoção da justiça social e cidadania por promoverem uma noção concepção e prática de sujeitos plenos e potentes. A “engaged scholarship” é um ato decolonizador, que transforma espaços e relações Shultz (2013). Da mesma forma como é fundamental ouvir um indígena falando sobre sua própria vivência e de seu povo, ouvir de estudantes sobre seus modos de produzir conhecimento também é fundamental para produzirmos e sobre educação e a praticarmos.

Ao falar sobre as concepções e práticas pedagógicas de Paulo Freire, Franz Fanon e outros que buscaram transgredir, deslocar e negar o poder e a colonialidade em algum grau, Walsh (2012) explica que

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando

procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial. (Walsh, 2013, pp. 66 – 67)

Entendo que os atos de teorizar, pensar, fazer, ser, estar, sentir, olhar e escutar em espaços coletivos de construção de conhecimento são promovidos, valorizados e acolhidos da Educação Centrada em Estudantes a partir das atitudes facilitadoras. A empatia, a congruência e a Consideração Positiva Incondicional em contextos educacionais podem abrir caminhos para um percurso decolonial.

Buscarei aqui traçar paralelos entre alguns conceitos e compreensões decoloniais com a Abordagem Centrada na Pessoa e, em específico, a Educação Centrada em Estudantes. É bastante frequente nas discussões decoloniais a alusão a processos sistêmicos de violência simbólica, Fanon já trazia a ideia de que as práticas coloniais esvaziam o sujeito até que este sinta que nada sabe e que depende do outro (1979). Levando essa concepção de Fanon para a estrutura educacional formal, entendo que estudantes vivem como oprimidos, incapazes, destituídos de potencialidades e dependendo do outro-acadêmico para terem suas existências reconhecidas socialmente. AACP, com a compreensão da Tendência Atualizante vai justamente dizer que são todos capazes, interessados e com potencial para a constante evolução.

É importante frisar aqui que professoras e professores também são oprimidos e colonizados. Para além do sistema como um todo, a própria formação os coloca nesse lugar

formatado e de lá seguem aceitando e naturalizando práticas e situações. Entender cada sujeito, seja ele uma criança da Educação Fundamental ou um/a educador/a em formação continuada, enquanto pessoa que quer aprender e consegue se desenvolver sem laços de dependência com quem detém o conhecimento, é uma postura que não permite atos de violência simbólica em relação a saberes.

Em um paralelo estabelecido por Santiago (2018), a escrita de mulheres negras pode ser compreendida enquanto um exercício de autogovernabilidade e de empoderamento, uma vez que quebra um processo de apagamento de suas vozes, através, justamente de uma prática de autonomia e envolvimento ativo em seu processo de (re)existência. A defesa pela autogovernabilidade e soberania pode ser entendida como uma ampliação do que a ACP traz em sentido individual. A autonomia e o envolvimento ativo da pessoa em seus processos - sejam terapêuticos ou educacionais - é condição fundamental para aprendizagens. A ECE vai buscar promover condições para que estudantes definam seus objetivos, tracem percursos e os percorram de maneira autônoma, podendo ser considerada uma forma de autogovernabilidade.

Por fim, nos processos de construção de conhecimento, a presença da pessoa facilitadora de aprendizagens não deixa de existir, porém aparece enquanto mediadora, permanecendo o protagonismo da/o estudante. Em nosso contexto extremamente colonizante, não se ouvem ou se respeitam os saberes oriundos de pessoas que se situam abaixo de uma linha constituída hierarquicamente. De povos tradicionais a mulheres ou crianças, são diversos os países, grupos e pessoas que são descreditados por não atenderem determinados requisitos ou padrões. As condições facilitadoras para o crescimento no meio educacional seriam posturas de não negação e, mais do que isso, de escuta, respeito e valorização do Outro.

Estudos Recentes a respeito da Educação Centrada em Estudantes

Considerarei importante traçar todo esse percurso entre psicologia, educação e estudos decoloniais para colaborar na construção do que estou nomeando como Educação Centrada em

Estudantes no contexto específico de cursos de licenciatura. Trago agora uma interlocução de pesquisas e práticas atuais no Brasil e no exterior com a ACP para finalizar a fundamentação teórica desta tese.

Na esfera escolar, encontramos a concepção de “escolas democráticas”, que recebem esse nome justamente por promoverem um ambiente onde a participação e a autonomia de estudantes são estimuladas e necessárias. A participação dos pais e comunidade também é fundamental, assim como uma mudança nas posturas e práticas docentes (Oliveira, 2016). Almeida (2014) traz informações a respeito de dezoito escolas democráticas em território brasileiro, com grande concentração no estado de São Paulo, com um total de quinze escolas no território paulista. A esse número, se somavam uma instituição no Rio de Janeiro, uma na Bahia e outra no estado do Amazonas. A grande referência brasileira tem sido a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim e Lima (Almeida, 2014; Oliveira, 2016) que desde o início dos anos 2000 tem trabalhado a partir de uma ótica democrática e construído práticas educacionais bastante centradas em estudantes.

No âmbito universitário percebe-se uma busca crescente em implementar algumas práticas que implicam em metodologias onde discentes universitários desempenham papéis mais ativos. A Pontifícia Universidade Católica do Paraná dedica um segmento institucional para Inovações de Práticas de Ensino e Aprendizagem (PUC, 2018), sendo a maior parte delas relacionadas ao uso de tecnologias digitais, como a sala de aula invertida, onde as/os estudantes têm contato com o conteúdo previamente aos encontros presenciais e esses servem como espaço para aprofundamento e esclarecimento dos assuntos abordados com docentes (Suhr, 2016).

Em cursos de Medicina tem se estabelecido como crescente o uso do PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas, sendo o método enfatizado por 75 Faculdades de Medicina, públicas e particulares, em uma listagem que elenca 208 instituições de ensino

(Escolas Médicas do Brasil, 2018). No PBL grupos de estudantes resolvem situações-problema utilizando diferentes recursos para alcançar objetivos previamente planejados pelos professores. É um método de aprendizagem ativa, onde se percebe a evolução de estudantes, que têm suas construções de conhecimento monitoradas tanto por colegas quando por professoras/es (Farias, Martin & Cristo, 2015).

Atualmente, no Campus Gama da Universidade de Brasília, tem sido trabalhado um método de ensino e aprendizagem baseado em algumas práticas enfatizadas por Rogers como o aprendizado ativo, empatia e auto-organização. Fragelli e Fragelli (2017a) desenvolveram uma prática pedagógica para estudantes de Cálculo de cursos de Engenharia, chamada Método Trezentos, com altas taxas de aprendizagem e aprovação. Tal feito é alcançado com a formação de grupos de colaboração em contraposição às usuais práticas competitivas, possibilitando, além de uma aprendizagem significativa e uma postura mais ativa nos processos de aprendizagem, um desenvolvimento global do sujeito, com desenvolvimento de autoestima, reflexão crítica sobre seu percurso acadêmico, empatia e uma melhor relação com docentes. Outro aspecto positivo no Método Trezentos está na diminuição dos casos de nervosismo e ansiedade em avaliações (Fragelli & Fragelli, 2016), questão bastante importante quando se trata de questões relacionadas à saúde mental de estudantes na Educação Superior, cada vez mais em destaque tendo em vista os estudos relatando adoecimentos e suicídios na pós-graduação (Galdino et. al., 2016; Evans et. al., 2018).

Um fluxo crescente nas práticas pedagógicas centradas em estudantes, inclusive na Educação Superior, ocorreu nos anos de 1980: “Recebo cartas de professores de astronomia, matemática, engenharia mecânica, francês, química, biologia, psicologia, inglês — todos contando-me os passos dados na tentativa de permitir aos alunos liberdade para aprender, e as satisfações daí advindas” (Rogers, 1983, p. 126). As aplicações pedagógicas da Abordagem Centrada Pessoa (ACP) estão presentes atualmente em uma ampla variedade de métodos de

ensino e aprendizagem, como estudo centrado em estudantes, PBL, educação experiencial, aprendizagem auto direcionada, educação humanística, aprendizado através da reflexão e aprendizagem ativa (Heim, 2012).

Apesar de não existir menção explícita à Abordagem Centrada na Pessoa em grande parte das publicações científicas atuais acerca da Educação Centrada em Estudantes, é possível perceber que as concepções das quais os estudos partem partilham com ela uma compreensão similar sobre processos de construção de conhecimentos e de estudantes. Bauziene e colaboradores (2016) traçam um percurso histórico que passa por contribuições em menor ou maior grau de Hayward, Vygotsky, Dewey, Piaget, Bruner, Ferriere, Freinet, Gardner, Rousseau, Rodari, Ciari, Montessori e Rogers. Os pesquisadores enfatizam a influência dos dois últimos, explicando que Maria Montessori foi uma precursora da Educação Centrada em Estudantes, por implementar um currículo que incentivava o aprendizado independente e que as compreensões de Carl Rogers acerca da formação dos indivíduos contribuíram para o desenvolvimento da Educação Centrada na Pessoa contemporânea, ao defender que o único aprendizado significativo fosse na esfera comportamental ou educacional, seria advindo da autodescoberta.

A Educação Centrada em Estudantes é caracterizada por ser uma prática pedagógica que pressupõe alguns aspectos (European Student's Union, 2015):

- Deve-se oportunizar o aprendizado ao invés de transmitir conhecimentos, com cooperação entre estudantes e equipe pedagógica, que exige um contínuo processo reflexivo;
- Estudantes têm diferentes necessidades, interesses e estilos de aprendizagem, sem buscar, dessa forma, uma solução única para todas as situações;
- Estudantes têm um papel central em seu aprendizado, devendo ter controle sobre o mesmo, assim como já chegam às salas de aula com conhecimentos e vivências prévias.

Além disso, a ECE parte de uma visão epistemológica que entende a produção de

conhecimentos relacionada à experimentação e promove interdependência e respeito entre estudantes e docentes de (Lea, Stephenson & Troy, 2003).

Conforme já exposto no preâmbulo e na introdução desta tese, diversas práticas e pesquisas atuais sobre a Educação Centrada em Estudantes são resultantes da criação da Área Europeia de Educação Superior (EHEA). Destaco aqui que a EHEA extrapola questões práticas e burocráticas, incluindo questões sobre a autonomia universitária, participação estudantil em processos decisórios e modificação de práticas pedagógicas. López (2017) explica que uma das consequências do Processo de Bologna e da criação da AHEA foi a necessidade de as universidades incorporarem metodologias centradas em estudantes e que o fato ajudou a melhorar os processos de aprendizagem vividos. Para Lea, Stephenson e Troy (2003) a mudança na postura, de centrada no ensino para centrada em estudantes gera impacto nas estatísticas de admissão e retenção nos cursos, uma vez que estudantes tendem a querer se matricular e permanecer em um curso que atende às suas demandas e expectativas, estando atentos e abertos às suas opiniões e contribuições.

A União Europeia de Estudantes enfatiza o papel do aprendizado centrado em estudantes para a formação de futuros cidadãos ativos, responsáveis e aptos a lidar com desafios. O documento discente defende que estudantes sejam vistas/os como co-produtoras/es de conhecimento e como parte da comunidade acadêmica, com possibilidade de fazerem escolhas reais, participando de decisões e *feedbacks* e tendo autonomia e responsabilidade nos processos de aprendizagem (European Students Union, 2015).

Apesar de a representação europeia da categoria defender a utilização de práticas centradas em estudantes, existem opiniões discentes contrárias, principalmente por estarem ainda bastante ligadas ao paradigma convencional, centrado nas práticas e saberes docentes. As críticas levantadas por estudantes mencionam aumento da ansiedade e outros sentimentos negativos, por não saberem como agir de modo ativo e também insatisfação por acreditarem

que não cabe aos estudantes buscarem o conhecimento, cabendo ao professor transmiti-los (Bauziene et. al., 2016). O mesmo estudo também indica que professoras/es temem que tais práticas aumentem a carga de trabalho e se sentem obrigados pela instituição a adotá-las. Bauziene e seus colaboradores indicam que é necessário que a ECE estabeleça de forma mais sólida sua identidade e que os docentes precisam compreender melhor toda a estrutura que envolve atitudes, abordagens e práticas da ECE. Da mesma forma, é fundamental que estudantes entendam e participem da implementação de toda a dinâmica da ECE, para que o mesmo aconteça de forma horizontal e que considere, de fato, o estudante como parte ativa e intrínseca do processo.

A Educação Centrada em Estudantes pressupõe que a participação de estudantes é necessária em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, do planejamento à avaliação. Não existe uma forma única de se estabelecer a ECE, estudantes têm distintas maneiras de perceber e serem afetados pelos ambientes educacionais, aprendem de diferentes formas e, por isso, suas percepções sobre o ambiente de ensino e aprendizagem que será construído são um aspecto central (Hounsell & McCune, 2002). Estudantes precisam desenvolver habilidades relativas a uma autogestão de estudos, como iniciativa e responsabilidade (López, 2017) bem como estabelecer parcerias de aprendizagem, tornando-a interativa, uma vez que a construção de conhecimentos não é algo estritamente individual, mesmo quando centrada na figura discente (Marioara, 2015).

As opiniões de estudantes são importantes inclusive nas avaliações, sendo interessante promover práticas de auto e hetero avaliação (Borges & Abrahão, 2013), a primeira se referindo a uma prática reflexiva sobre os próprios processos de construção de conhecimento e a última a uma avaliação entre pares. Por fim, a compreensão de avaliação extrapola o procedimento de avaliar os conhecimentos adquiridos, estendendo-se a *feedbacks* contínuos acerca de todo o processo, sobre práticas docentes e situações estruturais como o currículo, sendo importantes

para a reformulação de práticas que serão submetidas a novas avaliações buscando, continuamente, um aperfeiçoamento (European Student's Union, 2015).

Da mesma forma que é imprescindível a participação ativa de estudantes, o papel docente também é de grande importância nas práticas de ECE (Barbosa e Moura, 2013) e precisa ser tão ativo quanto o de estudantes. Bauziene e colaboradores (2016) enfatizam o desenvolvimento de uma parceria entre docentes e discentes como uma característica da ECE, tendo como vantagens a motivação e o aumento de foco de estudantes. Tal parceria promove uma dinâmica onde ambas as partes dialogam e trabalham juntas, estabelecendo o espaço educacional e construindo conhecimento, em uma vivência menos hierárquica e mais colaborativa.

A Educação Centrada em Estudantes como possibilitadora de aprendizados significantes

O papel da aprendizagem nos processos educacionais é bastante enfatizado por estudiosos que criticam práticas educacionais pautadas em automatização e memorização. Paulo Freire já afirmava que seria impossível dissociar a aprendizagem do ensino e do conhecimento (Freire, 2003b).

A ACP nomeia de aprendizagem aquela que exige a memorização e que envolve apenas processos cognitivos, porém traz em contraponto outra aprendizagem, a significativa, que recebe esse nome por promover um envolvimento da pessoa como um todo, extrapolando as habilidades cognitivas. Na aprendizagem significativa o conteúdo aprendido modifica a pessoa enquanto sujeito, é significativo porque ela julga que tais conhecimentos estão sendo de fato necessários e porque são oriundos da experiência (Rogers, 1985). Quando a pessoa julga que determinado conhecimento é útil e/ou interessante, ela se envolve de fato no processo, afetiva e cognitivamente. Rogers frisa que a transmissão de conhecimentos só é efetiva quando tratamos de saberes imutáveis, o que não acontece com aqueles dos currículos escolares e

universitários. São conhecimentos que se renovam, se atualizam, estão abertos a reflexões, reconstruções e novas percepções.

Os métodos convencionais de ensino não dariam conta de proporcionar um aprendizado significativo justamente por partirem do ensino e não de uma ensinagem ou, mais especificamente, de um processo onde a figura docente atua como facilitadora de um processo de aprendizagem no qual a pessoa que aprende está envolvida tanto intelectual como efetivamente com aquela construção de saberes. Ainda assim, as inovações pedagógicas na Educação Superior não necessariamente acarretam engajamento e motivação de estudantes. Em entrevista com 32 docentes considerados inovadores, Walder (2017) encontrou que apesar de 23 estarem satisfeitos com os resultados proporcionados pelas inovações pedagógicas, apenas 10 relataram que percebiam uma melhora na aprendizagem discente motivada pelas mudanças nas estruturas de ensino e menor ainda foi o número que percebia estudantes como ativos em seus processos de ensino aprendizagem, totalizando apenas oito respostas. Uma das explicações para tal situação é que quando docentes se mantêm no foco dos processos, priorizando a transmissão de conhecimentos, os estudantes tendem a adotar posturas de aprendizagens mais superficiais (Postareff, 2007).

As práticas educacionais que têm os estudantes por foco, entendendo que a participação ativa, a autogestão de seus processos pedagógicos e o interesse discente são fundamentais, tendem a promover aprendizagens aprofundadas/significativas (Postareff, 2007; Raisänen et al., 2016). Entre as práticas que colocam o foco em estudantes está o trabalho com problemas genuínos, sem uma única resposta pronta a ser alcançada, mas sim situações que desafiem estudantes, promovendo suas próprias compreensões acerca do tema estudado, existindo de fato uma contribuição discente para a construção de conhecimentos e a participação ativa no processo (McCune & Entwistle, 2011). Essas resoluções de problemas podem inclusive ser feitas utilizando-se de novas tecnologias que extrapolam a estrutura unidirecional de videoaulas

e tarefas, promovendo engajamentos e interações.

Grupos autogestionados suscitados pelos estudos tutoriais são uma prática de ECE que promove interação entre estudantes (Heim, 2012). Esses grupos encorajam estudantes a refletir de forma mais aprofundada sobre o assunto trabalhado e se engajar no processo com mais responsabilidade e de forma ativa. Ainda em relação a interações com colegas, Marioacara (2015) defende que, ao se sair de um estudo individualizado resultante de um ensino que transmite conhecimentos e suscitar o envolvimento e interesse de estudantes em compartilhar suas experiências, ensinando e explicando para colegas, também se alcançam melhores aprendizados.

Pulvermacher e Lefstein (2016) afirmam que o uso de narrativas de experiências como recurso pedagógico na formação de professores amplia as oportunidades de aprendizagem. Quando estudantes percebem que suas contribuições são interessantes e significativas é possível perceber maior engajamento nos estudos (Kostiainen et. al., 2018) o que, juntamente com uma relação estabelecida entre teoria e prática, seja por oportunidades de vivências, exemplos trazidos por docentes ou situações discutidas por estudantes, promove um aprendizado mais significativo.

Outro aspecto de destaque é a necessidade de haver conformidade nos contextos que se valem das práticas pedagógicas trazidas aqui. É importante que haja congruência entre as práticas, objetivos, estrutura do curso, interesses e contextos dos estudantes (McCune & Entwistle, 2011), bem como nos critérios e expectativas das avaliações e a frequência e qualidade dos feedbacks e orientações docentes (Hounsell & Entwistle, 2005, p. 7). O processo de construir conhecimentos na universidade abrange diversas posturas docentes e discentes, estando todas/os cientes das etapas a serem percorridas, do que se espera de cada um/a e das maneiras de exercer de forma ativa seus papéis. Todo esse processo se torna ainda mais interessante quando o foco são estudantes de licenciatura, que poderão, a partir da experiência

prática, desenvolver habilidades de aprendizagem para o restante de sua formação, bem como docência para suas futuras práticas profissionais.

Para finalizar esta seção, bem como a Fundamentação Teórica desta tese, ressalto a quantidade de autores europeus e estadunidenses presentes principalmente nas últimas páginas. A ECE contemporânea, enquanto produção sistematizada e prática oficialmente instaurada ainda está bastante ligada a poucos países, o que corrobora com a teoria de Grosfogel (2016) a respeito da dominação epistemológica promovida pelo paradigma colonial. Ressalto novamente a importância de que seja produzida uma ECE por e para nossas realidades e saberes. Entendo que o recorte de cursos de Licenciatura se mostra profícuo e aderente à proposta por haver uma repercussão em grandes proporções, uma vez que cada estudante será, potencialmente, um/a educador/a balizado/a por essa Educação Centrada em Estudantes.

Objetivos

Objetivo geral

Produzir conhecimentos acerca de um processo de práxis e relações educativas centradas em estudantes de cursos de Licenciatura.

Objetivos específicos

Forjar espaços com estudantes de licenciatura para a reflexão sobre o aprender e o ensinar na Educação Superior;

Contribuir para a discussão sobre o lugar do estudante de licenciatura nas práticas pedagógicas na Educação Superior;

Apontar potências, capturas, limites e possíveis em processos educacionais centrados em estudantes.

Metodologia

Pressupostos Metodológicos

Esta tese de doutorado está circunscrita na área de concentração de “Desenvolvimento Humano e Educação”, mais especificamente na linha de pesquisa “Processos Educativos e Psicologia Escolar”. Configura-se, portanto, como uma Pesquisa em Educação, ainda que dentro do Instituto de Psicologia. Gatti (2012) discorre sobre as diferentes nomenclaturas utilizadas para determinar a natureza de uma pesquisa nas áreas educacionais conexas e defende a utilização do termo Pesquisa em Educação para explicitar o caráter integrativo de todas as pesquisas, com diferentes aportes teóricos e técnicos, que se debruçam nos processos educativos.

Considero pertinente destacar, dentro de um esforço por um pensar e fazer decolonial, que esta tese buscou se constituir enquanto investigação interativa e não extrativa (Pearce, 2018), no sentido de se pautar em construções coletivas de conhecimentos não só dos conteúdos em sala de aula, como do próprio fazer pedagógico e, no final, da própria tese. Os participantes foram sujeitos ativos e houve o estabelecimento de relações de qualidade e comprometimento, não cabendo o papel de investigados ou de objetos de estudo.

Mesmo que muitas vezes eu fale em primeira pessoa do singular, sinalizando percepções e questões minhas, reconheço no “nós” a produção de conhecimentos aqui apresentada. Ainda me apoiando na gramática, não raro em minha vida cotidiana tenho exaltado o valor do gerúndio, por entendê-lo como representação dos processos. Fomos, principalmente estudantes e eu, aprendendo e fabricando saberes e possibilidades de ação nas práticas de ensino e aprendizagem. Essa prática é definida por Pearce também demonstrando seu caráter processual: “co-producción de conocimiento que permite a los participantes de una investigación ir fabricándola” (2018, p. 357).

Walsh (2014) explica que suas pesquisas têm se debruçado na investigação sobre como o decolonial tem se construído, reconstruído, engendrado, preservado e mantido na luta, na prática e na vida, bem como sobre como se dão as práticas de pensar com/ ao lado de/ a partir de. A preocupação pelo “como” nas Pesquisas em Educação – e ainda mais as que fomentam uma modificação estrutural e comportamental - é fundamental para que consigamos produzir e promover mais práticas que ressignifiquem os papéis exercidos na esfera educacional.

Entendendo que a ênfase está no acompanhamento dos processos e nas experiências, bem como consciente de que eu, como pesquisadora, não estou isenta de sofrer ou causar interferências (Zanette, 2017), constituindo-me também como sujeito da pesquisa. O caráter qualitativo se define por entender que esse tipo de pesquisa

ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, e levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas (Gatti & André, 2010, p. 9).

A implicação de quem pesquisa com seu campo, quando falamos de pesquisas em educação, é fundamental para que se possibilitem mudanças nesse contexto. Ao extrapolar a constatação de uma realidade que encontra desafios e dificuldades, questionando “Por quê” e “Para quê” se pesquisa, é possível contribuir para avanços na educação. Dentre os aspectos destacados por Gatti & André (2010) para referendar a pesquisa qualitativa em educação temos: posturas investigativas mais flexíveis, enfoques que dialoguem com/entre diferentes disciplinas e estabelecimento do foco nos sujeitos educacionais. Uma pesquisa pautada nessas características apresenta mais possibilidades de uma real intervenção, saindo de um suposto

espaço acadêmico estéril e contribuindo para a sociedade.

Uma crítica em relação às pesquisas qualitativas em educação é que muitas assumem abordagens que se encerram em descrições das situações vividas ou monólogos (auto)biográficos (Gatti, 2012), faltando aprofundamento e mesmo uma postura metodológica que atenda aos objetivos da pesquisa. Buscando garantir uma pesquisa implicada e de qualidade científica, me embasei na *Pedagogical Action Research* (Pesquisa Ação em Educação, em tradução livre) proposta por Norton (2008). Tal abordagem de pesquisa é um procedimento para que docentes investiguem e reflitam sobre suas práticas enquanto facilitadoras/es dos processos de ensinar e aprender, buscando melhorá-lo, num processo de cinco passos que são continuados de forma constante: Identificação da questão, pensar em ações para lidar com ela, colocar em prática tais ações, avaliá-las (aqui estariam os resultados da pesquisa) e, modificar as práticas futuras a partir do que foi avaliado. (Norton, 2008, p. 70). Novas questões surgem e volta-se ao passo inicial.

Encontrei em Greenwood e Levin (2006) uma robusta defesa da pesquisa-ação em ciências humanas e, em específico, com pesquisas que envolvam universidades. Os autores afirmam que tal metodologia pode promover mudanças nas estruturas institucionais, além de atender e ouvir a demandas e pessoas que normalmente não são do interesse direto de universidades, frequentemente pautadas em temas que gerem retorno financeiro ou prestígio acadêmico. Existe, para eles, uma função crítica e de transformação da pesquisa-ação. Ao enfatizarem o papel social e os interesses das universidades. Greenwood e Levin discutem sobre o quanto que estas instituições estão distantes da população em geral, seja pela falta de acesso como estudantes, seja pela quantidade relativamente baixa de pesquisas que atendam às demandas populares.

A opinião discente a respeito de disciplinas e, mais ainda, a reformulação das mesmas, é um tema que enfrenta resistências tanto institucionais quanto por parte do corpo docente.

Acerca da questão, encontrei referência à Michael Reynolds que, em 1994, defendeu sua tese sobre uma revisão curricular da disciplina de Física 101 e 102 na Universidade de Cornell, EUA (Greenwood & Levin, 2006). Sua pesquisa, configurada enquanto pesquisa-ação, teve início quando Reynolds já era estudante de doutorado, por observações a respeito da disciplina da qual era professor assistente. Reynolds percebeu que existiam importantes falhas e desatualizações no curso em questão, gerando grande insatisfação em estudantes. Reynolds (1994 em Greenwood & Lewin, 2006) inferiu que, por ser uma disciplina de alta procura e obrigatória para quem quisesse cursar Medicina, a instituição não via a necessidade mercadológica em repensá-la, uma vez que mesmo ocasionando repetências e desagradados, continuava a ter altos índices de matrículas. Ainda assim, em uma prática de micropolítica, o pesquisador definiu tal questão como seu tema de doutoramento e desenvolveu uma pesquisa-ação envolvendo estudantes, professores e colaboradores da disciplina para reformulá-la, resultando em uma nova estrutura bem melhor recebida por sua clientela: estudantes.

Considerando todos esses aspectos, a Pesquisa Ação em Educação se mostrou uma abordagem pertinente para esta pesquisa, uma vez que foi possível reformular tanto posturas minhas quanto práticas de pesquisa ao longo do processo. Encontrei na compreensão sobre a metodologia de co-construção de conhecimentos (Pearce, 2018) uma aproximação com a ideia de que o “caminho que se faz ao caminhar”, uma vez que nela todas as pessoas que estão envolvidas na pesquisa aprendem a estar perdidas e a percorrer juntas uma trajetória onde o conhecimento é continuamente intercambiado, criando novos caminhos. A autora explica que a co-construção de conhecimentos traz consigo posturas éticas e políticas e desafia a corrente acadêmica dominante ao reconhecer e validar conhecimentos externos à universidade que muitas vezes são menosprezados pelos próprios sujeitos produtores.

A ideia de construção coletiva também aparece em Greenwood & Lewin (2006, p. 102), nomeando-a como co-produção de conhecimentos através de processos colaborativos. Quando

estes autores relatam a pesquisa acima mencionada de Reynolds, uma situação que me mobilizou bastante foi o fato de que participantes da pesquisa puderam acrescentar comentários e fazer revisões no esboço da tese e os mesmos foram mostrados e discutidos no capítulo final. Inspirada por esse fato, tentei fazer algo similar nesta tese, enviando a prévia da análise para dois estudantes comentarem. Alguns comentários aparecerão como subsídio ao longo da discussão

As questões de validade, credibilidade e confiabilidade na pesquisa-ação estão ligadas à forma como os participantes da pesquisa se engajam com os resultados da pesquisa (Greenwood & Lewin, 2006). Isso se dá porque entende-se que as pessoas só arriscariam seu bem-estar quando a pesquisa é confiável e válida. Os autores dão continuidade a esse raciocínio explicitando que: “O ponto essencial da alegação de validade concentra-se na viabilidade da verdadeira atividade de mudança social em que se está engajado, e o teste verifica se a solução que de fato se conseguiu para um problema serve para resolvê-lo” (p. 103).

Na pesquisa aqui apresentada, além de ter acompanhado o engajamento de estudantes ao longo dos processos vividos, foram utilizadas duas ferramentas anônimas de feedback para verificação sobre o atendimento às demandas e interesses discentes. O primeiro mecanismo foi um envelope que era passado todos os dias pela turma, onde poderiam ser escritos críticas, elogios e sugestões. Já o segundo, diz respeito a um questionário respondido ao final do semestre. Apesar de ter havido o intuito de realizar uma pesquisa colaborativa e em co-produção, o objetivo não foi plenamente alcançado. Ainda assim, entendo que as práticas e posturas de pesquisa colaboraram para uma ativa interlocução.

Caminhos da Pesquisa

Assumindo uma postura de Pesquisa Ação, a pesquisa transcorreu em um encadeamento de etapas que, em constante processo de análise e reflexão foi buscando um aperfeiçoamento

das práticas didático-pedagógicas vividas na disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino (DPE), oferecida pelo Instituto de Psicologia para diferentes cursos de Licenciatura.

Para melhor organização, separei a pesquisa de campo em três momentos:

(A) Entre outubro e novembro de 2017 realizei uma investigação inicial sobre a disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino junto com uma pesquisa ligada ao “Edital Conexão: pesquisar e desvelar a UnB”, Edital DEG/DAC N° 11/2017, do Decanato de Ensino de Graduação da UnB. Nessa oportunidade tive o objetivo de traçar um panorama a respeito da disciplina, entender as principais demandas discentes e, a partir disso, iniciar o planejamento das disciplinas que eu iria ministrar.

(B) Entrevistas e observações com o objetivo de compreender melhor as dinâmicas envolvidas nas práticas de Educação Centrada em Estudantes. Além de uma Visita técnica na Faculdade de Educação da Universidade de Helsinki (Finlândia), ocorrida em setembro de 2018, realizei entrevistas com dois professores universitários, um deles aposentado pela PUC/RS, em novembro de 2017, e o outro, da Faculdade de Engenharia da UnB, em janeiro de 2018.

(C) Oferecimento e realização da disciplina de DPE enquanto estagiária de docência em duas configurações, condensada em janeiro de 2018 e em semestre regular entre março e julho de 2019.

A Etapa “C” é o cerne da pesquisa, que terá materiais analisados e discutidos. Ela foi efetivamente resultado de uma construção conjunta a partir de todos os outros momentos da pesquisa (etapas A e B), bem como sugestões e avaliações constantes realizadas por mim e por estudantes.

Contexto e participantes da pesquisa

O contexto no qual se circunscreveu essa pesquisa é a Universidade de Brasília, mais

especificamente a Licenciatura da instituição, no recorte da disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino. Porém, houve contribuições externas, conforme discriminado abaixo:

Na investigação inicial (A), foram entrevistados 12 estudantes que estavam cursando a disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino (DPE) no semestre de 2017.

Nas entrevistas e observações (B), no Brasil foram realizadas entrevistas com dois professores que são referência em docência em suas áreas: O professor Ricardo Fragelli, professor da Universidade de Brasília, Campus Gama, que ganhou vários prêmios por sua metodologia de ensino e o professor Henrique Justo, precursor da Abordagem Centrada na Pessoa no Brasil e do Ensino Centrado em Estudantes. Este já aposentado pela PUC-RS e pela UniLasalle e morando em Canoas, Rio Grande do Sul. Na Universidade de Helsinki entrevistei 3 estudantes de graduação, 1 estudante de mestrado, 4 professores que estavam participando do curso de Pedagogia Universitária oferecido pelo HYPE (Centro de Pedagogia Universitária), 1 professora do HYPE, 1 professor responsável pelos estágios em Educação e 1 profissional da técnica da universidade ligada a questões discentes. Nem todas as pessoas entrevistadas na Universidade de Helsinki aparecem explicitamente na tese, porém suas contribuições ainda ressoam em mim e considere importante mencioná-las aqui por entender que minhas práticas e posturas docentes foram modificadas após esse contato.

As duas práticas de estágio de docência (C) da disciplina de DPE envolveram 34 estudantes em 2018, 22 estudantes e uma estagiária de docência do mestrado, Francielly Muller, em 2019 e eu, enquanto pesquisadora e educadora. 56 estudantes responderam questionários no início do semestre, porém apenas 41 responderam ao final do mesmo, por motivos de trancamento da disciplina ou ausência no dia. Todos os questionários foram analisados.

Ao longo da disciplina foram produzidos materiais de reflexão sobre as aulas em forma de diários. Dos 41 que foram produzidos e entregues, foram selecionados 12 (seis de cada semestre) para análise. O critério de seleção dos mesmos foi uma busca por paridade de gênero

e área de estudo (ciências humanas e ciências exatas) a partir daqueles que continham mais elementos narrativo-reflexivos do que descritivos. Em 2018 foram selecionados os diários de três mulheres e três homens, sendo uma estudante de ciências exatas e duas de ciências humanas e um estudante de ciências humanas e dois de ciências exatas. Já em 2019 foi possível conseguir apenas dois diários de homens dentro dos critérios, foram então selecionadas quatro estudantes mulheres pra completar a amostra. Os dois estudantes eram de cursos de ciências humanas e, entre as mulheres, uma estava matriculada em curso de ciências exatas e as outras três de ciências humanas. Os nomes apresentados aqui, reais ou fictícios, foram escolhidos por elas/es:

Nome	Área do curso	Gênero	Ano
Gabrielle Maria	Ciências Exatas	Feminino	2018
Julia	Ciências Humanas	Feminino	2018
Isabela de Castro	Ciências Humanas	Feminino	2018
F. T. Bueno	Ciências Exatas	Masculino	2018
Zaytan	Ciências Exatas	Masculino	2018
Josué	Ciências Humanas	Masculino	2018
Daniel Tavares	Ciências Humanas	Masculino	2019
Freitas	Ciências Humanas	Masculino	2019
Karen Lima	Ciências Exatas	Feminino	2019
Joelle	Ciências Humanas	Feminino	2019
Michelle	Ciências Humanas	Feminino	2019
Camila	Ciências Humanas	Feminino	2019

Procedimentos e instrumentos da pesquisa de campo

O projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências

Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, com Parecer Consubstanciado número 2.915.605. Todos os participantes da pesquisa, tanto no Brasil quanto na Finlândia, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em contato com o Finnish Advisory Board on Research Integrity, me foi informado que, de acordo com a natureza de minha pesquisa não haveria necessidade de submissão ao Comitê de Ética.

Todas as entrevistas se pautaram em um modelo semiestruturado uma vez que isso proporciona um diálogo que torna possível que as informações obtidas sejam contextualizadas e esclarecidas (Zanette, 2017), sendo, portanto, um bom mecanismo para pesquisas qualitativas. As perguntas direcionadoras versaram a respeito das práticas pedagógicas, percepções sobre estudantes, dificuldades e caminhos encontrados.

Dentro da metodologia de Pesquisa Ação em Educação (Norton, 2008), a disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino foi oferecida como estágio de docência em dois momentos: no semestre de 2018 e 2019, com uma construção conjunta e contínua a partir da Educação Centrada em Estudantes. A disciplina de 2018, em caráter condensado, teve encontros presenciais diários de segunda a sexta feira no mês de janeiro, com duas horas de duração no período matutino. Já em 2019, os encontros aconteceram duas vezes por semana no período noturno, ao longo do semestre regular, com duração de 1 hora e 40 minutos cada aula.

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados por estudantes que também responderam a um questionário com perguntas abertas sobre processos de ensino e aprendizagem no início do semestre (Anexo 1) e na conclusão do mesmo. O questionário respondido no final do semestre de 2019 (Anexo 3) teve duas perguntas adicionais em relação ao de 2018 (Anexo 2). Foram propostas estratégias e métodos pedagógicos participativos e democráticos, assumindo a práxis da construção de conhecimento crítica e criativa, por sujeitos singulares e coletivos, num processo que promoveu a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Entre as práticas, destaco a definição conjunta do Plano de Ensino, incluindo metodologias de aula, avaliativas e conteúdos.

Outro recurso utilizado na pesquisa foi a escrita individual sobre a experiência pedagógica vivida. Norton (2008) defende que em pesquisas qualitativas é importante lançar mão de instrumentos que consigam acessar informações aprofundadas e detalhadas, sendo os diários de campo uma ferramenta eficiente para isso. A autora explica que, na Pesquisa Ação em Educação, as reflexões escritas por pesquisadoras/es podem colaborar tanto fornecendo indicadores para a pesquisa quanto para uma melhor compreensão dos fenômenos. Busquei construir algo próximo de um diário de campo para o contexto específico dos processos de ensino e aprendizagem para estudantes de Licenciaturas que, para estudantes das duas turmas de DPE foi chamado de diário de aprendizagem. Essa ferramenta foi sendo aperfeiçoada, enquanto conceito e prática, ao longo do processo de pesquisa de campo e de escrita da tese.

Através das reflexões de Foucault (1983) sobre as Escritas de Si, encontrei a possibilidade de se proporcionar um espaço de reflexão para estudantes de licenciatura sobre os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados. O autor francês cita o *hypomnemata*, um modo grego de registro, para se referir a um exercício de escrita que atua como “uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo. [...] a narrativa da relação consigo mesmo” (Foucault, 1983, p. 157).

Ao problematizar a origem da palavra “licenciatura” e ver que está relacionada a liberdade, permissão, liberdade excessiva e indisciplina (Resende & Bianchet, 2014), ponderei sobre o quanto os cursos de Licenciatura são o oposto disso e que esses escritos inspirados no *hypomnemata* poderiam abrir um caminho de retorno a uma liberdade do ato de pensar. Embora algumas das traduções possíveis para o termo *licentia* (do latim) sejam entendidas enquanto negativas, penso que muitas vezes um excesso ou uma quebra se fazem necessários para um rompimento nos modos de ser e fazer. Inclusive, uma interpretação possível da liberdade da palavra *licentia* está relacionada a uma “licença poética”, no sentido de permissão para o novo, o não pensado.

Permitindo-me um jogo de palavras, agir indisciplinadamente em uma disciplina de um curso de licenciatura seria extrapolá-la a partir de uma vivência de liberdade de criação. Por consequência,

extrapolar uma disciplina fundamentada em estruturas rígidas de relações de poder e dominação de saberes seria pôr em questão e subverter tais estruturas e refletir sobre a sua relação com os conteúdos e processos vividos, produzindo novos saberes. Aprofundando um pouco mais na pesquisa desta tese, tais reflexões e saberes se referem a produtos de processos de ensino e aprendizagem sobre o aprender e o ensinar. Refletir sobre a própria experiência daquilo que se constituirá seu ofício, como é o caso de estudantes de licenciatura, torna-se um processo ainda mais importante.

A/o estudante de licenciatura, enquanto educador/a em formação pode, através da escrita em uma disciplina teórico-prática sobre processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento humano, refletir sobre suas vivências anteriores e atuais, bem como sobre suas perspectivas de atuação futuras. Retomando Foucault, o *hypomnemata* se relaciona ao “recolhimento do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, pela escuta ou pela leitura um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo mesmo tão adequada e perfeita quanto possível” (1983, p. 149). Adentrando mais na compreensão de *hypomnema*, encontrei que também pode estar relacionado a dissertações ou tratados de filósofos, retóricos e artistas (Liddell et al., 1996), fato que aproxima tais registros de saberes legitimados oriundos de autorreflexão. Para fins de atribuição de nomenclatura, proponho o termo *licentia hypomnema*, no singular, e *licentiae hypomnemata*, no plural, para referência a essa espécie de diário enquanto instrumento de escrita de si de estudantes de licenciatura acerca de processos meta-pedagógicos. Algumas traduções-provocações possíveis, dentro dessa perspectiva semântica, seriam: “diário da indisciplina” ou “diário da liberdade individual”.

A orientação de escrita dos *licentiae hypomnemata* era refletir sobre as seguintes perguntas: (1) Qual foi a parte do conteúdo que mais me fez pensar? Por quê? (2) Quais foram as práticas pedagógicas em sala que me ajudaram a aprender? Por quê? Quais dificultaram? Por quê? (3) O que eu fiz enquanto estudante para aprender esse assunto? O que eu acho de minha postura? Para além disso, a escrita era livre conforme reflexões surgissem.

Durante o semestre de verão, estudantes escreveram todos os dias após as aulas e o entregaram ao final da disciplina para que eu lesse, junto com uma autoavaliação. Já no semestre regular, no qual a escrita deveria ser pelo menos semanal, houve três momentos ao longo do semestre em que estudantes deveriam trocar seus *licentiae hypomnemata* para uma leitura comentada e, ao final da disciplina os recebi juntamente com a autoavaliação. O *licentia hypomnema* buscou cumprir uma dupla função, tanto enquanto espaço de interlocução consigo mesma/o quanto comigo e com uma/a colega.

Eu também, enquanto participante da pesquisa escrevi meu *licentia hypomnema* não apenas a respeito das aulas, mas em outras situações que me remeteram à pesquisa ao longo do processo de doutoramento, me percebendo e me constituindo também enquanto professora.

Todo o processo da pesquisa se deu em uma perspectiva epistemológica e metodológica, estética, ética e política, caracterizando-se como transformadora das relações entre as pessoas que constituem o contexto educativo. Além disso, é importante ressaltar que esse processo não se restringiu aos aspectos cognitivos, envolvendo a afetividade, traduzindo-se como práticas de cuidado de si e do outro.

Procedimentos de análise

Para se trabalhar com o material dos questionários e dos *licentiae hypomnemata* foi realizada uma Análise Temática, considerada por Norton (2008) uma das melhores possibilidades de acessar os conteúdos gerados por uma Pesquisa Ação em Educação de natureza qualitativa. Ao discorrer sobre os diferentes tipos de Análise de Conteúdo, dentre os quais a Análise Temática, Minayo (2010) traz à reflexão críticas acerca de análises predominantemente descritivas e com enfoque em frequências como critérios de uma validação científica. A autora ressalta a importância em se considerar os aspectos extradiscursivos que também compõem os significados daquilo que se apresenta lexicalmente, considerando os

processos de tomada de decisões vividos e os contextos sociais, políticos, econômicos nos quais os discursos são produzidos e reconhecidos.

Entendendo a importância de que a análise tenha um comprometimento epistemológico (Alhojailan, 2012), sendo necessária uma consistência mútua, a análise aqui realizada tem um compromisso ético com os sujeitos que participaram do processo e suas produções. Ao se caracterizar enquanto Pesquisa Ação em Educação, existe um olhar holístico, que compreende todo o contexto envolvido e as particularidades dos sujeitos (Greenwood & Levin, 2006). Essa análise se identifica enquanto indutiva, sem uma predeterminação temática na qual as informações deveriam ser classificadas (Alhojailan, 2012). A partir dessa postura e olhar, consegue-se ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes, conforme sugere Minayo (2010, p. 353).

Os materiais analisados se referem aos questionários de início e final de semestre e aos *licentia hypomnemata*. Entendendo que as perguntas abertas dos questionários bem como o formato relativamente livre do *licentia hypomnema* deixavam margem para a utilização não apenas de palavras e expressões, mas também outras manifestações comunicacionais como emoticons e imagens, as unidades de registro para categorização foram definidas a partir de suas significações ao invés de palavras ou expressões-chave. Seguindo os procedimentos de Análise Temática definidos e resumidos da seguinte forma:

Em um primeiro momento, chamado de imersão, deve-se ler e realizar anotações nas transcrições e outros materiais gerados na pesquisa. O passo seguinte inclui nova leitura – dessa vez mais cuidadosa – criando categorias temáticas. As categorias que tiverem poucos exemplares, assim como as que se sobrepuserem entre si, deverão ser excluídas no terceiro estágio. No quarto momento as categorias similares deverão se juntar, sob uma nova nomenclatura que as abarque enquanto pertencentes ao mesmo tema. Trechos

das transcrições e outras anotações de pesquisa deverão ser alocados nos temas definidos para então estabelecer relação entre os temas, traçando uma narrativa coerente. Por fim, no último estágio, deve-se selecionar exemplos a partir do material de pesquisa para relacioná-los e elaborar comentários acerca dos mesmos, buscando responder às perguntas de pesquisa (Norton, 2008, pp. 120 – 121).

Considerando a natureza processual e de Pesquisa Ação em Educação que a pesquisa se deu, uma primeira etapa de análise foi sendo realizada conforme eram produzidos os indicadores, de modo a conseguir modificar práticas e posturas, aperfeiçoando o meu fazer pedagógico. Para fins metodológicos, na seção de Análise e Discussão, as informações de estudantes e os temas emergentes presentes nos questionários e *licentiae hypomnemata* serão apresentados de forma conjunta, havendo separação entre as duas turmas quando foi necessário por haver disparidades entre elas. Os elementos decorrentes de meu *licentia hypomnema* a Visita Técnica à Universidade de Helsinki e das entrevistas com professores brasileiros aparecerão ao longo da discussão, contribuindo para a construção dessa Pesquisa Ação em Educação que se valeu de diversas fontes, experiências e reflexões para acontecer.

Adicionalmente, um estudante de 2018 (F. T. Bueno) e uma estudante de 2019 (Joelle) se voluntariaram para colaborar com o que chamarei de meta-análise, comentando livremente a prévia da análise a partir de suas compreensões. Tais comentários também servem de subsídio para a discussão. O intuito dessa etapa final foi demonstrar e efetivar tanto o caráter constante da Pesquisa Ação, em um exercício prático e científico de aprimoramento da docência, quanto a natureza de pesquisa e Educação Centradas em Estudantes, em uma postura que os reconhece enquanto sujeitos produtores de conhecimentos.

Análise e Discussão

Percurso inicial

Apresento inicialmente as informações levantadas a partir da investigação inicial realizada em 2017, referente à pesquisa do Edital Conexões DEG/UnB. Nesse levantamento inicial foi possível identificar sugestões e críticas em relação às práticas didático-pedagógicas realizadas na disciplina de DPE, bem como acessar informações sobre as práticas e posturas de estudantes na disciplina. O que encontrei foram estudantes desinteressados, que não participavam das aulas e nem se preparavam para elas. Essa situação é condizente quando pensamos que existe uma passividade discente provocada pela falta de aprendizagens significativas e de habilidades interpessoais (Rogers & Rosenberg, 1977) e uma atitude negativa de estudantes sobre aulas que não pareciam contribuir para suas aprendizagens (Kashef, Khorasanib & Zahabic, 2014).

As/os estudantes eram de três turmas, com diferentes docentes, e as sugestões para a disciplina foram feitas a partir da experiência que estavam tendo naquele semestre: Maior aprofundamento teórico, mais atividades práticas durante a disciplina e oferecer mais estímulo aos alunos foram as mais elencadas. Um estudante sugeriu maior abertura da parte do professor e outro sugeriu posicionamento nas questões discutidas. As opiniões bastantes distintas se dão pela experiência específica vivida em cada turma, sendo que duas turmas tinham aulas com estudantes de doutorado fazendo o estágio de docência. Em um exercício de autocrítica, estudantes apontaram a importância de contribuírem com a disciplina a partir da leitura dos textos indicados e da participação ativa nas aulas para que essas fossem melhores. Os principais elogios foram a respeito do estímulo aos alunos para reflexão e participação nas aulas e sobre o formato de avaliação, com alternativas a provas. A abertura à comunicação e a relação com a prática foram mencionados, bem como o uso diferenciado de metodologias.

A respeito de críticas e sugestões às práticas didático-pedagógicas da disciplina de DPE, as observações mais frequentes foram sobre professores com didática rasa e sobre o uso frequente do Powerpoint, que eram apenas lidos pelos professores. Houve três críticas importantes envolvendo estagiários de docência: Sobre a forma como tratou os estudantes como incapazes; desprendimento em relação a planejamentos e limites, deixando de trabalhar conteúdos; e a falta de domínio teórico ou didático para dar aulas. Isso corrobora com a problematização a respeito da formação docente para a Educação Superior através dos Estágios de Docência. Joaquim, Boas e Carrieri (2013) explicam que muitas vezes o que existe é a execução da docência em caráter precário, comprometendo o ensino na graduação e a formação docente na pós-graduação. Um dos motivos para que isso ocorra é a burocratização dos processos, cumprindo apenas obrigadoriedades da CAPES e/ou do Programa sem uma problematização ou preocupação com a estrutura e realização dos estágios e a formação didático-pedagógica de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (Ribeiro & Zanchet, 2015).

A menção à falta de didática, assim como a reclamação pelo uso excessivo de recursos de projeção são reclamações constantes nos corredores universitários de diferentes instituições em diferentes épocas. Muito disso está relacionado ao mau uso de recursos tecnológicos, por limitar-se à transmissão de conteúdos sem uma preocupação pedagógica, como problematiza Jones (2003). A ênfase no conhecimento técnico-científico específico de determinada área acaba por minimizar a atenção e o cuidado aos aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. É importante extrapolar o domínio de conhecimentos específicos e optar por práticas significativas na construção de conhecimentos realizada entre estudantes e docentes (Masetto,2003). Assim, o uso da projeção de imagens e textos ou mesmo o discurso unidirecionado com o único objetivo de transmitir conhecimentos e promovendo a passividade estudantil não são práticas que colaboram para a formação universitária, menos ainda de futuras/os professoras/es.

F. T. Bueno, um dos doze estudantes que tiveram seus *licentiae hypomnemata* analisados e que se voluntariou para colaborar na meta-análise, fez o seguinte comentário sobre esse assunto:

Isso é muito comum nas disciplinas de humanas. Aulas em que o Professor só lê os slides é uma tristeza. Desde pequenos, nos ensinam que ler o que está escrito não é ensinar, então ter professores que te ensinam a ser professores fazendo a mesma coisa, é frustrante e aponta para uma falha sistêmica na metodologia de formação dos novos professores.

O que ele pondera é relevante principalmente pelo recorte específico que faz sobre as disciplinas da área pedagógica, que chama de “disciplinas de humanas”. Que tipo de aprendizagem significativa pode resultar de uma formação de professoras/es que não coloca em prática seus preceitos?

De outro lado, houve a exaltação de situações de aula opostas, como a incitação da reflexão e participação dos estudantes, a abertura da/o professor/a à comunicação, a utilização de diferentes metodologias e a relação do conteúdo com a prática. Tais práticas e posturas docentes colaboraram para uma formação mais adequada, conforme defendeu Masetto (2003) e também proporcionaram situações pedagógicas centradas em estudantes, com maior participação discente e atribuindo mais significados aos conhecimentos produzidos (Rogers, 1985).

Um ponto interessante que percebi nas falas de estudantes foi a consciência sobre a negligência que tinham com a disciplina. As falas mostravam que havia uma compreensão de que o andamento das aulas e sua qualidade são de responsabilidade compartilhada entre docente e discentes. A falta de leitura dos textos indicados foi a autocrítica mais frequente e é explicada por Tanzawa e Pullin (2012) como estando atrelada a diversos fatores: Maneira como

os textos são prescritos e posteriormente trabalhados; falta de tempo e dificuldade de compreensão dos conteúdos; e falta de percepção sobre a importância da leitura por parte de estudantes. Em minha prática e diálogo com estudantes, o que encontrei principalmente estava relacionado à visão de que não existe necessidade de leitura prévia, uma vez que a/o professor/a tende a retomar o texto em sala ao invés de aprofundá-lo.

Outros elementos mencionados por estudantes a respeito de sua própria negligência com a disciplina foram a falta de participação, o desinteresse e a falta de atenção. Tais informações sugerem que, conforme afirmei anteriormente baseando-me em Rogers (1985) e Masetto (2003), caso o planejamento de aulas abarque diferentes metodologias que consigam estimular a participação da turma, o conteúdo possa ficar mais próximo e interessante. Outra questão que vale ressaltar é a frequente postura docente que julga respostas de estudantes de maneira pouco acolhedora, aumentando a resistência à participação. Esse fato, que inicialmente compreendi a partir de minhas próprias experiências enquanto estudante, foi corroborado por alguns estudantes de 2018 e 2019, em falas nos questionários iniciais e também em diários.

Iniciei as aulas de 2018 consciente da importância em se trabalhar com um aprofundamento devido e com didáticas que promovessem uma melhor experiência e aprendizagem em sala de aula. As sugestões sobre atividades práticas, maior estímulo aos estudantes e maior abertura docente também foram consideradas para o planejamento e a condução da disciplina. Busquei também manter uma postura objetiva na disciplina, mantendo-me no cronograma e com atenção à coerência das discussões.

Nessa prática de Pesquisa Ação em Educação fui buscando subsídios para o aperfeiçoamento de minha prática docente em outros espaços e com outros sujeitos. Ao iniciar o semestre de 2018 já tinha realizado, além desse levantamento, a entrevista com o Irmão Henrique Justo. No decorrer do período correspondente ao semestre de verão, entrevistei o Professor Ricardo Fragelli. Ambas as entrevistas colaboraram para as práticas e posturas

realizadas em 2018. Entendendo o caráter processual da pesquisa, em 2019 tive uma bagagem que englobava a investigação inicial, ambas as entrevistas, a própria experiência de 2018 e, ainda, minha Visita Técnica à Universidade de Helsinki, com observações, entrevistas a estudantes de graduação, de pós-graduação, docentes e técnicos.

Enfatizo aqui que, apesar da grande quantidade de informações que foram produzidas ao longo do processo de doutoramento e também de meu processos de me tornar professora, o que será de fato analisado e discutido nesta tese serão as produções referentes às disciplinas de DPE que ministrei no semestre de verão de 2018 e no primeiro semestre regular de 2019. A investigação inicial teve um papel relevante para que eu me situasse em relação às concepções e ações que estudantes tinham em relação à DPE. Dessa forma, pude desde o início do planejamento para a disciplina de 2018 estar atenta às demandas de estudantes.

As entrevistas feitas no Brasil e na Finlândia, bem como as observações decorrentes da visita técnica ao país nórdico serviram de subsídio para o desenvolvimento de minhas práticas e posturas docentes. Assim, lanço mão de algumas delas como subsídio para realizar uma discussão na qual se evidenciem reflexões que me mobilizaram ao longo do processo e que balizaram meu fazer docente.

Quem são

Considerarei que não haveria como construir coletivamente uma disciplina com estudantes sem conhecer minimamente seus perfis e os aspectos que envolvem seus processos acadêmicos. Da mesma forma, era fundamental que elas e eles também comessem a se observar enquanto estudantes, suas posturas, formas de aprendizagem e quais as práticas pedagógicas consideram mais interessantes e adequadas. Assim, no primeiro dia de aula foi respondido um questionário que me ajudou a planejar aulas e pensar em posturas adequadas para estar com eles da melhor forma possível. Dou início com a apresentação de um panorama

sobre as/os estudantes, de modo a compreender melhor suas trajetórias, interesses e motivações.

De cinquenta e sete estudantes de ambas as turmas, dezessete estavam pelo menos no segundo curso superior, com oito estudantes tendo uma graduação completa e nove tendo abandonado curso anterior, sendo que um deles já havia desistido de dois cursos. Levanto a possibilidade de que havia um receio inicial em cursar a licenciatura, postergando tal decisão até um ponto onde deparam-se com os sentidos e interesses intrínsecos e resolvem, enfim, trilhar o caminho da docência. Em seu estudo, Barbosa (2011) encontra que os reduzidos salários docentes e carreiras com poucas possibilidades de progressão geram uma dificuldade em atrair bons estudantes para cursos de licenciatura. Isso gera um contraponto com o que encontrei na explicação de um professor da Universidade de Helsinki sobre a Finlândia, onde os melhores estudantes buscam cursos de Educação, com grande concorrência pelas vagas e, mais do que isso, grande motivação e interesse:

Well, I could first tell you that we get very good students. I don't know if you already have heard but it is more difficult to get in to become a teacher, to teacher education than to medical school or to law school. So, it's pretty difficult to get in here and we get the best students [...] This means that students are really motivated. [...] My students asked me whether they could get some additional books because they are so enthusiastic and they wanted to study more⁴. (M. T.)

Não considero que uma maior concorrência no ingresso à Universidade seja um fator

⁴ Em tradução livre: Bem, a primeira coisa que devo lhe dizer é que temos ótimos estudantes. Não sei se você já ouviu, mas é mais difícil se tornar professor, entrar na faculdade de educação, do que na faculdade de direito ou medicina. Então, é bem difícil entrar aqui e nós temos os melhores estudantes. [...] Isso significa que eles são bastante motivados. [...] Estudantes meus me perguntaram se eu poderia indicar leituras adicionais porque eles estavam bastante entusiasmados e queriam estudar mais.

que vá garantir a presença de bons e motivados estudantes. Inclusive, cabe a problematização do que seriam bons estudantes ao se considerar a discrepância entre o que os exames de admissão brasileiros exigem dos estudantes de Ensino Médio e o que a Educação Superior demanda deles. Ainda assim, podemos encontrar uma relação entre a trajetória de escolha de cursos com o que trazem M.T., na fala acima, e Barbosa (2011). Ter a opção de escolher um curso que proporcionará ao mesmo tempo satisfação pessoal e reconhecimento social/financeiro colabora para que exista maior motivação e interesse desde início da formação.

Sobre a intenção de permanência, a grande maioria - quarenta e três estudantes - afirmou não querer mudar de curso. Oito explicitaram desejo em fazer um segundo curso de graduação após concluir o atual, quatro queriam mudar de curso e três afirmaram ainda estarem em dúvida a respeito de sua continuidade. Um ponto que cabe discutir é que esses sete últimos estudantes eram da Matemática e da Física. Talvez esse posicionamento se deva à dificuldade e mesmo reprovações em algumas disciplinas. O índice de retenção na disciplina de Cálculo A, por exemplo, é próximo a 50% (Fragelli & Fragelli, 2017a). A reprovação, inclusive recorrente, aparecia nos discursos de estudantes ao longo de nossa disciplina. O stress gerado, a falta de confiança nas próprias habilidades e a vontade de “largar tudo” estavam presentes nas conversas cotidianas. Trago em seguida duas falas de diários de estudantes que refletem um pouco das questões sobre evasão e continuidade no curso. A primeira, de Daniel, é um recorte de dois trechos, o primeiro feito no primeiro dia de aula e o seguinte no último.

Primeiro dia de aula, sinto uma estranha leveza por já conhecer a matéria, mas ainda assim lembrando que é uma matéria de Psicologia... engraçado pensar que eu cogitei cursar psicologia e me encontro numa posição de aversão para matérias com um toque de psicologia.

[...]

Eu surtei durante o semestre inteiro, tranquei uma matéria e não morri. Mas DPE foi uma válvula de escape, as aulas eram desejadas (Daniel Tavares).

No início existia aversão à DPE, que havia sido inclusive cursada em outro semestre, e no final fica o registro do reconhecimento da importância da disciplina para sua manutenção na universidade. As situações de stress vivenciadas por Daniel são contrastadas pela conjunção “e” com valor adversativo: “e não morri”. Apesar de todo o vivido, houve espaço para resistência e sobrevivência. Assim como na pós-graduação (Galdino et. al., 2016; Evans et. al., 2018), a falta de saúde mental entre estudantes de graduação tem chamado a atenção negativamente. A partir da evidência de altas prevalências de sintomas de stress, diferentes estudos (Vieira & Schermann, 2015; Lameu, Salazar & Sousa, 2016; Matta, Lebrão & Heleno, 2017) têm indicado a importância de um suporte institucional e fortalecimento das relações interpessoais para alcançar níveis mais elevados de saúde mental e de habilidades para lidar com situações adversas, bem como para diminuir a evasão universitária.

Ao identificar que DPE funcionou como uma válvula de escape, Daniel abre espaço para que se levante a hipótese de que as práticas e posturas como as praticadas por nós na disciplina colaboram para o enfrentamento de situações de stress e para a manutenção da saúde mental de estudantes. Outro estudante, Josué, manifestou intenção de modificar seu próprio curso de graduação a partir de discussões realizadas durante nossas aulas, de modo a diminuir a evasão:

Pretendo discutir sobre o nível de desistência e uma forma de retirar esta sensação de abandono na próxima reunião de discussão sobre o currículo do curso de Letras Japonês. (Josué)

A mudança curricular a que Josué se refere foi pensada após a aula em que o professor Ricardo Fragelli esteve presente contando sobre o Método Trezentos (Fragelli & Fragelli, 2016; 2017) e sobre a relação entre docentes e discentes na universidade. O trabalho a partir da cooperação entre estudantes e na crença de docentes a respeito das potencialidades discentes fomentou uma discussão a respeito das relações interpessoais na universidade. A intenção de Josué reitera que a busca pela saúde mental na universidade e a diminuição da evasão em disciplinas ou mesmo do curso pode passar pela reformulação de práticas pedagógicas. Além disso, a própria abertura para discussões desse cunho e sobre os processos de ensinar e aprender é importante para ressignificar as relações e posturas dentro e fora de sala de aula.

Acerca do interesse na carreira docente na Educação Básica, vinte estudantes afirmaram no início do semestre que tinham dúvidas ou que faltava interesse em segui-la. Dos trinta e sete que responderam afirmativamente, nove destacaram entraves como baixa remuneração e desvalorização do professor e outros dois justificaram sua escolha como uma “missão”, dando a entender que não se trata de uma decisão pautada em fatos racionais. Novamente surge a questão da desvalorização da carreira de magistério na Educação Básica, tanto em relação aos reduzidos salários (Barbosa, 2011) quanto ao baixo prestígio social. Em relação ao segundo ponto, Brandão e Pardo (2016) trazem uma pesquisa com estudantes de Pedagogia na qual existe uma autopercepção da importância social do trabalho docente, mas que a falta do reconhecimento social e as condições precárias de trabalho não motivam a permanência na carreira de magistério por períodos mais longos. Frisando que não se trata de um comparativo, visto que não é possível ou adequado fazê-lo, trago a fala de uma professora da Universidade de Helsinque em um diálogo sobre a evasão nas licenciaturas ou a formação de profissionais pouco qualificados no Brasil:

The whole society has to change to appreciate teachers. It's not only in a university system, of course, I think this university system is only reflecting what is already there in a society. Then if in society people are not respecting teachers, then that's also in university. So, it's a huge change that must be done. So, to understand that they need politics. So Brazilian politicians should understand that Brazilians need to develop further and to become a community in the global competition, they need good students and they need good teachers. They need to put effort on developing the educational system so that's the big thing. That's how you can change and then we in Finland we had a different history and because of our history we have had all the teachers have been very much respected, very appreciated. It has been always to high competition to become a teacher. It's totally different story⁵. (A. N.)

A valorização da educação como um todo e da carreira de magistério da Educação Básica em específico são necessárias para que o sistema educacional brasileiro alcance melhores níveis de qualidade.

Considerando a natureza aberta do questionário e a possibilidade de elencar mais de um motivo para a escolha do curso, quarenta e sete estudantes mencionaram a identificação com a área do curso. Ressalto o uso de termos como “amor”, “paixão” e “fascinação” para descrever a relação que têm com os assuntos do curso. Por outro lado, apenas treze explicitaram o gosto por ensinar. Outros motivos também foram elencados, como a facilidade na área, a aprovação

⁵ Em tradução livre: Toda a sociedade tem que passar a valorizar os professores. Não é apenas no sistema universitário, claro, eu acho que esse sistema apenas reflete o que já existe numa sociedade. Então se as pessoas não estão respeitando os professores, isso também está na universidade. Portanto, uma grande mudança deve ser feita. Para entender que eles precisam de [envolvimento com a] política. Então, os políticos brasileiros devem entender que os brasileiros precisam se desenvolver mais e se tornar uma comunidade inseridas na competição global, eles precisam de bons estudantes e de bons professores. Eles precisam se esforçar para desenvolver o sistema educacional para que ele seja considerado importante. É assim a mudança pode acontecer. Nós na Finlândia tivemos uma história diferente e por causa da nossa história todos os professores foram muito respeitados, muito apreciados. Foi sempre a alta competição para nos tornarmos professores. É uma situação totalmente diferente.

no vestibular e empregabilidade. Por se tratar de cursos de Licenciatura os quais constituem disciplinas da grade escolar, faz sentido que exista uma relação, inclusive afetiva, estabelecida ao longo de muitos anos, como nos casos de Língua Portuguesa (Letras Português) e Matemática, cursos dos quais a maioria fazia parte. Por outro lado, chama a atenção o baixo número de estudantes de licenciatura que atribuem o motivo da escolha do curso à prática docente. O estudante F. T. Bueno comentou esse fato na meta-análise:

Na Física é comum demais. Muitos estudantes de Licenciatura da Física acabam fazendo porque a dificuldade do curso de bacharel é muito superior. Então aqueles que não se adaptam ao bacharel, com certeza não tem o perfil de pesquisador, assim o que acaba sobrando é a licenciatura!

Pensando na questão pedagógica, apenas dezessete estudantes consideraram as disciplinas de Licenciatura enquanto positivas e interessantes. Vinte e oito as consideraram importantes para a formação docente, mas isso não corresponde necessariamente a um interesse nos conteúdos. Inclusive, nove desses qualificaram-nas como importantes, porém chatas. Treze utilizaram adjetivos negativos ou afirmaram não gostar de disciplinas da área de humanas/das licenciaturas. Outros quatro não tinham opinião formada. A ideia de que a habilitação em licenciatura “acaba sobrando” enquanto única opção possível é preocupante para a formação docente. Além dos conhecimentos técnicos sobre determinado assunto, uma postura docente de atenção e afeto pode colaborar para melhores relações interpessoais e construções de conhecimento mais significativas (Freire, 2007; Rogers, 1985; Wallon, 1979). Não defendo a ideia de que se deve ensinar por amor e outras compreensões descabidas que desvalorizam a profissão, porém percebo que educadoras/es que optaram pela docência por interesse e afeto e encontram condições adequadas para o exercício de sua função [grifo meu por intenção de

ênfase], contribuem para uma formação diferenciada e de qualidade. No trecho a seguir, do diário de aprendizagem de Isabela, encontro uma reflexão que referenda essa percepção:

Neste dia tivemos aula sobre Rogers e trabalhamos o conceito de empatia. Essa aula me remeteu aos meus tempos de escola, onde a maioria dos meus professores não tratavam os alunos com nenhuma individualidade ou empatia. [...] Se o professor me buscasse para entender porque eu não participava das atividades ou porque considerava a matéria difícil, talvez minha experiência e até minha carreira posterior tivessem sido bem diferentes (Isabela de Castro).

A respeito do perfil e interesses de estudantes aqui discutido, faço um adendo reflexivo: Em minha experiência docente anterior ao doutorado levantava informações sobre o perfil da turma de forma mais sucinta e coletiva, pedindo que levantassem a mão indicando o interesse por disciplinas de licenciatura e pela profissão docente. Curioso que, ao contrário do que eu esperava, encontrei mais manifestações negativas para ambas as questões nas turmas anteriores à pesquisa. Imaginava que o sigilo tornasse as respostas ainda mais honestas, porém as respostas ao questionário foram mais positivas quanto à licenciatura e à profissão docente. Levanto algumas hipóteses para explicar a situação:

- (a) Por mais que os questionários fossem entregues assim que entrassem na sala, em ambas as turmas eu comecei a falar sobre mim e sobre a disciplina enquanto muitos ainda os respondiam. Minha postura pode ter interferido na percepção inicial delas/es, tanto que isso aparece em algumas falas;
- (b) Os cursos foram diferentes, anteriormente ao doutorado lecionei Psicologia da Educação para turmas bastante heterogêneas, indo desde Letras Japonês até Licenciatura em Computação. Já em Desenvolvimento Psicológico e Ensino havia

uma maioria dos cursos de Matemática e Letras. São dois cursos bastante relacionados à experiência escolar são mais restritas as possibilidades profissionais de ambas as áreas;

- (c) Os questionários traziam outras questões, que evocavam maior reflexão sobre si e sobre os processos educacionais de forma geral. Pensar na licenciatura e na docência concomitantemente a uma reflexão pessoal pode ampliar as percepções que se tem a respeito de algo que, inicialmente, pode ser visto como negativo.

Quem se é

Uma segunda parte dos questionários iniciais abarcava questões que buscavam estimular uma reflexão sobre si enquanto estudantes, pensando em suas posturas e sobre como aprendem. Foi frequente a verbalização de que nunca haviam pensado nesses tópicos, como traz Camila:

Isso me remeteu muito ao primeiro dia de aula da matéria de DPE quando no questionário nos deparamos com a pergunta “como você aprende?” e foi a mais difícil de responder simplesmente por não ter o exercício de me conhecer a esse ponto. De ter vivido muitos anos em um sistema educacional que coloca o professor como único detentor do conhecimento e o estudante como alguém que precisa aprender tudo aquilo que está sendo passado (Camila).

Quando Walsh (2014) defende uma educação que é mais verbo do que substantivo, o início da ação pode estar justamente no momento em que uma estudante se debruça em um autoconhecimento que a legitima enquanto produtora de conhecimentos. Esse é um ato de insurgência, afirmação e re-existência, tal qual coloca a autora. Em uma disciplina de

licenciatura isso é ainda mais transgressor, uma vez que vai buscar romper concepções de educação que reproduzem relações hierárquicas e conteudistas. Ao exercitarem um olhar para si, tornando-se conscientes e com autonomia em seus caminhos de desenvolvimento enquanto sujeitos da experiência, estudantes de licenciatura podem vivenciar uma aprendizagem que abranja a pessoa inteira, do cognitivo às vísceras e aos afetos (Rogers, 1983). Indo além, vislumbro algo próximo do que poderia ser definido enquanto uma meta-educação que é feita em um continuum de reflexão sobre ela e suas possibilidades e práticas de reconstrução naquele instante (enquanto estudantes ativos nos processos de construção de conhecimento) e no horizonte (enquanto futuras/os educadoras/es).

A autopercepção enquanto estudantes diferiu bastante entre as duas turmas. Em 2018 dezenove estudantes se percebiam, de maneira geral, como interessados e dedicados, enquanto apenas oito estudantes de 2019 se qualificaram assim. Levanto a hipótese de que isso se deva ao fato de serem estudantes que optaram por cursar uma disciplina em formato intensivo durante as férias de verão. Abrir mão de possíveis viagens e de descanso as/os caracteriza enquanto estudantes interessados tanto do ponto de vista pessoal quanto no reconhecimento social.

No total das duas turmas, oito estudantes expuseram uma autopercepção crítica, entendendo a importância de mudar comportamentos e afirmaram estar fazendo movimentos para efetivar isso. Cinco estudantes reconheceram que poderiam se dedicar mais, mas não mencionaram um percurso de transformação. Seis estudantes de 2019 explicaram que suas posturas discentes dependiam de estímulos docentes ou da disciplina. Coloco aqui um trecho do *licentia hypomnema* de F.T. Bueno que traz a autorreflexão enquanto estudante e as modificações que ocorreram ao longo da disciplina:

Por mais que eu não seja um aluno muito participativo, e tenha uma forte tendência à procrastinação, devo admitir que pelo fato de ser uma matéria que me interessou ao máximo desde o primeiro dia, principalmente pelo fato da professora estar o tempo inteiro me motivando direta e indiretamente a aprender, fez com que de fato eu me dedicasse a matéria (F. T. Bueno)

A motivação discente na graduação não parece mais estar tão atrelada a fatores como coerções docentes ou parentais, notas, diploma ou mesmo pelo puro prazer em estudar, como muitas vezes ocorre na Educação Básica (Araújo, Silva e Franco, 2014). O que os autores trazem a partir de uma pesquisa com estudantes de graduação é que a motivação é construída na experiência e nas trocas dentro e fora da Universidade, sendo bastante expressiva a influência de professoras/es na promoção ou declínio da motivação. O estudo indica que

o manejo de certas condições dentro de sala de aula, associadas principalmente à possibilidade de o professor apoiar os alunos na articulação teoria e prática e na diversificação de métodos de ensino, é alternativa interessante de intervenção (Araújo, Silva e Franco, 2014 , p. 196).

Essa afirmação é condizente com o trecho do diário de F. T. Bueno, que menciona motivações diretas e indiretas incitadas por mim. As primeiras podem ter ocorrido a partir de meu discurso, bastante entusiasta, a respeito das possibilidades de trabalho pedagógico. Já as últimas parecem estar associadas, de acordo com Araújo, Silva e Franco, à própria prática pedagógica utilizada em nossas aulas e pautada na Educação Centrada em Estudantes. Produzir ambas as situações em aula foi uma busca para me aproximar ao máximo da congruência a respeito dos assuntos que são trabalhados em uma disciplina como Desenvolvimento Psicológico e Ensino. Ao ser – ou buscar ser – congruente, conforme indicam Hounsell &

Entwistle (2005) aliei a disciplina ao diálogo com estudantes e trabalhamos uma prática de ensino que se aproximou de objetivos fundamentais, como a oportunidade de viver e pensar a docência e os processos de construção de conhecimento; ao invés de metas específicas e intencionais de aprendizado. No trecho do diário de Julia encontro um relato que ilustra bem isso:

Esta era a aula mais esperada por mim. Nunca havia “dado aula” e, por mais que faça parte de um curso de licenciatura, não me via como potencial professora. Sempre fui muito tímida, mas, ao mesmo tempo, eu sabia que tinha de fazer algumas coisas e possuir certas atitudes para prender a atenção dos alunos-colegas, a fim de que eles achassem a prática legal e aprendessem algo comigo. Ser professora é algo que abarca muitas responsabilidades e grande conhecimento. (Julia)

Julia ansiava pela oportunidade de romper uma barreira pessoal e desenvolver habilidades para atender às demandas da futura profissão. Trabalhamos a temática de ensino e aprendizagem de forma congruente, refletindo e praticando esses processos. Houve o envolvimento de estudantes em todas as etapas e a possibilidade de perceberem-se enquanto protagonistas na efetivação da ação docente.

Expectativas e medos

Na turma de 2019, ao falar sobre suas expectativas com a disciplina, quinze estudantes mencionaram o desejo de que a disciplina oportunizasse aprendizagens. Nove expuseram receio que fosse uma experiência ruim ou desgastante. Desses, três disseram que esperavam uma experiência boa, mas imaginando que não seria. Um estudante relacionou sua expectativa

a ser aprovado na disciplina com menção MS, o equivalente a uma nota entre 7 e 8,9 (Média Superior na Universidade de Brasília). Quatro não tinham expectativas.

O receio por experiências negativas faz sentido quando não se têm qualquer possibilidade de participação real no desenvolvimento das aulas. O fato de serem estudantes do semestre regular é bastante significativo, pois ao responder o questionário sabiam que teriam pela frente um semestre cheio e cansativo cumprindo uma grade curricular obrigatória.

A turma do semestre de 2018 reagiu de maneira bem distinta: vinte e quatro afirmaram esperar que ela os ajudasse a se tornarem bons professores. Destes, dois adicionaram que gostariam que a disciplina também os ajudasse a se tornarem melhores alunos. Seis esperavam que a disciplina fosse boa, quatro estavam preocupados com a carga de leitura, outros quatro afirmaram não ter expectativas e dois deles disseram que esperam apenas serem aprovados. Dois estudantes que faltaram ao primeiro dia de aula e preencheram o questionário no segundo dia de aula afirmaram que após assistir a uma aula da disciplina passaram a ter expectativas positivas. A última informação corrobora com o fato de que quando se tem mais elementos da ECE, modificam-se posturas discentes frente às aulas (Pavanelo & Lima, 2017).

Destaco o fato de que desejar aprender algo – resposta dada pela maioria da turma do semestre regular - é diferente de esperar que a disciplina colabore para sua formação profissional – turma de verão. A primeira afirmação me parece quase uma esperança de “aprender alguma coisa pelo menos”, como se as experiências prévias tivessem sido negativas. Isso corrobora os dados universitários da UFRJ (2016), UFAM (2015), UTFPR (2015) e UnB (2012-2016) de que estudantes de graduação tendem a considerar os aspectos pedagógicos insatisfatórios. No caso específico da UnB, o item “utilização de estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem” está entre os dois que receberam notas mais baixas por cinco anos consecutivos. Tal fato leva à inferência de que estudantes iniciam o semestre presumindo que terão dificuldades de aprender durante as aulas e que aprender algo seria um grande avanço.

Desejar que a disciplina colabore para sua formação profissional já é uma outra visão sobre o papel da formação acadêmica e está atrelada à importante concepção de relacionar teoria e prática (hooks, 2010; MEC, 2015; López, 2017; Pulvermacher & Lefstein, 2016). Novamente, o perfil de estudantes que cursam uma disciplina de verão e a possibilidade de cursá-la sem outras demandas concorrentes colaboraram para que estudantes tivessem mais interesse pela disciplina e pelo que ela poderia oferecer.

A construção das aulas

Sobre como aprendiam, quarenta e sete estudantes elencaram métodos de estudos individuais como leitura, realização de exercícios, escrita de resumos e assistir a vídeos com explicações da matéria. Suas concepções de aprendizagem estavam relacionadas a um trabalho individual e distante da sala de aula. À diferença da sala de aula invertida, onde estudantes executam essa atividade antes das aulas (Pavanelo & Lima, 2017), a situação apresentada nos questionários iniciais mostrava que os estudos individuais eram feitos como forma de substituição às aulas. É uma ideia de que se aprende “apesar da aula”: Frequentam a aula para evitar reprovação por frequência insuficiente, há pouca participação e/ou aprendizagem e essa última acontece principalmente próxima ao final do semestre, por necessidade de aprovação nas avaliações.

Ao defender as contribuições que a sala de aula invertida proporciona, Pavanelo e Lima (2017) explicam que é fundamental, para a adequada aplicação do método, que a base das práticas pedagógicas seja centrada em estudantes. De fato, muito do que se preconiza no referido método está nas bases da Educação Centrada em Estudantes (Rogers, 1983): responsabilidade compartilhada pelo processo de aprendizagem, oferecimento de diversos recursos para aprendizagem e autodisciplina no lugar da imposição externa de disciplina. A questão é que estudantes já estão já tão acostumados a não aprender em aula que acabam indo para um outro oposto, desmotivados, esperando o mínimo.

Além das formas individuais e extraclasse de estudos, nove estudantes responderam que aprendiam com atividades práticas, nove assistindo a explicações em sala, três através de debates, três com exemplos e contextualizações, dois com aulas dinâmicas, um ensinando e outro afirmou aprender de formas distintas. As outras formas de aprendizagem incluíram diálogos, mencionada por cinco estudantes, utilização de recursos visuais, por quatro, reflexões foram citadas por dois estudantes e com uma menção cada estavam aprendizado através de experiências, aulas dinâmicas e atividades em grupo. Uma estudante explicou que buscava se adaptar às metodologias que cada docente adotava.

Atividades práticas, aulas dinâmicas, ensinar colegas, diálogos e reflexões em sala de aula são todas possibilidades pedagógicas que colocam estudantes desempenhando atitudes ativas em relação à produção de saberes, defendidas por Freire (2007). Ênfase que tais possibilidades são ainda mais importantes tendo em vista que o conhecimento que está sendo produzido é sobre a construção de saberes que essa pessoa vai promover em sua profissão. Entendo a vivência dessa experiência como a constituição de um ciclo que parte de uma prática epistemológica outra e proporciona a continuidade dessa perspectiva.

Sobre a estudante que respondeu que se adaptava às diferentes abordagens e propostas de docentes, Strevi (2016) faz uma observação importante ao explicar que o processo de se adequar às regras e expectativas da sociedade acaba por anular a singularidade dos sujeitos. De fato, o funcionamento massificante da educação convencional tem por efeito a desconsideração das especificidades de cada pessoa. Na Universidade isso talvez fique ainda mais evidente por existir a premissa de que estudantes precisam, com baixa ou nenhuma ajuda, se dedicar e enfrentar situações para atender a todas as demandas que o status de estarem na academia os coloca.

Ao fazerem sugestões sobre práticas docentes que aumentariam a qualidade das aulas, vinte e dois estudantes da disciplina de verão trouxeram sugestões que implicam em aulas com

maior interação por parte dos estudantes, dinâmicas, práticas e contextualizadas com a realidade. Seis elencaram a importância em se estabelecer uma relação de respeito e que os professores sejam mais compreensivos. Quatro estudantes pareceram se referir a situações específicas vividas previamente, sugerindo: mais objetividade, que as aulas não se restringissem a fazer resumos orais do texto proposto, que docentes não levassem problemas pessoais para a sala de aula e, por último, assiduidade e preparação de aulas. Uma pessoa ressaltou a necessidade de repensar as avaliações e outra a necessidade de se realizar uma introdução da matéria antes de solicitar a participação dos estudantes. Seis não responderam.

Já em 2019, doze estudantes mencionaram questões relativas ao campo relacional, porém com uma ênfase bastante específica à falta de respeito ou de cuidado por parte de docentes em relação a estudantes, como utilizar vocabulário mais acessível, ouvir estudantes e serem mais cordiais. Outros doze trouxeram a necessidade de que docentes explorem outras formas de dar aula e de avaliar, distanciando-se de práticas convencionais de aulas expositivas e provas. Em contraposição, houve duas defesas às aulas convencionais. Sete estudantes mencionaram aulas que promovessem mais debates e reflexões e houve duas referências à contextualização de conteúdos. Foram também feitas duas menções à prática de construção do Plano de Ensino que eu estava fazendo com a turma, fato que se justifica porque após alguns minutos de espera para que estudantes chegassem à sala, demos início ao processo de construção da disciplina e aquelas/es que chegaram depois foram respondendo os questionários ao longo da aula. Uma pessoa não respondeu.

Chamou a atenção a frequência com que estudantes se remeteram a situações onde o aspecto relacional discentes-docente apresentava problemas. Retomando as condições facilitadoras da Educação Centrada em Estudantes, enfatizo a importância de que as relações interpessoais sejam empáticas e de valorização do outro (Rogers, 1983; 1985). Nesse sentido também trago hooks (2010) e sua defesa pelo respeito, sem qualquer forma de violência,

censura ou subordinação, e pela confiança, entendendo que a pessoa as habilidades necessárias para participar ativamente de todo o seu processo de desenvolvimento e construção de saberes.

Considerando todas as respostas do questionário inicial, o planejamento da disciplina de 2018 incluiu vídeos para serem assistidos em casa, uma variedade de textos e artigos que poderiam ser selecionados de acordo com o interesse na temática específica, explicações pautadas em exemplos e contextualizações, aulas dinâmicas, com discussões entre colegas e atividades práticas. Além das práticas realizadas na disciplina de verão, o planejamento da disciplina do semestre regular contou com diferentes atividades em sala que foram definidas com a turma, incluindo momentos coletivos que propiciassem diálogos, trocas, experiências e reflexões.

A vivência das aulas

Fizemos uma construção coletiva do plano de ensino da disciplina a partir de sua ementa e de seus autores básicos, com os quais começáramos para depois contemplar os interesses específicos da turma. A ementa de Desenvolvimento Psicológico e Ensino diz que a disciplina deve tratar da

Contextualização histórica das relações entre Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem nos diferentes contextos educacionais. As dimensões afetivo-emocional, social e cognitiva do desenvolvimento psicológico e suas inter-relações com a aprendizagem: fundamentos e dinâmicas. Desenvolvimento humano, processos de ensino-aprendizagem e as dimensões sociopolíticas da escola na contemporaneidade.

Os autores trabalhados no primeiro bloco da disciplina foram, nessa ordem: Carl Rogers, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Burrhus Skinner. Optei por iniciar com Rogers para relacionar sua teoria com minhas propostas, realizando a construção da disciplina naquele mesmo encontro. Esse primeiro contato com os autores seria retomado ao longo das aulas, relacionando a teoria com os diferentes temas de estudo de forma contextualizada e

também em situações práticas de ensino e aprendizagem, contemplando assim sugestões feitas na investigação inicial de 2017.2 e também os questionários respondidos no dia anterior. Para a turma de 2019, foi levado em consideração todo o processo vivido com a turma de 2018.

A partir de diferentes temas levantados pela turma, montei o segundo bloco da disciplina, que explicarei em separado cada um, por suas especificidades.

Aulas em 2018 – semestre de verão

Os temas elencados pela turma foram: Práticas de Ensino de Matemática e Física, Práticas de Ensino de Linguagens e Práticas Pedagógicas Inclusivas. Considerando as respostas dos questionários e entendendo a importância da prática para seus aprendizados, em três dos temas solicitados pela turma realizamos dois encontros subsequentes: uma aula de exposição teórica e discussão e a seguinte de práticas através de miniaulas que grupos deveriam realizar com a turma, relacionando com autores do primeiro bloco e com a teoria sobre o assunto.

No dia que a temática versava sobre a relação professor-estudantes, penúltima aula, convidei o professor Ricardo Fragelli para conversar com a turma, visto que ele propõe um método e uma relação diferenciada com seus alunos da disciplina de Cálculo, também presente no currículo de mais da metade dos estudantes de 2018, que eram de cursos de Matemática e Física. No último encontro, além de um fechamento da disciplina foi realizada uma revisão sobre os temas estudados na forma de um jogo, considerando que o professor Fragelli trabalha bastante com gameficação, considerei oportuno e interessante levar promover a prática de novas experiências.

Considerando que alguns estudantes haviam relatado preocupação ou dificuldades com a carga de leitura e que nossos encontros seriam diários, assim como o destaque para aprendizagem com vídeos, reportada por dez estudantes, selecionei, para além de textos, vídeos para o primeiro bloco de aulas, nos quais pesquisadores brasileiros reconhecidos por seus

estudos sobre cada um dos autores explicava seus preceitos teóricos. O segundo bloco da disciplina também contou com sugestões de vídeos em duas temáticas: Desenvolvimento Atípico (os filmes “Borboletas de Zagorski” e “Mary & Max”) e Práticas Pedagógicas Inclusivas (o documentário brasileiro “Quando sinto que já sei”). Para todas as aulas existiam sugestões de leitura, com diferentes recortes temáticos ou teóricos, buscando aumentar o interesse de leitura através de maior aproximação com diferentes interesses e perspectivas. Por exemplo, disponibilizei um artigo falando sobre ensino de matemática utilizando música como recurso didático.

Todos os dias, no canto esquerdo do quadro, escrevia uma saudação; o que eu considerava à época o lema de minhas aulas: “Autonomia e Responsabilidade”; o endereço online encurtado de um documento na nuvem do Google onde estava nosso Plano de Ensino com todos os links para textos e vídeos; um breve cronograma das aulas seguintes e avisos, quando necessário.

Busquei manter-me atenta e com uma postura de abertura, respeito e consideração positiva durante todos os encontros, abarcando as questões relativas à relação professora e estudantes. As atividades avaliativas da disciplina foram por mim sugeridas e aceitas pela turma após breve debate acerca dos procedimentos e requisitos, sendo as seguintes: Elaboração de um plano de aula individual contendo embasamento teórico para as escolhas didático-metodológicas e elaboração do *licentia hypomnema* com autoavaliação comentada. A nota final foi a média aritmética das duas avaliações

Aulas em 2019 – semestre regular

A diferença em relação à turma anterior residiu na decisão sobre os métodos avaliativos e da escolha sobre a dinâmica das aulas também de forma conjunta, uma vez que refleti sobre a importância de ouvir de fato a opinião de estudantes no lugar de apenas fazer uma consulta a

partir de meus critérios. Os motivos que me levaram a isso foram as respostas acerca dos destaques negativos da disciplina em 2018.

Os mesmos autores foram usados no primeiro bloco, assim dispostos: duas aulas para as teorias de Rogers, duas para Vygotsky, uma para Wallon, uma para Skinner e duas para Piaget, entendendo a importância de aprofundar em alguns teóricos e suas aplicabilidades práticas. A partir de diferentes temas levantados pela turma, montei o segundo bloco da disciplina: Educação Inclusiva, Desenvolvimento Atípico e os chamados “transtornos”, Fracasso Escolar, Outras maneiras de se viver a sala de aula, Ensino de Matemática, Adolescência e Educação de Jovens e Adultos, Homeschooling/descolarização.

Separamos duas aulas para a discussão de diferentes situações específicas a serem trazidas por estudantes, fossem situações hipotéticas, de estágio ou de vivência própria. A aula sobre homeschooling e desescolarização foi realizada no formato de debate, com um grupo responsável pela defesa, outro contra e um último “neutro”, que podia formular perguntas. A aula de revisão dos autores com o jogo que realizamos em 2018 também foi realizada com esta turma, porém optei por fazê-la no meio do semestre para que as dificuldades encontradas pudessem ser sanadas ainda ao longo do período.

Ficou decidido que a avaliação da disciplina ocorreria da seguinte forma: Realização de uma Mini Aula em pequenos grupos ou individualmente, com elaboração de um Plano de Aula com embasamento teórico, valendo 40% da nota; Escrita do *licentia hypomnema* com as mesmas orientações de 2018, porém adicionando uma leitura comentada do material de um colega nos três intervalos de aulas não presenciais, valendo 30% da nota; e Autoavaliação comentada, valendo também 30% da nota.

Considero importante destacar que houve uma discussão acerca do valor da autoavaliação, que muitos consideraram que deveria ser menor, visto a possibilidade – levantada por eles - de estudantes tentarem se beneficiar de maneira incorreta. Tal pensamento

está de acordo com estudo conduzido por Bauziene et. al. (2016), no qual docentes consideraram que estudantes não podem questionar notas ou influenciar quaisquer práticas pedagógicas. Borges e Abraão (2013) defendem que estudantes opinem sobre a avaliação e também participem ativamente nela, em processos de autoavaliação e em avaliações entre pares. Considerando esses fatos e entendendo que a compreensão de avaliação extrapola o procedimento de avaliar os conhecimentos adquiridos, se estendendo a feedbacks contínuos acerca de todo o processo (European Student's Union, 2015), atuei de forma a deixar a decisão sobre os procedimentos avaliativos para a turma em 2019. Além disso, empreendi na tentativa de avaliação por pares através da leitura comentada dos *licentiae hypomnemata*.

Ponderando sobre a questão da carga de leitura e a concomitância com outras disciplinas, separei três blocos de aulas não presenciais para que as leituras fossem atualizadas e os trabalhos realizados. Também sugeri os mesmos vídeos que indiquei em 2018 e, novamente, para todas as aulas existiam sugestões de leitura com diferentes recortes temáticos ou teóricos, buscando aumentar o interesse de leitura através de maior aproximação com diferentes interesses e perspectivas.

Assim como em 2018, todos os dias, no canto esquerdo do quadro, escrevia uma saudação; o lema de minhas aulas que mudou de “Autonomia e Responsabilidade” para “Autonomia e Liberdade” nas primeiras semanas, por influência de Catherine Walsh; o endereço online encurtado de um documento na nuvem do Google onde estava nosso Plano de Ensino com todos os links para textos e vídeos; um breve cronograma das aulas seguintes e avisos, quando necessário. Trago dois recortes de meu *licentia hypomnema* sobre a mudança do lema das aulas:

Hoje estudando Catherine Walsh decidi mudar meu lema de aula. tirei a responsabilidade e coloquei a liberdade. fez muito mais sentido. Acho que quando

comecei com isso, em 2015, ainda desconfiava dos alunos. Mas acho que estou pronta pra colocar mais na prática o que problematizo e defendo. Ainda "desconfio" dos alunos às vezes... como se precisassem se algum mecanismo, controle ou pelo menos estímulo externo pra se implicarem. mas não é isso, se eles não quiserem, não vão. E se quiserem, precisam de liberdade pra isso.

[...]

Uma aluna percebeu que eu mudei o lema da aula e me perguntou. expliquei e percebi umas feições sorridentes e concordando comigo conforme eu explicava meu processo de ontem. É bom compartilhar isso, inclusive essa coisa de pensar de um jeito e mudar de opinião, de percepção.

Sobre minha percepção acerca da falta de confiança e dificuldades em lidar com a possível liberdade de estudantes, encontro em Rogers (1983) uma reflexão importante que colabora para o fortalecimento de minhas mudanças de postura e discurso. Vivemos em um sistema onde decide-se quem é digno de confiança e tem sua competência reconhecida e, aquelas pessoas que não recebem tais certificações, devem ser controladas e dominadas. As situações de exercício de poder docente estão diretamente relacionadas ao que Paulo Freire (2003a) discute na relação entre opressores e oprimidos. A dinâmica que mantém estudantes enquanto inferiores vai restringir as possibilidades de autonomia do pensar e da construção de conhecimentos e possibilidades. Sem essa autonomia, promovida por espaços mais flexíveis, a formação fica defasada, minando possibilidades de desenvolvimento das habilidades de criação e reflexão (Farias, Martins & Cristo, 2015).

Temas emergentes

O questionário de final de semestre retomava algumas perguntas feitas no início do

mesmo e abria espaço para uma avaliação da disciplina e também sobre si enquanto estudante. As informações produzidas nos questionários somam-se aos relatos dos diários para melhor compreensão das percepções de estudantes sobre a disciplina e seus efeitos. Como já mencionado, os questionários garantiam o anonimato de estudantes, que poderiam falar sobre aspectos negativos das práticas e posturas da disciplina de DPE com mais liberdade. A partir da análise dos questionários respondidos no final do semestre de 2018, adicionei duas perguntas e elaborei melhor outra, buscando promover mais reflexões, visto que algumas pessoas respondiam sucintamente às perguntas.

O conteúdo dos *licentiae hypomnemata* foi, em geral, extremamente rico de reflexões e devolutivas sobre os processos pedagógicos vividos nas aulas. Todos os trechos que não eram puramente descritivos foram selecionados para a análise e, depois de reiteradas leituras, encontrei quatro temas emergentes nos doze diários: Boas práticas em sala de aula; Estudantes se remetendo a situações de vida; Reflexões sobre a educação e o futuro profissional; e, por fim, Posturas e reflexões enquanto estudantes e sujeitos.

Ao todo foram 155 trechos de reflexões contidos nos *licentiae hypomnemata* das/os doze estudantes. A seleção de excertos expostos aqui não respeitou uma paridade de frequência entre os sujeitos, uma vez que busquei os mais representativos de cada tema. A partir dos registros foi possível inferir quais as práticas didático-metodológicas que tiveram mais êxito e repercussão na formação acadêmica, profissional e pessoal de estudantes. Ainda assim, ao se considerar que os diários não eram anônimos, foi importante realizar uma segunda rodada de questionários para que, de forma sigilosa, a disciplina pudesse ser avaliada, inclusive em seus pontos negativos.

Boas práticas em sala de aula

Comentários se referindo a práticas didático pedagógicas realizadas em sala de aula como experiências positivas foram bastante frequentes, totalizando 54 menções *nos licentiae*

hypomnemata. A oportunidade de exercitar os conhecimentos em atividades práticas foram as mais presentes, sendo citadas vinte e três vezes. Houve também menções à postura docente, sobre a disciplina ser prazerosa e recursos didático-metodológicos específicos:

Elaborar uma aula de japonês foi, até agora, a melhor coisa que aconteceu nestas aulas. Me senti como um verdadeiro professor. As horas que passei pensando em como explicar o conteúdo, os exercícios que poderia aplicar e que tipo de material iria utilizar foram mágicas. (Josué)

A prática, acho que para mim, foi a parte que mais chamou a atenção desse tema, pois foi com ela que pude tentar colocar em ação a teoria de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, e admito que foi bem difícil. Tive dificuldade de tentar entender (“achar”) a zona do meu colega e então a partir daí tentar lhe ensinar algo novo, tentei fazer de uso de um jogo eletrônico para me ajudar com a mediação, justamente para tentar trazer o conhecimento histórico para um âmbito mais prático, o que considero ter sido um sucesso parcial, mas mesmo assim achei difícil entender os conhecimentos prévios do colega (por ser um assunto tão teórico) e sua capacidade de aprender o conteúdo que queria ensinar. Então, por fim, posso concluir que essa aula me foi muito vantajosa, a professora ao final me deu várias dicas para melhor lidar com esse tipo de situação, como delimitar de forma melhor o assunto a ser discutido, e procurar saber como o aluno tenta entender os diferentes períodos históricos, para a partir disso tentar explicar o conteúdo, saí então dessa aula com muitas coisas para pensar, o que espero que me faça crescer como educador (Freitas).

Cada grupo da sala abordou temas de maneiras diferentes, mas sempre com a mesma essência: despertar o interesse do aluno. Tiveram pessoas que aprenderam conteúdos em 10 minutos de uma forma que nunca aprenderam durante todo o ensino médio (até os números em japonês eu aprendi!!). Parecia que estávamos brincando com a matemática. Todos da turma estavam prestando atenção e se mostravam curiosos com o que nós estávamos falando. Foi uma experiência muito enriquecedora para minha formação, pude ter mais uma vez a sensação que quero ser professora de matemática para tentar mudar esse conceito que matemática é chato ou difícil. E o mais interessante foi que todos nós conseguimos identificar referências dos autores em nossas falas e atitudes, mostrando que realmente aprendemos o que foi trabalhado em sala de aula. Foi uma das aulas mais divertidas até aqui, todo mundo gostou.

(Gabrielle Maria)

O “massa” desse dia foi a forma dinamizada de lembrar alguns pontos chaves de cada autor. É muito bom ter uma “mini avaliação” assim para que a gente sinta vontade de aprender de uma maneira mais flexível, no sentido de sentir-se à vontade para errar e dizer o que lembra e como se lembra daquilo, além de saber dos outros como eles aprenderam determinado conceito. Confesso que para esta aula eu não li sobre nada e fui com o conhecimento que tinha na caixola e pude lembrar muitas coisas. Acho que realmente aprendi mais sobre os autores nesta disciplina do que em Psicologia da Educação, na qual a professora passava milhões de obras (grandes) para ler e eu não conseguia captar muito bem sobre os autores, confundia muito

(Joelle)

Nesses quatro trechos as práticas em sala de aula são valorizadas pela possibilidade de obter uma melhor compreensão acerca das teorias aprendidas por exercitá-las de fato, como nos casos trazido por Josué e Freitas, ou em uma atividade lúdica que colabora para a formação e reflexão (Gabrielle) ou em grupo, possibilitando retomar conceitos de uma forma não opressora (Joelle). Na última, temos referência a duas situações de opressão: o medo de errar em sala de aula e a carga de leitura não condizente com um curso noturno, que tem pouco tempo para ler e compreender os materiais exigidos. Maranhão e Veras (2017) trazem uma pesquisa sobre cursos noturnos da UFBA onde aparece na fala de estudantes a questão da alta carga de leitura e a importância de se criar condições para que estudantes trabalhadoras/es consigam construir seus conhecimentos. Não nego a importância da leitura para compreensão do conteúdo teórico, porém corroboro com as pesquisadoras da instituição baiana que a utilização de textos pode estar associada a outras práticas didático-metodológicas que facilitem sua compreensão, assim como eventualmente haver tempo para leitura dentro do planejamento da disciplina, conforme fiz em 2019.

Merece destaque a relação percebida entre teoria e prática, com estudantes se apoderando de conceitos e produzindo conhecimentos próprios sobre possibilidades de atuação docente. No caso de nossas aulas conseguimos vivenciar a prática no ensino entre colegas em diferentes situações, tanto nas miniaulas em grupo, quanto em experiências rápidas de troca. Estudantes se perceberam enquanto educadoras/es, se dedicaram para isso e perceberam os resultados. Isso está de acordo com o que Kärkkö, Kyro-Ämmälä & Turunen (2016) defendem sobre as experiências práticas e, mais ainda as reflexões e feedbacks oriundos da vivência prática entre estudantes de licenciatura. A disciplina de DPE não conta com carga horária determinada para experiências práticas e atividades de campo, ainda assim foi possível fazê-lo, mesmo que de forma simulada. Além das possibilidades que construímos, trago um exemplo bastante interessante e de fácil execução, o Método do Diálogo Futuro (Talvio, Rainio,

Häkkinen & Vartiainen, 2020) no qual estudantes fazem o planejamento de aulas e também projetam acontecimentos e seus desdobramentos pedagógicos.

Entendo a questão da prática em sala de aula bastante aproximada da compreensão de Freire (1982) sobre estar no mundo transformando-o e das decorrências que Walsh (2012) propõe a partir disso. Propondo um paralelo, da mesma forma que se existe com o mundo e a transformação dele acontece justamente a partir dessa participação ativa, existir enquanto estudante com uma aula é uma transformação de sujeitos, saberes e, em consequência, do mundo. Incorporar práticas no fazer pedagógico, movendo a posição discente de passiva para ativa, é a realização do pensar-fazer que Walsh defende. Provocam-se fissuras no sistema, questionam-se paradigmas e promovem-se aprendizagens, desaprendizagens, reaprendizagens e novos engajamentos.

Em várias circunstâncias as escritas de estudantes relacionavam a teoria estudada com suas reflexões e percepções. O que foi bastante interessante no sentido de demonstrar que estavam conseguindo compreender os conteúdos a ponto de perceber a teoria em ação e ponderar sobre ela:

Essa [aula com a visita do professor Fragelli] foi uma das melhores aulas do curso, na minha opinião, e uma ótima forma de encerrar a disciplina. Foi uma forma de ver como os conceitos de autores trabalhados durante o mês de janeiro podem ser aplicados. Ao ouvir sobre o método 300, por exemplo, lembrei-me de Vygotsky e o aprendizado mediado. Também me veio à mente a empatia descrita por Rogers quando o professor contou sobre os métodos usados com os alunos que mesmo com o método 300 não conseguiam nota suficiente para passar na disciplina (Isabela de Castro).

Encontro na fala acima a concretização de um dos quatro princípios do ensino inovador

definidos por Borges e Abraão (2013). O planejamento intencionalmente aberto para o novo e para a prática incentivou a reflexão de Isabela dentro de uma práxis.

Em consonância com as falas retiradas dos *licentiae hypomnemata*, na pergunta anônima sobre os destaques positivos da disciplina, as escolhas didático-pedagógicas somaram vinte e sete menções, como estas duas respostas:

Os exemplos práticos e diferentes métodos aplicados em sala foram esclarecedores, assim como os vídeos

Pude colocar boa parte das teorias em prática. Isso é algo que geralmente não temos chance de fazer em matérias como essa.

Estudantes puderam entrar em contato prévio com a teoria por meio de vídeos ou textos e realizamos algo próximo a uma sala de aula invertida (Suhr, 2016), aprofundando e elucidando conteúdos durante os encontros.

Outra característica de boas práticas em sala de aula, mencionada tanto nos *licentiae hypomnemata* quanto nos questionários finais, foi minha postura enquanto docente, atuando de forma a construir coletivamente a disciplina. A respeito das posturas ligadas à autonomia e liberdade, destaco este trecho do *licentia hypomnema* de Daniel, com breve diálogo entre ele e Karen:

[...] com apresentação do calendário de aulas e generosas folgas presenciais, conteúdos e escolha da forma de avaliação pela própria turma. Mas paira no ar um nervosismo sobre a última parte, um vestígio da crise do ensino médio. Tenho certeza que minha vó diria 'Onde já se viu, o aluno ter autonomia para escolher seu método de avaliação...', Não é sempre que podemos escolher nossa avaliação (Daniel Tavares).

[Comentário de Karen]: Isso é uma verdade. Eu mesma fiquei estranha nessa aula.

Faculdade é um negócio estranho, na real.

[Resposta de Daniel]: *Primeiro te moldam na escola, aí na faculdade te fazem tirar todo o gesso sem limpar o conhecimento que temos de bagagem.*

Nesse recorte encontro uma situação na qual muitos estudantes de graduação enfrentam: A transição da educação escolar para a universitária, que dá liberdades e exige responsabilidades bastante diferentes do ciclo anterior. Porém, ao mesmo tempo, é bastante comum que estudantes tenham suas competências e habilidades desprezadas. Isso me remete à fala de Yves de la Taille (1999) quando fala que docentes devem ter o objetivo de deixar de ocupar um espaço de autoridade, estimulando a autonomia discente.

Minha compreensão sobre as posturas que adoto está completamente pautada na decolonialidade dos processos de construção de conhecimento e nas relações institucionais. Me mobiliza a explicação que Walsh (2012) faz da teoria de Fanon ao falar que precisamos reaprender a nos constituir enquanto sujeitos, dessa vez não mais submissos e desumanizados. Penso que é preciso ir além, e nessa reaprendizagem não mais controlar ou desumanizar ninguém. A questão decolonial abarca concepções teóricas e práticas bastante complexas, mas uma frase que o Irmão Justo falou em nossa conversa que considero resumir de maneira extremamente simples e direta o tema decolonial nas relações educacionais:

É preciso uma mudança na imagem do professor e uma mudança na imagem do aluno.

O aluno tem capacidade, ele sabe ler.

Estudantes têm as ferramentas para lidar com todos os conhecimentos que docentes dispõem, não existem entraves para o acesso e posterior produção. Extrapolando a compreensão literal de leitura como domínio de códigos escritos, estudantes sabem ler o mundo. E, se não o sabem, seria função dos espaços educativos promover essa habilidade,

entendendo ser ela tão importante quanto os conteúdos curriculares (Freire, 1988). Quando Irmão Justo defende que se deve mudar a imagem que se tem de estudantes e docentes, ele parte do pressuposto de que ambos possuem as capacidades e habilidades necessárias para o contexto acadêmico. Não existe uma lógica hierarquizada de saberes e potencialidades e tampouco movimentos unidirecionais. Trago uma fala do professor Fragelli demonstrando a importância de que estudantes se percebam capazes academicamente:

Se você perceber que o aluno precisa de autoestima para depois criar liberdade, associar a criatividade, a arte, a solidariedade, de aspectos humanos na sua formação, é um caminho belíssimo.

A autoestima acadêmica, muitas vezes baixa, pode trazer entraves à produção de conhecimentos. Heim (2012) afirma que, ao ter seus conhecimentos validados, estudantes confiam mais em seus processos de aprendizagem. Os sistemáticos processos de inferiorização vividos durante todo o percurso escolar e universitário foram destacados nas falas de estudantes tanto nos questionários quanto em relatos de diários e, juntamente com outras situações classistas, patriarcais e racistas de nossa sociedade, agem de forma a colonizar seres e saberes.

Ao ser perguntada sobre os motivos da escolha do curso de graduação em Pedagogia, uma estudante da Universidade de Helsinki respondeu de uma forma que eu considerarei bastante inusitada de início, mas que estava profundamente correta:

I've always loved to teach, and I really enjoy to see how people develop, how they become even more smart. That's probably why, because I would got to see this happening.⁶

⁶ Eu sempre amei ensinar e eu realmente gosto de ver como as pessoas se desenvolvem, como se tornam ainda

O trecho grifado por mim expressa a forma como todas as pessoas deveriam enxergar estudantes, como pessoas inteligentes que se tornam mais inteligentes ainda. Complemento o fato com um trecho de meu diário:

Aquela menina falou algo que mexeu muito comigo. E é tão óbvio, como nunca pensei que estudantes já são inteligentes e se tornam ainda mais? Aliás, isso é apenas um fragmento daquilo que deve ser pensado e colocado em prática: Por que fecho em um contexto educacional? Por que direcionado apenas a estudantes? Todas as pessoas já são inteligentes.

Entendo que todas as pessoas deveriam se perceber, assim como estender essa percepção às outras, enquanto sujeitos inteligentes e que irão sempre avançar mais. As construções de conhecimento podem acontecer em diferentes espaços, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora de instituições educacionais, por diferentes sujeitos em diferentes relações e situações. O que inclusive está diretamente relacionado à concepção de Tendência Atualizante (Rogers, 2001), que concebe sujeitos enquanto seres potentes e que vão, em situações propícias, buscar sempre mais crescimento.

O ponto principal da fala da estudante é que ela, enquanto professora ainda em formação, já tem uma postura fundamental para uma prática docente mais próxima de um fazer decolonial. E ela está no campo das relações e percepções de si e do outro.

Destaques negativos para as práticas pedagógicas da disciplina

Entendendo ser de extrema importância trazer também os itens e discussões que destacaram aspectos negativos das aulas nos questionários anônimos. Neste item separo os dois

mais inteligentes. Provavelmente essa é a razão, porque eu poderia ver isso acontecendo.

semestres, uma vez que levei em consideração as críticas feitas em 2018 ao realizar as aulas em 2019.

No semestre de verão, quatro mencionaram o fato de que nem todos os estudantes optaram por participar/se dedicar à disciplina, dois apontaram que a parte teórica da aula por vezes foi curta. Os outros itens, com uma menção cada, foram: vergonha e timidez, uma alta demanda de tempo, a ausência de recursos audiovisuais e a preferência por aula expositiva e prova.

No primeiro dia de aula de 2019 expliquei um pouco melhor minha intenção de utilizar a ECE nas aulas e perguntei se alguém se opunha. Considero importante admitir que coloquei tal opção enfatizando a parte negativa das aulas convencionais e aspectos positivos da ECE. O fiz dessa forma por uma questão de congruência, entendendo que, caso a turma optasse por aulas convencionais, minha postura e meu envolvimento seriam reduzidos e, possivelmente, a qualidade das aulas também. Afirmo isso a partir da compreensão da congruência como autenticidade, me permitindo ser o que sou e o que sinto (Rogers, 1983). Caso a turma, em sua maioria ou totalidade, solicitasse aulas convencionais eu provavelmente problematizaria e depois, caso a opinião se mantivesse, respeitaria o pedido. Porém, ao não poder ser congruente comigo mesma, projetei uma situação em que eu seria artificial e sem estar inteira no processo.

Sobre os outros pontos mencionados, busquei garantir maior aprofundamento teórico e também direcionar mais cuidado e atenção a situações onde estudantes pudessem se sentir desconfortáveis. Em relação à alta demanda da disciplina, inseri – como já mencionado anteriormente – três blocos de aulas não presenciais para leitura de textos e realização de trabalhos. A ausência de recursos visuais persistiu em 2019, por opção própria de não utilizar projetor em sala de aula, porém busquei utilizar mais o quadro, registrando palavras-chave e fazendo esquemas.

Estar conduzindo uma Pesquisa Ação em Educação (Norton, 2008) me proporcionou repensar práticas e posturas e aperfeiçoá-las para a turma seguinte. Percebo a importância, seja com a aplicação real desse tipo de pesquisa, seja buscando feedbacks e dando a devida atenção a eles, de que docentes estejam em constante processo de auto e heteroavaliação. São duas as formas de avaliação porque tanto estudantes a fazem quanto nós, enquanto docentes, devemos refletir sobre nossas práticas.

No semestre de 2019, de dezessete estudantes, apenas quatro fizeram destaques negativos em relação à disciplina. Com uma menção cada, os tópicos foram: pouco tempo para a realização das miniaulas; pouco tempo para trabalhar todos os conteúdos da disciplina; escrita do *licentia hypomnema* e excesso de autonomia. Ressalto o comentário a seguir sobre os registros escritos:

Os diários não funcionaram para mim, eu morria de preguiça de escrever, mas reconheço como uma boa ferramenta de aprendizado. Quando escrevia conseguia me atentar para detalhes e recordar de pontos importantes, mas ainda assim não funcionou muito pro meu perfil de preguiça.

A escrita de um *licentia hypomnema* pode ser extremamente demandante, tanto por existirem muitos outros afazeres no cotidiano de estudantes quanto pela falta de prática ou costume em dedicar um momento para reflexão. Percebo que a crítica colocada é reflexiva no sentido de ponderar os aspectos positivos do instrumento, havendo aí um processo de metacognição conforme explicado por Sandall, Mamo, Speth, Lee & Kettler (2014). Se questionar sobre os processos pedagógicos vividos se constitui, para os autores, como um importante elemento do processo de construção de conhecimentos. Talvez, num momento posterior da pesquisa que não tive acesso uma vez que os questionários foram parte do último

contato, as reflexões tenham continuado no sentido de regular os percursos, motivações, comportamentos e engajamento em práticas reflexivas.

Ponderações

O tema “boas práticas em sala de aula” foi o mais frequente nos *licentiae hypomnemata* de estudantes e nos questionários finais. Nestes últimos, estudantes foram perguntados sobre como tinham aprendido os conteúdos referentes à disciplina. Em comparação com os questionários iniciais, a quantidade de práticas que promoviam a aprendizagem dentro de sala de aula aumentou consideravelmente. Dos 42 estudantes, 37 elencaram atividades práticas, divididas entre: elaboração e execução das atividades práticas; interação e debates com colegas e professora; assistir às aulas com apoio de exemplos e contextualizações; reflexão em sala de aula. As atividades individuais fora de sala, mencionadas por 22 estudantes, foram leitura; assistir a vídeos; reflexão sobre os conteúdos; pesquisa na internet; escrita do *licentia hypomnema*.

Retomando as informações do questionário inicial, 47 estudantes haviam mencionado métodos de estudos individuais e apenas nove indicaram aulas práticas. Outros nove haviam respondido que aprendiam ao assistir explicações em sala, mas isso ainda estava relacionado a um comportamento de passividade discente. Ao longo da disciplina estudantes passaram a perceber o espaço de sala de aula como um local onde se produz conhecimento e que faziam parte ativa desse processo. Uma visão mais geral do processo didático pedagógico vivido é exemplificada no trecho abaixo:

Em apenas um mês consegui aprender e ensinar tantas coisas, desde as mais simples como o que é um otamatone, até grandes mudanças de pensamento [...]. Devo admitir que todos os dias, levantava com um sorriso no rosto e ia contente, sabendo que teria mais um dia incrível, e esse infelizmente foi o último desses dias, mas tenho certeza que

levarei cada um deles comigo, pois aprendi muito nesse um mês (Zaytan).

Essa fala é bastante significativa porque faz uma síntese do processo vivido e percebido. Zaytan pondera sobre o quanto essa experiência, que ocupou suas manhãs do mês de janeiro, foi transformadora e agradável, possivelmente contrariando suas expectativas iniciais. Foi possível viver em DPE uma constante troca de saberes e o decorrente desenvolvimento de habilidades docentes.

A questão do diálogo e construção conjunta de conhecimentos foi abordada por participantes do curso de Pedagogia Universitária da Universidade de Helsinki. Todos os módulos do curso promovem a troca espontânea de experiências ao longo das aulas e alguns módulos preveem a observação de práticas docentes de colegas e posterior discussão com impressões e sugestões. Para fins de ilustração, apresento três trechos de entrevistas com dois participantes:

We have this course here we are going to have, this teaching practice, and there we will have this thing that we are supposed to teach and other participants are supposed to come and observe us, and then we also observe other teachers teaching. You learn a lot by doing this, by being a part of someone's teaching, you know, making notes, what's good and what maybe not... basically everything is good. You learn a lot from these things. But also the people came and I had five teachers in my class. They were observing my teaching and then I got feedback from them. It was very useful for me. They gave me tips on how to improve it and they said a lot of things that were good, so you get this constructive feedback, and it's really important⁷. (Teacher 3)

⁷ Temos este módulo aqui que vamos ter essa prática de ensino, e lá teremos que dar aulas e outros participantes devem vir nos observar, e depois também observamos o ensino de outros professores. Você aprende muito fazendo isso, fazendo parte das práticas de ensino de alguém, observando sobre o que é bom fazer e o que talvez não seja... mas basicamente tudo é bom. Você aprende muito com essas coisas. E também eu tive cinco professores na minha

Perguntei para ele se havia uma percepção de mudança em suas opiniões e práticas desde o início do curso e a resposta foi positiva, atribuindo a isso as trocas entre participantes do curso:

Yes, I think so. As I said I had no idea about pedagogy whatsoever and I when I first started one of my courses I didn't use any sort of group work, at all. It didn't occur to me at that time that I could divide my students in small groups, so they could discuss things together, or do certain things together like exercises. So, I gave those exercises to do so that everybody could do them alone and it was not efficient. They complained about it in their course feedback⁸.

Fiz a mesma pergunta para outra participante que, trouxe a importância de se refletir acerca de sua prática:

Yeah, I think I've developed to be a better teacher because it has given me a chance to reflected myself at teaching. Well, already before starting my university pedagogics, I already had the idea that I wanted to reflect on my teaching and then to develop, but, for example, three years ago I participated in university pedagogic course on feedback, how to give feedback and how to evaluate. Then I've changed both my feedback and ways to involve the group more in this giving feedback, and then I also started to change

turma. Eles observaram minhas aulas e então recebi feedback deles. Foi muito útil para mim. Eles me deram dicas sobre como melhorar e disseram muitas coisas boas, então você recebe esse feedback construtivo e é realmente importante. (tradução livre)

⁸ Acho que sim. Como eu disse, não tinha qualquer conhecimento pedagógico e quando ofereci uma disciplina não usava nenhum tipo de trabalho em grupo. Naquele momento, não me ocorreu que eu pudesse dividir meus alunos em pequenos grupos, para que eles pudessem discutir coisas juntos ou fazer certas coisas juntos, como exercícios. Então, eu dei esses exercícios individuais e isso não foi eficiente. Eles reclamaram sobre isso no feedback do curso. (tradução livre)

*how I grade things, I've made more clear what kind of results were expected of them*⁹.

(Teacher 4)

No semestre de verão, antes da visita técnica à Universidade de Helsinque, eu fui a principal pessoa a dar feedbacks e trazer exemplos de situações práticas e cotidianas. Já em 2019 busquei promover mais espaços de trocas entre pares, fomentando o desenvolvimento de uma habilidade docente de aprimoramento profissional constante.

Uma das atividades que fizemos em DPE foi a realização de miniaulas nas quais grupos de estudantes deveriam ministrar uma aula curta para a turma, com conteúdos relacionados às suas áreas de estudo e abordagens didático-pedagógicas trabalhadas em nossa disciplina. Em 2018 o momento posterior à miniaula era, majoritariamente, dedicado à aferição do domínio de conteúdos, com estudantes respondendo a perguntas feitas por mim. Já em 2019 houve um espaço para discussão sobre a execução da miniaula, para que estudantes dessem feedbacks construtivos para cada grupo. Essa simulação de prática docente ainda na graduação pode ser uma ferramenta importante na formação docente. Na entrevista com Irmão Justo ele relata seu processo de formação enquanto educador, defendendo a prática docente com colegas e a realização de feedbacks em diferentes etapas e circunstâncias:

Em primeiro lugar, eles davam aula com o diretor, o melhor jeito que eu vi na minha vida. O estagiário tinha que assistir as aulas, depois ele chamava e falava porque ele tinha feito assim. [...] Depois ele [diretor] assistia a aula do estagiário, mostrava as

⁹ Sim, acho que me tornei uma professora melhor porque tive a chance de refletir sobre minhas práticas de ensino. Bem, já antes de começar o curso de Pedagogia Universitária, eu queria refletir sobre meu ensino e desenvolvê-lo, mas, por exemplo, há três anos participei de um módulo sobre feedback, como dar feedback e como realizar avaliações. Depois disso eu mudei minhas formas de feedback e de envolver mais o grupo nesse processo de dar feedbacks e também comecei a mudar a forma como faço avaliações, deixando mais explícito que tipo de resultados eram esperados deles. (tradução livre)

qualidades e coisa e tal, corrigia o que foi feito. Naquele tempo, nós tínhamos que dar aulas aos nossos colegas primeiro, para a gente se acostumar.

De forma similar ao que o diretor fazia ao justificar o motivo das suas escolhas pedagógicas, busquei ao longo das aulas, explicar minhas práticas docentes, relacionando-as com as bases teóricas estudadas na disciplina de DPE. Tal ação conseguia aliar a teoria à prática, tornando mais palpáveis os assuntos estudados, bem como buscava oferecer elementos concretos que pudessem ser incorporados em suas futuras práticas profissionais.

A academia é um espaço de inovação e transformação quando pensamos na produção de conhecimentos considerados científicos. Entendo como importante extrapolarmos essa visão para as práticas didático-pedagógicas realizadas na formação docente, realizando uma proposta similar à Pesquisa Ação em Educação (Norton, 2008) em uma prática de Educação Centrada em Estudantes. Nesse caso, abre-se a possibilidade para que estudantes observem e reflitam sobre práticas e posturas docentes e discentes, encontrando melhores formas de atuação que podem ser colocadas em prática ainda durante o percurso formativo, propiciando novas análises e aperfeiçoamentos. O processo cíclico tem a possibilidade de estimular uma continuidade em futuras práticas profissionais, em uma intenção de agregar mais qualidade aos processos educacionais.

Estudantes se remetendo a situações de vida

O segundo tema emergente se refere a estudantes refletindo sobre si enquanto estudantes universitários ou se remetendo a experiências escolares. Foram ao todo vinte e nove situações presentes nos *licentiae hypomnemata*. Tal informação dá indícios de que foi possível relacionar a disciplina com a vida cotidiana, uma das formas que foram elencadas ao responder

sobre como aprendiam, no questionário inicial. No primeiro trecho que trago, Josué se remete a uma situação vivida na escola:

Apesar de não ter lido previamente o texto, as discussões e o tempo dado para ler alguns trechos do material disponibilizado trouxe um pensamento antigo da época do ensino médio. Não é algo detalhado como o trabalho do Rogers, mas é algo parecido. Durante o primeiro ano do ensino médio, tive um professor de Geografia que era muito aberto com os alunos. [...]. Era como se ele tratasse todos como pessoas, e não como meros alunos que precisam ser educados ou simples colegas de trabalho. (Josué)

O fato narrado por Josué é consonante com a explicação de Rogers & Rosenberg (1977) sobre o aprendizado acerca das condições facilitadoras a partir de vivências e clima adequado. Mesmo não tendo lido o texto previamente à aula, a leitura rápida e as discussões promovidas se juntaram a vivências prévias e foi possível compreender, tanto cognitiva quanto afetivo-vivencialmente, o tema central da aula. Abro rapidamente espaço para reflexão: nas palavras de Josué, estudantes não são pessoas e sim “meros alunos” na visão de professores. Fica evidente o processo de desumanização e submissão das práticas pedagógicas (Walsh, 2012).

Já a respeito da aplicação prática dos conteúdos, destaco este trecho:

Esta é a parte do conteúdo que mais me interessou, pois é algo que foi muito observável, não só na trajetória acadêmica, mas também em questões de aprendizagem de outras coisas durante a vida. A ideia de que se aprende através do desequilíbrio ou de um desconforto me impressiona e é algo que eu gosto muito de usar em sala de aula. [...]
O uso de objetos é importantíssimo para que haja uma concretização da parte teórica, uma vez que muitas vezes o objeto possa ativar o interesse do aluno. Em Física, quando

ensinamos sobre Termodinâmica, é interessante mostrarmos objetos derretendo, mostrar substâncias com comportamentos anômalos, metais que fiquem extremamente brilhantes [...] (F. T. Bueno)

Ao conseguir estabelecer relações entre os conteúdos teóricos e suas próprias práticas pedagógicas, F. T. Bueno demonstra que a aprendizagem estava transcorrendo de forma significativa. A teoria de Piaget se tornava mais do que uma teoria a ser memorizada e, se muito, aprendida para a aprovação em uma disciplina. Ela é identificada de forma concreta em aplicações pedagógicas fundamentais de seu curso e sua futura profissão. A própria teoria piagetiana vai defender a experiência nos processos de construção de conhecimento (Piaget, 2001). Além disso, o exemplo trazido por F. T. Bueno acerca das próprias práticas que faz enquanto tutor ou professor particular também se respalda na ECE, por se constituírem enquanto práticas nas quais estudantes são ativos e protagonistas (López, 2017; Rogers, 1983).

A disciplina também foi um espaço de reflexão de si enquanto estudantes da Educação Básica e da Universidade, relacionando dificuldades vividas previamente com outros modos de compreensão e de trabalho pedagógico. Trago aqui relatos de três estudantes:

Então eu precisava do 300, do Rei da Derivada, eu precisava de apoio! Eu queria aquilo para minha vida! Eu queria me sentir amparada pelo professor!! Ou seja, eu queria muito ser aluna do Fragelli. [...] O que me mais me fez refletir foi ele dizendo: “Nem todo mundo cabe em um semestre” E de fato é verdade. A vida na universidade é totalmente diferente e nem sempre a gente consegue se adaptar de cara. Cada um de nós tem um ritmo diferente de aprender e ensinar, e eu como aluna e futura professora preciso ter essa sensibilidade e não esquecer o quanto foi difícil de chegar até aqui. (Gabrielle Maria)

Esse é um bug pessoal, fui taxado como fracasso no segundo fundamental. Eu passava horas na biblioteca, mas não desenvolvia 'interesse' nenhum pela matemática. Me recordo que fiquei com duas dependências consecutivas no 6º e 7º ano. Seguindo os textos, aprendi que o fracasso nunca é de alguém e sim de todo um contexto geral em torno do aluno. Professores, pais e estudantes são como um elo que deve ter uma estrutura funcional no desenvolvimento escolar (Daniel Tavares)

E um ponto da aula de hoje foi quando a Juliana falou de aquilo que funciona/funcionou pra mim não quer dizer que vai funcionar do mesmo jeito com outra pessoa, com outra cabeça que tem uma história completamente diferente. E o exemplo da tabuada é sempre bom. Porque tabuada pra mim foi um sacrifício, te juro, foi um ano assíduo de todo santo dia tabuada de multiplicação do 1 ao 15 na mão em um caderno (Karen Lima).

Nas três falas é possível perceber uma leitura mais crítica do mundo e, ao mesmo tempo, uma ressignificação si, entendendo que não foram e não são estudantes fracassados. Retomo brevemente a discussão feita sobre a importância de estudantes se sentirem capazes (Heim, 2012) e de se quebrar com essa dinâmica opressora que marca estudantes enquanto fracassados. Entre os princípios de uma educação inovadora (Borges & Abrahão, 2013), está a o reconhecimento da alteridade e da diversidade e as diferentes dinâmicas de produção de conhecimento que tal reconhecimento proporciona. Pessoas aprendem de maneiras diferentes e em tempos diferentes.

Ainda a respeito de experiências estudantis desagradáveis, Joelle trouxe um relato de uma disciplina na qual a professora tinha uma postura intransigente, sem qualquer abertura para diálogo:

Cara, sinceramente: qual a intenção disso? Tudo bem ter atividade avaliativa toda semana, mas pra quê essa rigidez toda? Tudo bem que o Ensino Superior é “puxado”, mas como é que ela retira uma nota sem ao menos ter me avaliado? Isso eu digo valendo não só para mim, mas para qualquer um que tenha passado pela mesma situação ou coisa parecida. Eu fiquei sabendo até que ela fez um contrato com a turma, contrato não sei de quê, mas que até esse contrato valia 1,0 ponto. Eu não tô querendo ser uma “revolucionária da educação”, mas pelo amor de Deus! Como eu estou fazendo as aulas de DPE ao mesmo tempo, eu chego a ficar maluca pensando “por que uma disciplina tem uma didática tão livre e tão mais incentivadora e a outra é totalmente ‘punitiva’?”. É por isso que é até difícil de se acostumar quando aparece um professor que te deixa escolher o que, como e de que forma quer estudar. A professora nem sequer me avaliou, ela nem me conhece, não sabe do meu desempenho, não sabe como eu aprendo melhor... como lidar com isso? E o mais engraçado de tudo: esses dias, ela disse que tudo se resolve “à base de um diálogo”. Como dialogar com uma professora que já determinou que “quem não veio, perdeu”? (Joelle)

Alguns dias depois, Joelle retoma a questão da desavença com a professora em questão ao refletir mais sobre a situação vivida e os sentimentos e comportamentos desencadeados:

Não estou propondo simpatia ou que o professor faça aquilo que o aluno quer, mas que ele saiba lidar com as divergências, com o retorno dos alunos e que aceite isso. Isso pode até tirar a imagem de um professor e mostrar a de um mentor, tutor, que está ali para nos ajudar a crescer ainda mais nos dando o apoio total. Como exemplo, o caso que eu contei acima: por ela ter feito isso, meus encantos pelo assunto do trabalho foram embora, nem existiram, na verdade. Fiquei sabendo que era uma análise de uma

música, mas eu nem quis saber sobre o que tratava a música. Eu perdi completamente o incentivo de poder conhecer algo novo, porque eu me senti desmotivada (Joelle).

Encontro nesse relato um fato bastante ilustrativo de como uma má relação entre professora e turma pode ser desmotivadora para o engajamento discente. Ao se fechar para qualquer possibilidade de diálogo, a professora em questão minou o interesse da estudante pelo assunto. A falta de engajamento de estudantes nas aulas pode refletir negativamente no aprendizado e mesmo na permanência no curso (Fragelli & Fragelli, 2017b).

A questão da postura e da relação entre docentes e estudantes esteve bastante presente durante toda a pesquisa. Nos questionários respondidos no início das aulas em 2018, seis estudantes mencionaram a importância em se melhorar essa relação. No início de 2019, doze estudantes trouxeram questões alusivas ao campo relacional. Já nos questionários finais, oito estudantes em 2018 e quatro estudantes em 2019 elencaram minhas posturas em relação à turma como um dos destaques positivos

Mais do que números, considero fundamental que as quantificações apresentadas nessa tese sejam levadas em conta enquanto temas emergentes e opiniões de estudantes, transbordando sua constituição enquanto fatos mensuráveis. É grave que isso apareça com tanta frequência nas falas e em situações vividas por estudantes. Os aspectos relacionais e emocionais presentes em situações educacionais é problematizado por bell hooks:

As leaders and facilitators, teachers must discover what the students know and what they need to know. This discovery happens only if teachers are willing to engage students beyond a surface level. As teachers, we can create a climate for optimal learning if we understand the level of emotional awareness and emotional intelligence in the classroom. That means we need to take time to assess who we are teaching (hooks, 2010, p. 19).

O que bell hooks defende é que sejam quebrados os paradigmas que impõem segregações hierárquicas e distanciamentos entre docentes e discentes. É fundamental a escuta, o interesse genuíno por saberes e interesses de estudantes, bem como suas condições emocionais ao ocupar aquele espaço onde ocorrem devem ocorrer processos de ensino e aprendizagem. Também encontro na ACP um estímulo para relações saudáveis entre docentes e discentes, com a afirmação de que a aprendizagem ocorre com mais qualidade e efetividade quando está presente uma relação empática (Rogers & Rosenberg, 1977).

Na meta-análise dessa tese, Joelle enfatizou a questão da empatia na relação entre docentes e discentes:

Parece que foi ontem, Ju, que você e a Fran comentaram sobre o conceito de empatia, o qual ainda não está claro na cabeça de muita gente: não é apenas "colocar-se no lugar do outro", mas, sim, "enxergar o mundo do outro com os olhos dele". Considero essa uma das mais difíceis tarefas de um professor com relação a seus alunos.

A Fran é uma grande amiga com quem tive a sorte de dividir algumas aulas da turma de Joelle. No primeiro de semestre de 2019 passei várias quartas-feiras de tarde estudando no com ela em uma faculdade particular onde é professora. Uma situação que me mobilizava com frequência era a relação dela com estudantes, conforme um recorte de meu *licentia hypomnema*:

Ninguém chama a Fran de professora, nem mesmo "Francielly". Ela é Fran pra todo mundo. Ela anda pelos corredores, vivendo trocas afetuosas com estudantes e outras/os professoras/es. E é "vivendo" o verbo mesmo: a Fran vive o afeto, genuinamente. Ela ultrapassa qualquer automatismo ou regra de convivência social. Será que um dia conseguirei ser como ela?

Ao ser a “Fran” ela já quebra várias barreiras relacionadas aquilo que se define enquanto exercício de um “papel docente”. Existe outra imagem de professora e, por consequência, outra imagem de estudantes, existe uma aproximação com a horizontalidade (hooks, 2010) e uma quebra de práticas coloniais que estabelecem hierarquias e impossibilidades (Walsh, 2012).

Já Camila traz um relato de motivação em uma vivência positiva na relação com sua mãe, de compartilhamento de aprendizagens, ambas enquanto estudantes universitárias de cursos de Licenciatura:

Eu cheguei em casa e fui contar toda empolgada para minha mãe que tinha aprendido a fazer um origami graças a uma aula incrível sobre mediação e ela ficou bem interessada então expliquei sobre a mediação e um pouco sobre a ZDP (ou Zona de desenvolvimento eminente, de acordo com Zoia Prestes) e peguei meu caderno e minhas anotações sobre o vídeo e fiquei um tempo conversando com ela e minha mãe estava estudando (ela está no sétimo semestre de letras português) e depois ela me pediu o link do vídeo que assisti e vi que mesmo ela não tendo ido à aula ficou tão empolgada quanto eu (Camila).

O que me mobiliza muito nesse trecho é a aprendizagem – e mais, o interesse por ela – extrapolando o ambiente universitário e contagiando positivamente a esfera familiar. Os estudos sobre os primeiros ingressantes da família na Educação Superior ainda são recentes no Brasil, porém sabe-se que o apoio familiar é importante tanto financeiramente quanto motivacional. Em seu estudo, Shuh (2017) encontrou que existem relações de troca e busca de soluções e atividades compartilhadas. Muito disso está relacionado com conflitos que surgem no âmbito familiar, porém levanto a hipótese que também possa existir um incentivo e

colaboração no sentido de que outros familiares também deem continuidade aos seus estudos. No caso que Camila traz, sua mãe se motiva a se aprofundar em assuntos que estavam sendo trabalhados no curso de ambas. São várias relações de troca possíveis e o fato de existir uma forma diferente de se trabalhar os conteúdos pode colaborar para isso.

Finalizando o segundo tema emergente, trago um trecho que manifesta real intenção de modificar o próprio curso de graduação a partir de discussões realizadas durante nossas aulas

Mas eu quis porque quis tentar usar aquilo em algum lugar, o que me fez marcar uma reunião com a professora titular da matéria (da qual eu sou monitor) equivalente a Física 1 para os alunos da Física. Nesta reunião apresentei as minhas ideias e montamos um planejamento do curso e uma ementa que atendessem todos os critérios da Universidade, mas também valorizando os princípios do método 300, sendo estes inclusão e cooperação. (F. T. Bueno)

Aqui encontramos não apenas uma aprendizagem significativa como a percepção de que práticas pedagógicas diferenciadas não são utópicas e distantes. F. T. Bueno não só levantou a possibilidade de que seria interessante modificar a estrutura de seu próprio curso de graduação como teve a iniciativa de tornar concreta sua ideia. Quando Pulino (2017) fala sobre a educação enquanto espaço de expressão da originalidade também se abarca a criação do mundo em que se vive. O novo é possível e válido. Além disso, ao querer levar o Método Trezentos para seu curso, F. T. Bueno está buscando uma mudança que se distancie do individualismo e da competitividade, estando mais próxima do trabalho coletivo e diálogo. Docentes devem fomentar essa transformação em estudantes para que haja uma mudança no paradigma educacional e na sociedade como um todo (hooks, 2010). Moreira e Fragelli (2020)

indicam que o Método Trezentos diminui a sensação de solidão de estudantes e se caracteriza enquanto uma

[...] metodologia de aprendizagem ativa e colaborativa que visa despertar o olhar do estudante para o colega com dificuldades de aprendizagem e, por meio da colaboração e metas cuidadosamente planejadas, aumentam o nível de confiança e conforto dos estudantes em provas, diminuindo sua ansiedade e melhorando seu rendimento, além de desenvolver competências sociais (Moreira & Fragelli, 2020, p. 54).

Em minha conversa com o Professor Fragelli em 2018 ele me relatou que era comum estudantes da UnB oriundos do campus Darcy Ribeiro se matricularem em Cálculo 1 no campus do Gama após uma ou mais reprovações. Mais do que alcançar aprendizagens e a consequente aprovação, a autopercepção daqueles estudantes era modificada. Se sentiam pertencentes a um grupo que não só os acolhia como reconhecia seus saberes.

Reflexões sobre a educação e futuro profissional

Em trinta e três situações dos *licentiae hypomnemata*, estudantes refletiram sobre a situação e rumos da educação e sobre seus futuros profissionais, realizando leituras críticas a respeito de situações vividas nos ambientes escolares e definindo posturas profissionais de ética e cuidado pautadas nos autores estudados e discussões realizadas:

Sobre o método de ensino dele [Rogers], já consigo destacar de cara que acho fantástico o que ele chama de “caráter verdadeiro”, isso de você ser quem você é tanto como professor; quanto como pessoa, gera uma coisa boa, já que não é necessário ficar passando aquela imagem de superioridade, que geralmente gera desinteresse em alguns alunos, essa “face real” faz com não sejam necessárias barreiras entre o

professor e o aluno, o que muitas vezes pode gerar uma empatia, que dependendo dos casos pode vir dos dois lados [...] como futuro professor eu vou buscar sempre entender as limitações dos meus alunos e da mesma forma que a professora me ajudou com as minhas tentarei ajudar eles com as deles, e tendo em consideração também o esforço e a dedicação deles para com minhas aulas. (Zaytan)

Trazendo para minha perspectiva de futura professora, quando Wallon pensa no aluno com um ser em que suas emoções são consideradas, mostra que cada vez mais nós devemos ter empatia. Concordo com o autor quando ele diz que “Reprovar é sinônimo de expulsar, negar, excluir. É a própria negação do ensino”. A reprovação deve ser pensada em um contexto mais amplo: será que eu, como professora, trouxe métodos diferentes e capazes de conseguir fazer com que os alunos aprendessem a matéria? (Gabrielle Maria)

Nessa aula discutimos sobre lecionar para adolescentes e adultos, e a maioria dos colegas responderam, sem que me surpreendesse, que gostariam de não dar aulas para adolescentes, assim como foi exposta uma estatística mostrando que os adolescentes são considerados como os menos queridos colegas de trabalho, vizinhos, alunos e etc. Admito que após essa aula me senti um pouco mal sobre o descaso e falta de compreensão com essas pessoas, e me senti assim pois contribuí para essa situação, mesmo não sendo professor ainda, não tinha vontade de lecionar para adolescentes, mas agora acho que é uma experiência válida e o que é realmente necessário atenção e compreensão com esses indivíduos, pois acredito que usando aquilo que aprendi nas aulas passadas, e que está escrito aqui, posso fazer com que o aprendizado para os adolescentes seja mais prazeroso e eficaz (Freitas).

Para essa aula, que também foi pensada em uma forma de nos possibilitar ter mais tempo para ler e compartilhar, continuei minha leitura a respeito de Carl Rogers e fiz uma leitura adicional. Esse segundo texto me fez ter uma perspectiva melhor de como a teoria de Rogers é importante para a educação e de como os modelos que pensam o aluno como único responsável pelo processo de aprendizagem podem ser “tóxicos”. Durante toda minha vida eu vivenciei um único modelo de escola e enquanto futura professora eu quero poder oferecer o melhor aos meus alunos. Tudo o que li e assisti, bem como a aula, fizeram com que eu percebesse que isso é possível (Michelle).

Nos quatro trechos destacados, encontro estudantes vislumbrando caminhos mais humanos possíveis e também um comprometimento pessoal e profissional. São expostas futuras posturas profissionais diferenciadas e implicadas com a qualidade dos processos educacionais. Nas quatro falas, as compreensões de mundo e da educação de estudantes estão amparadas por atitudes facilitadoras da Abordagem Centrada na Pessoa (Rogers, 1983). Há compreensão empática, congruência e entende-se sujeitos a partir da Tendência Atualizante. Além disso, evidencia-se que vários elementos da Educação Centrada em Estudantes (Rogers, 1985; Heim, 2012; Infrán & Lopes, 2020) já fazem parte das percepções de estudantes. Encontro na fala de um professor da Universidade de Helsinki a continuidade dessa compreensão, a respeito da Educação Centrada em Estudantes e cursos da área educacional:

To move from this teacher-centered idea to student-centered thinking: that's the most important thing. We will offer our students the idea of constructing knowledge together instead of teaching, teacher telling what should be done and things like that. So, we try to help teachers to understand that they are like facilitators, so everyone is learning¹⁰. (M. T.)

¹⁰ Mudar dessa ideia centrada em professores para um pensamento centrado em estudantes: isso é o mais

Zaytan e Gabrielle Maria foram da turma de 2018, com encontros diários durante um mês. Freitas e Michelle foram da turma de 2019, no semestre regular. Em ambas as situações foi possível um aprendizado em ambos os domínios definidos por Rogers e Rosenberg (1977): cognitivo (intelectual) e o afetivo-vivencial (visceral), resultando em aprendizagens significativas e significantes. Uma fala de Joelle na meta-análise mostra um pouco essa diferença:

Os seminários que fazemos durante o curso de licenciatura, por exemplo, trazem a prática da oralidade, da desenvoltura, mas, a meu ver, não despertam sobre o sentido de ensinar, dar aula, ainda que estejamos passando/transmitindo um conteúdo; já quando estamos diretamente envolvidos com outras pessoas, quando assumimos na nossa cabeça a função de um professor, por mais simples que seja, acaba sendo uma experiência única, em se tratando do ensinar.

No relato de Joelle encontro a potência de práticas pedagógicas que são significativas, ainda mais do ponto de vista da docência. Como venho argumentando, é de extrema importância que se trabalhe nas licenciaturas a partir de práticas pedagógicas que envolvam estudantes, abrindo horizontes de possibilidades de atuação e de interesse por ela (Kostiainen & cols, 2018). Caminhando nesse mesmo sentido e pensando em minhas posturas e compreensões de mundo e de educação, destaco dois trechos, de um professor e uma professora:

No meu caso eu fui um professor não convencional [...] meu objetivo sempre foi o de despertar o interesse na pessoa que estivesse comigo, naquilo que eu achava fascinante (Fragelli).

importante. Então, ofereceremos a nossos estudantes a compreensão e construção coletiva de conhecimentos ao invés de ensinar, um professor falando o que deve ser feito e coisas assim. Iremos ajudar professores a entenderem que são como facilitadores, então todos estão aprendendo.

My idea is to help the students to grow not only to help them to get some credit points from a certain course. My whole idea is to help them grow as clinical psychologists¹¹(Teacher 2).

Me identifico com Fragelli pela congruência (Rogers, 1983) enquanto docente na intenção de promover engajamento e interesse de estudantes sobre práticas pedagógicas inovadoras, centradas em estudantes, democráticas e afins que tanto me mobilizam. Já com a professora finlandesa compartilho da preocupação em proporcionar uma formação completa, para futuras/os profissionais e não ser apenas um requisito a ser cumprido. Encontrar reflexões tão ricas de estudantes de ambas as turmas sobre seus futuros enquanto educadoras e educadores, bem como sobre sua formação, é a materialização de meus objetivos de pesquisa.

Antes de chegar no último tema emergente trago um último comentário de Joelle na meta-análise que fala sobre as reflexões que a disciplina proporcionou:

Lembrei-me de quando disse uma vez que em uma disciplina que as respostas pareciam óbvias, mas, com a reflexão aprofundada em DPE, as mesmas questões tornaram-se irrespondíveis, quase como se eu perdesse totalmente o sentido de pensar, sabe?

As considerações trazidas são reflexo de uma ressignificação sobre o que significa pensar sobre algo. A disciplina de DPE abriu espaço para uma real reflexão, sem respostas prontas ou mesmo possíveis de serem formuladas. Uma aproximação com o que me referi anteriormente, de abertura ao novo, de criação (Pulino, 2017). Disciplinas da área pedagógica

¹¹ Meu objetivo é ajudar estudantes a se desenvolverem não apenas no sentido de ganhar créditos obrigatórios. Minha ideia é ajuda-los a se desenvolver enquanto psicólogos clínicos

não são sinônimo de métodos prontos a serem aplicados ou, como a professora finlandesa traz, créditos a serem cumpridos para alcançar a formatura. Do contrário, as entendo como espaços necessários para reflexão e construção de novas possibilidades de se estar no mundo enquanto pessoa, estudante e educador/a.

Suas posturas enquanto estudantes

Foram trinta e nove trechos nos *licentiae hypomnemata* refletindo sobre como agiam enquanto estudantes, entrando em contato consigo, investigando suas formas de estudar, aprender, existir e sobreviver no meio acadêmico. Houve uma mudança nas práticas e percepções discentes ao longo da disciplina, com treze menções ao todo. Estudantes se perceberam mais engajados no estudo e participação em sala de aula:

Embora não tenha conseguido ler a quantidade de textos que gostaria, pude assistir aos vídeos e obter um conhecimento agradável nas leituras. Estudei todos os dias, lendo ao menos um pouco da parte teórica e pesquisando mais sobre os temas de meu interesse. Me dediquei com afinco às práticas -momentos os quais mais gostei - tanto na parte de exatas quanto na minha área de linguagens, sempre procurando trazer materiais diferentes, a fim de agregar impressões positivas em meus colegas. [...] Me esforcei para obter uma aprendizagem significativa, que fizesse sentido de acordo com minhas concepções, de modo que seja possível aplicar as teorias que me identifiquei nas minhas aulas como futura professora. (Julia)

Admito que não estava muito disposto no início da aula. Achava que seria maçante falar sobre o ensino de uma matéria que não me agrada. Fiquei feliz de estar enganado. Deixei minhas experiências passadas e falta de afinidade julgarem por mim, e acabei esquecendo da visão que tive na época dos estudos sobre Vygotsky: conceitos

específicos podem ser vistos e trabalhados de forma diferente. Discutir sobre o ensino de matemática aplicado ao ensino de japonês foi incrível. Ver o curso que amo ter uma abrangência com áreas diversas me tornou mais confiante. (Josué)

De acordo com o levantamento de 2017 e os questionários de início de semestre, é bastante comum que estudantes não participem ou se dediquem às disciplinas. Dessa forma, os relatos de uma mudança de postura global enquanto estudante, alcançando novas percepções e compreensões é um dado importante e significativo. Encontro nas falas de Julia e de Josué interesse e motivação para estudar os conteúdos relativos à disciplina e me coaduno à Alhija (2017) para afirmar que promover esse ímpeto é o objetivo mais importante de educadoras/es de cursos de formação docente.

Também foram encontrados relatos de mudanças fora das esferas acadêmica e profissional, influenciando outros aspectos das vidas de estudantes:

Em um primeiro momento, saliento o quão importante essa disciplina foi em minha vida, no contexto pessoal. Quando me matriculei não esperava vivenciar nada além de textos teóricos e aulas-palestras, de acordo com a experiência de colegas em disciplinas de educação. Contudo, para minha surpresa, Desenvolvimento Psicológico e Ensino foi muito além das minhas expectativas. Me fazendo refletir sobre minha postura pessoal e minha relação com o mundo, afirmo que hoje sou uma pessoa diferente, mais sensível e, principalmente, mais humana. De tantos ensinamentos, gostaria de ressaltar um que, sem dúvidas, me fez refletir sobre o tipo de pessoa eu estava sendo e o tipo que eu almejo de ser. A escuta sensível tornou-se conduta no meu dia-a-dia. Embora acreditemos que sim, nem sempre temos a sensibilidade necessária com o próximo e não somos capazes de transparecer o que queremos e quem realmente

somos. Quantos impasses não poderiam ter sido resolvidos apenas por escutarmos o que o outro tem a nos dizer? A escuta sensível é a chave para entendermos e ajudarmos as pessoas, seja como professores ou como atores sociais (Julia)

Outro ponto interessante foi que estudantes, através de um processo de autoconhecimento, conseguiram encontrar os melhores caminhos e práticas para suas construções de conhecimento:

Essa aula foi separada para que tivéssemos tempo de adiantar as leituras e compartilhar as primeiras páginas de nosso diário com nossa dupla. Nessa data utilizei o momento que seria da aula para pesquisar formas de criar esse diário de bordo. Como tenho um processo de aprendizagem mais “clássica”, entendi que a forma como eu decido construir diário tem um impacto significativo em meu processo de aprendizado. (Michelle)

Considerando que no início de ambos os semestres houve um estranhamento ao pensar sobre como aprendiam, o que Michelle relata indica não apenas um autoconhecimento, como também o desenvolvimento e efetivação da autonomia em suas práticas de estudo.

No questionário final, ao serem perguntados novamente sobre sua autopercepção enquanto estudantes, somente uma pessoa disse ter se interessado pouco. Todas as outras se dedicaram para a disciplina, sendo que destas, muitas se surpreenderam com o fato e/ou foram aumentando seu interesse pela disciplina ou amadurecimento da postura discente ao longo do semestre. As reflexões apontavam para as práticas da disciplina enquanto promotoras de um maior envolvimento, principalmente a proposta de autonomia, enfatizada a cada aula. Destaco alguns trechos:

Durante o semestre pude observar como “autonomia”, palavra escrita no quadro em toda aula, realmente foi ao meu encontro. A forma de aprendizagem aberta para sugestões ajudou minha autocrítica e cobrança pessoal.

Eu notei que a autonomia que foi dada me ajudou a me perceber mais em relação ao que funciona e ao que não funciona comigo. Continuo tendo problemas com coisas que exigem uma rotina, mas percebi que a minha vontade de buscar por mais conhecimento continuou crescendo.

Senti-me mais solta que o normal, o que é um ‘pouco ruim’, mas foi bom para que eu amadurecesse quanto à organização de um cronograma próprio. Confesso que me dediquei apenas 90% devido à quantidade de matérias que peguei (7), mas meu pensamento continuou o mesmo (conseguir SS!!! Haha).

Encontrar os próprios caminhos de estudo, desenvolvendo autonomia, autorregulação e auto-organização coletiva são comportamentos e habilidades importantes para estudantes de licenciatura (Kostiainen & cols., 2018) e podem ser promovidos pela Educação Centrada em Estudantes (Heim, 2012).

Outro destaque é o seguinte (grifo meu):

Não me percebi como apenas um espectador da aula, mas sim como um integrante, participando do processo de aprendizagem da turma graças às diversas atividades de grupos.

Nessa fala encontro o reconhecimento da participação ativa do estudante, característica de práticas pedagógicas centradas nos estudantes. Ser um estudante participativo extrapola a noção de ler textos ou fazer comentários quando o professor faz uma pergunta, passa a ser de

uma postura ativa, que constrói conhecimentos (Freire, 2007). Pensando a partir de Rogers (1983), houve na disciplina a promoção de uma compreensão de si que colaborou para que estudantes conseguissem modificar suas atitudes. Se perceber enquanto estudante, suas posturas e modos de agir é de extrema importância para atuar de forma ativa em seus processos de produção de conhecimento.

Transpassando esse mesmo raciocínio para a docência, entendo que também colabora para uma construção de si enquanto educador/a consciente e crítica/o de atitudes suas e de estudantes, avaliando e modificando suas práticas. Trago, nesse sentido, um estudante percebendo-se mais próximo à profissão docente pela maneira como as aulas se deram e tal fato tornando-o mais interessado e responsável:

Me percebi um estudante displicente no início do semestre (não sentia muita vontade de ser professor). Conforme o decorrer da matéria, a curiosidade mexeu bastante comigo e me descobri mais próximo à profissão.

Encerro a seção dos temas emergentes com uma fala bastante contundente, em que Karen se percebe enquanto sujeito produtor de conhecimentos plena de potenciais e depois reflete sobre a importância da disciplina de DPE em sua formação:

(Mano pq eu tô chorando????? O que o conhecimento é???? É tão bom aprender... Eu tô feliz. Eu tô feliz por saber que não sou só isso, eu posso ser mais). E Juliana, eu agradeço de coração por você ser exatamente assim, sem tirar e nem por. Você é uma pessoa incrivelmente verdadeira, com presença, com uma aura tão boa... (não chorei quarta, porém não nego que choro enquanto escrevo isso). Foi uma aula que salvou a vida de uma caloura jogada aos leões das exatas. Esse aprendizado ninguém vai tirar de mim, porém

compartilharei milhares de vezes. Eu amei aprender contigo. Eu amei aprender. Obrigada por tornar tudo mais leve, divertido, prazeroso e por fazer tudo ter sentido/significativo, foi uma explosão de neurônios, eu te garanto. Obrigada por tudo! (Karen Lima)

Em minha conversa com o professor Ricardo Fragelli, ele me relatou sobre casos em que uma provável reprovação em Cálculo I foi revertida a partir de um olhar humano, levando em consideração os aspectos sociais e emocionais envolvidos naquele suposto fracasso acadêmico:

São alunos que, por qualquer motivo que a estatística não explica, entraram em uma universidade. [...] do pai falar assim: “Por que você está estudando? Você não é capaz, você tem que vir trabalhar comigo aqui”. [...] Eu peguei uma turma que tinha 135 alunos e tinha doze que estavam com os piores rendimentos na turma. Eu cheguei para eles e falei no final da aula: “Vocês se encontram nessa situação, nós fizemos várias pesquisas e vocês tem mais de 95% de chance de reprovar. Então vocês vão reprovar, só que quando eu falei isso eu tinha ao meu lado mais de vinte alunos voluntários. Eu falei: nós estamos mudando essa estatística agora. Os alunos tinham encontros de manhã, de tarde, de noite - todos os horários livres - e são alunos que estavam quase acostumados ao fracasso. [...] Esses alunos, os doze entre 135 com os piores rendimentos, oito deles, em três semanas e meia estavam entre os vinte melhores da turma. Eles tornaram-se líderes de grupos e depois nós melhoramos o índice para 95% de aprovação nessa disciplina e depois eles tornaram-se monitores da matéria (Fragelli).

O diário de Karen traz relato bastante próximo desse, em uma emocionante descoberta sobre suas habilidades e capacidades. Retomo uma frase do trecho previamente destacado: “É tão bom aprender... Eu tô feliz. Eu tô feliz por saber que não sou só isso, eu posso ser mais”.

Em outros momentos do diário, Karen relata sobre sua dificuldade em algumas disciplinas e a recorrente reprovação em uma disciplina de exatas. Ao longo da disciplina ela se percebe enquanto sujeito com potencial para “ser mais”. Tal percepção foi construída também na relação estabelecida entre mim e estudantes, mais especificamente entre nós duas. Dei uma devolutiva do trabalho em grupo no qual Karen fazia parte explicando em quais aspectos eles poderiam desenvolver melhor, além de explicar conceitos que não ficaram bem compreendidos. O grupo teve um prazo para me reenviar o trabalho com os ajustes e o fizeram.

Quando Anastasiou (2012) fala sobre ensinagem ela defende a indissociabilidade entre o ensinar e o aprender, ambos fazem parte de um único processo que só ocorre de forma conjunta. É importante lembrar que o objetivo da educação, em qualquer esfera, é contribuir para o desenvolvimento de sujeitos, garantir domínio de conhecimentos e habilidades e promover novas produções de saberes. Enquanto estudantes não aprendem, não existe ensino, não existe a real ação docente. Uma atividade avaliativa deve servir como base para que professoras/es identifiquem dificuldades de estudantes e as trabalhe com mais ênfase e a partir de outras metodologias. As avaliações devem fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem e não simplesmente para fins de reprovação ou aprovação (Gatti, 2003). É a partir desse viés que atuei, buscando ressignificar as relações entre professora e estudantes em um ambiente universitário, principalmente ao se considerar que são estudantes da área de exatas.

O que se pensou e se sentiu

Trago na parte final da seção de Análise e Discussão algumas percepções de estudantes constantes nos questionários finais a respeito de seu futuro profissional e das experiências vividas na disciplina.

Sobre o desejo em seguir a carreira docente, do total de 42 estudantes, 30 manifestaram desejo em segui-la. Sete afirmaram considerar como uma possibilidade profissional, sendo que

destes, três elencaram fatores relacionados à disciplina para ter se interessado mais pela profissão docente. Três estudantes expressaram continuar sem desejo de tornarem-se professoras/es e dois responderam que essa decisão profissional era pouco provável. Uma das respostas negativas foi acompanhada da informação que a disciplina foi importante para seu desenvolvimento pessoal. Algumas falas destacadas que se referem a uma mudança de percepção:

Ainda não decidi, mas com certeza depois da disciplina penso muito mais em me tornar professora do que antes.

Sim, ser professor é basicamente uma missão que mesmo em meio a tantos desafios ao longo da carreira, ainda assim é possível fazer educação de forma eficiente e diferente.

Não tinha tanto interesse, após a disciplina pensei na possibilidade de ensinar na EJA.

No questionário inicial, vinte estudantes haviam mencionado dúvidas ou falta de interesse pela carreira. Mesmo considerando que menos estudantes responderam ao questionário final, encontro uma significativa diferença entre antes e depois da disciplina. Retomando a questão colocada por Brandão e Pardo (2016), a autopercepção da importância social do trabalho docente pode ser ampliada ao se ter conhecimento e vivência de diferentes possibilidades de atuação percebidas enquanto funcionais e interessantes. Também levanto a hipótese de que o ato de reconhecer, enquanto estudante, uma professora e suas práticas é uma forma de reconhecimento social da profissão docente, mesmo que autoexercido e/ou compartilhado com colegas. Dessa forma, a compreensão de que é uma profissão importante, que existem caminhos interessantes de atuação e a vivência de seu reconhecimento social podem influenciar positivamente estudantes de licenciatura a escolherem e se manterem na profissão.

A respeito da opinião de estudantes sobre a disciplina, 40 entre 42 estudantes deram respostas que a avaliaram de forma positiva. Ênfases foram dadas por terem aprendido bastante, por terem se surpreendido positivamente, para a oportunidade de experiências práticas e também de reflexão. Uma pessoa não respondeu e a outra disse não ter sido uma disciplina muito interessante. A pessoa que qualificou a disciplina como “não muito interessante” não forneceu mais informações sobre o que poderia ter sido feito para tornar a disciplina mais interessante.

Alguns destaques das falas dos estudantes que exemplificam as percepções dos discentes a partir de vivências pedagógicas centradas nos estudantes:

Essa disciplina foi algo tão importante para a minha futura profissão que a descreveria com única palavra: INCRÍVEL.

Achei de uma sensibilidade extrema a captação da opinião dos alunos para a construção da disciplina e durante também.

A última fala reflete o primeiro princípio do ensino inovador (Borges & Abrahão, 2013) sobre promover espaços de escuta e de acolhimento do outro, seja do outro conhecimento, seja do outro sujeito. A sensibilidade é necessária na universidade, nas relações interpessoais e na produção e reconhecimento de saberes e interesses. O acolhimento é importante para entender – e aceitar – que estudantes não necessariamente iniciarão o semestre felizes ou interessados por sua disciplina. Porém, o respeito, a empatia e a sensibilidade podem reverter esse quadro. Ressalto três trechos que abordam uma mudança na concepção sobre disciplinas da Licenciatura:

No início pensei que seria uma disciplina de educação maçante como todas aquelas teorias mirabolantes, mas a verdade é que eu de fato consegui entender os conteúdos e perceber como isso funciona na prática.

Uma das melhores disciplinas que já peguei, sendo eu de exatas, as aulas de humanas sempre são um pesadelo, mas esta disciplina mudou minha perspectiva.

Superou minhas expectativas e tive uma mudança muito grande na forma de ensinar.

A última fala chama a atenção por versar não apenas sobre a experiência enquanto estudante, mas também nas práticas docentes. A visão negativa que 22 estudantes expressaram explicitamente sobre disciplinas da área de educação foi superada quase em sua totalidade. Na diminuição da resistência por disciplinas da área pedagógica, percebo a importância de que estudantes se abram para conhecimentos distintos dos técnicos de suas áreas específicas de estudo no sentido de aumentar as possibilidades de criação e inovação (Fragelli & Fragelli, 2017b).

Perguntados se a disciplina atendeu às expectativas, as respostas foram múltiplas, porém não houve quem afirmasse ter tido suas expectativas frustradas negativamente. Vinte e quatro estudantes afirmaram que suas expectativas positivas foram atendidas; sete foram surpreendidos positivamente; cinco não tinham expectativas, mas gostaram da disciplina; quatro disseram que tinham expectativas negativas, mas que elas não se realizaram e, por fim, duas pessoas afirmaram não ter expectativas no início das aulas. Alguns trechos destacados:

Sim, pela primeira vez consegui sentir que compreendi de fato o conteúdo

Elas foram superadas. Comecei acreditando que estudaria alguns autores e somente isso. Mas eu aprendi como colocar a teoria deles em prática

Uma das expectativas que tinha era saber a responsabilidade que um professor carrega e nesta disciplina eu pude sentir e conhecer o que é ser um professor

Mais do que ser importante ter a aprovação de estudantes a respeito de minhas aulas, é perceber os ganhos individuais que aconteceram. Aprendizagens significativas (Rogers, 1985) aconteceram, seja de conteúdos (primeira fala), de uma práxis (segunda) ou de vida (terceira).

Em 2019 perguntei o que teriam feito de diferente nas aulas e também a opinião que tinham sobre minha prática docente. Sobre a primeira pergunta, três fizeram autocríticas com uma percepção de mudança de posturas e a compreensão de que é um/a educador/a em desenvolvimento, como o exemplo abaixo:

Acho que eu seria só mais uma que deixaria os estudantes doidos no final do semestre (porém isso foi antes desse semestre). Eu hoje não sei dizer o que faria diferente e que dê certo, porém vou aprender!

Outras cinco pessoas deram sugestões pertinentes, como a fala seguinte, que parte de uma importante reflexão:

Eu teria estabelecido prazos fixos de acompanhamento dos diários. Acabou que muitos deixaram para o final (eu) e sobrecarregou o trabalho da sra. para fechamento da disciplina. A avaliação dos diários em prazos fixados pode contribuir inclusive para saber se há equívocos conceituais. Acredito que era essa a intenção inicial, mas que acabou saindo um pouco de rota.

Entendendo que permaneço em uma prática de Pesquisa Ação em Educação, levo essas e as outras sugestões para reflexão, transformação e prática. Todas as avaliações, feitas de forma anônima dos questionários finais, sobre mim enquanto estagiária de docência foram positivas. Destaco três comentários:

Definitivamente foi uma das melhores professoras que eu já tive desde que ingressei na vida universitária. Tem uma “aura” leve, faz com que os alunos se sintam à vontade e livres, o que considero demasiado importante em qualquer vivência

Nem dá pra dizer que é estagiária de docência. Parece a própria mestra, realmente bons métodos aplicados. Diálogo com professor facilita muito.

A Juliana conseguiu trazer o prazer de ir à aula, a vontade de dialogar. Acho isso muito importante no ambiente que muitas vezes fazemos muitas coisas muito mais por obrigação do que por prazer.

Por fim, no espaço dedicado a comentários extras, houve duas ponderações sobre ser interessante realizar mais atividades de debates, outras duas sugerindo reduzir um pouco a autonomia de estudantes e uma última sugerindo mais atividades práticas. Para além disso, foram comentários positivos, dos quais destaco dois:

Professora, você se tornou um exemplo pra mim. Espero poder ter esse comprometimento e disposição ao lidar com alunos no futuro. Obrigada por tudo que me ajudou a aprender, de forma direta ou indireta

Nas quartas-feiras eu tinha a matéria de DPE e logo após Física Experimental. O professor de física era péssimo, era visível que ele odiava dar aula, conseqüentemente as aulas eram horríveis. Em um dado momento eu pensei: 'esse professor deveria assistir as aulas da Juliana, pra ver se aprende a dar aula' pois era desmotivante ir de uma aula incrível (que nem parecia uma aula), e depois ir para uma aula péssima, chata e com um professor péssimo e chato.

Nesse último comentário, que encerra a seção de análise e discussão desta tese, fica explícita a importância de que a Educação Centrada em Estudantes seja pautada, em alguma medida, nas práticas pedagógicas universitárias. O comentário explicita um campo

problemático dentro da educação que é a desmotivação de estudantes causada por posturas e práticas docentes. Tal fato foi apontado nos Relatórios de Autoavaliação Institucional de quatro universidades brasileiras, incluindo a UnB (UFRJ, 2016; UFAM, 2015; UTFPR, 2015; UnB 2012 – 2015).

Retomando meus objetivos de pesquisa, tive como objetivo geral “Produzir conhecimento acerca de um processo de construção de práxis e relações educativas centradas em estudantes universitários de cursos de Licenciatura” e específicos: (1) “Forjar espaços com estudantes de licenciatura para a reflexão sobre o aprender e o ensinar na Educação Superior”; (2) “Contribuir para a discussão sobre o lugar do estudante de licenciatura nas práticas pedagógicas na Educação Superior” e (3) Apontar potências, capturas, limites e possíveis de processos educacionais centrados em estudantes. Todos os objetivos se alinham com as demandas colocadas por estudantes nos relatórios de autoavaliação e também diferentes falas trazidas nesta seção.

A escolha metodológica pela Pesquisa Ação em Educação (Norton, 2008) se mostrou pertinente por constituir um processo de construção coletiva não só de práticas, mas a construção de saberes sobre essas práticas.

Um exercício de síntese reflexiva

Neste trabalho me propus a pensar e a realizar uma Educação Centrada em Estudantes e a percebo enquanto caminho para uma práxis decolonial da educação. Entendo que os estudos decoloniais tem origem em um movimento de afirmação de identidade e valorização de povos tradicionais, negros, mulheres, povos do sul do mundo (Walsh, 2005) e me preocupo em não destituir lugares de fala, protagonismos e lutas específicas e extremamente necessárias. Partindo desse cuidado e enfatizando que traço um paralelo dentro um microcontexto, estabeleço a relação entre a ECE e possibilidades decoloniais por entender que a prática da ECE considera e, mais do que isso, busca o protagonismo discente (Heim, 2012; Insfran & Lopes, 2020; Rogers, 1985). Encontro também em Paulo Freire a importância de uma prática ativa de estudantes na produção de conhecimentos (2007) para uma superação da perspectiva epistemológica unidirecional vigente (1983) e das relações de opressão (2003a).

O meio universitário é permeado por estruturas de poder e controle de saberes (Mignolo, 2009; Tragtenberg, 1990). Existe um monopólio dos saberes que é exercido como manutenção de controle e dominação. A falta de reconhecimento social da profissão docente na educação básica (Barbosa, 2011) e a visão de que o acesso a cursos como os de licenciatura é mais fácil (Braga, Peixoto & Bogutchi, 2001), com notas de corte mais baixas, acaba por estigmatizar seus estudantes, considerando-os menos capazes. Saberes, experiências e interesses são desconsiderados e o que acaba acontecendo é uma transmissão de conhecimentos a partir de um único ponto de vista hegemônico.

Em toda estrutura acadêmica existe um poder que baliza o que vai ou não vai ser estudado e pesquisado (Beaulieu, Breton & Brousselle, 2018). Inclusive, cabe refletir acerca das produções científicas e seus balizadores de qualidade, com produções internacionais recebendo pontuações mais altas que as nacionais; a necessidade de muitas submissões de artigos sejam feitas por uma pessoa que detém o título de doutorado; ou mesmo a prática de referenciar a todo tempo autores

(geralmente homens cis brancos) para referendar aquilo que falamos.

Proponho uma nova significação e prática da Educação Centrada em Estudantes, nem totalmente ligada à Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers, nem uma reprodução do que é feito em países como a Finlândia. Defendi na Fundamentação Teórica dessa tese que há uma produção com característicos traços latino-americanos nas produções da ACP. Enfatizo a importância de que essas produções latino-americanas sejam cada vez mais autorais, no sentido de atribuir reconhecimento a Carl Rogers, mas que haja um posicionamento enquanto produtores de conhecimentos, para além de mediadores de uma teoria já posta e completa. Da mesma forma, é necessária a existência de novas produções sobre a Educação Centrada em Estudantes que parta sim de Rogers (1983, 1985) mas que o transcendam a partir de identidades, contextos e compreensões de mundo próprias.

O que faço nesta tese e o que fiz durante as disciplinas de DPE foi atuar nessa outra Educação Centrada em Estudantes, a partir de compreensões decoloniais e em um recorte específico da formação inicial docente. Essa ECE que surge – e que permanecerá em construção contínua – busca intencionalmente quebrar com a verticalização das estruturas educacionais, entendendo que a horizontalização completa não é possível (hooks, 2010), uma vez que existe uma parcela de domínio e controle por parte de quem decide pelas notas e aprovações. A ECE vai também se direcionar no sentido de promover construções coletivas de múltiplos saberes e fomentar a reflexão de estudantes sobre suas experiências pedagógicas, alcançando com mais intensidade a aprendizagem afetivo-vivencial (Rogers & Rosenberg, 1987).

Entendo a congruência (Rogers, 1983), como o ato de não assumir uma “máscara” de posição hierárquica superior. Ao invés disso, assumir uma posição de pessoa que busca atuar enquanto facilitadora dos processos de construção de conhecimentos. Somo a isso a ideia de que a nomenclatura “facilitador/a” (Rogers & Kinget, 1977) se aproxima de “educador/a” (Freire, 2003a), em oposição a “professor/a”. A pessoa/função da última nomenclatura fala

apenas a partir de seu ponto de vista, de suas pesquisas e leituras individuais, enquanto que as duas primeiras agregam diferentes perspectivas, saberes e possibilidades. Na facilitação o fomento do coletivo, da produção do outro é fundamental.

Encontrei na Pesquisa Ação em Educação uma metodologia de prática de docência que colabora para esse processo por ser um espaço de escuta discente e reflexão docente, partindo do pressuposto de que o fazer pedagógico deve estar em constante reformulação (Norton, 2008). Os *licentiae hypomnemata* se constituíram enquanto ferramentas de pesquisa e também de formação ao promover espaço de reflexão e também de escuta. A partir do momento que estudantes de licenciatura têm que parar para refletir, frequentemente pela primeira vez, sobre como aprendem, estabelece-se um movimento de decolonização de práticas pedagógicas. A ênfase não está em dominar cognitivamente preceitos teóricos e sim em compreender os processos - inclusive os próprios - de construção de conhecimentos e suas múltiplas possibilidades de configuração e autoria.

Da mesma forma como há o entendimento da importância de que estudantes de Psicologia passem por processos psicoterapêuticos ao longo do curso (Meira & Nunes, 2005), traço um paralelo com estudantes de licenciatura. A futura prática profissional de construção coletiva de conhecimentos é menos acessível para aqueles que passam todo seu percurso acadêmico reproduzindo saberes de forma passiva. Aí reside a importância da ECE e, em específico, de espaços de reflexão como os *licentiae hypomnemata*, atuando como ferramentas de produção ativa de saberes (Freire, 2007) acerca do ensinar e do aprender e de atribuição de sentidos.

Afirmar que algo faz sentido é dizer que houve a compreensão de determinado assunto/conteúdo. A palavra sentido carrega em si afetos e afetações. Pensando a partir do prisma deleuziano (Deleuze, 2002) e também de produções conjuntas do filósofo com Guattari (Deleuze & Guattari, 1995), se a potência na afetação leva ao aumento da capacidade de criação, ao se atribuir sentido a conteúdos pedagógicos, a partir da reflexão sobre seus próprios

processos de ensinar e aprender, pomos a potência da afetação em movimento e construímos novos e significativos conhecimentos.

No caso de DPE, e especificamente das orientações para a escrita dos *licentiae hypomnemata*, refletir sobre o próprio aprender, sobre as práticas realizadas em sala de aula, relacionando com experiências anteriores e com os próprios conteúdos da disciplina, abre espaço para uma potência discente que não só é exposta a conteúdos, como também se afeta e (se) transforma a partir disso. Os conhecimentos afetivos-vivenciais são tão importantes quanto os cognitivos na produção de aprendizagens significativas (Rogers & Rosenberg, 1977). Estas são significativas justamente por serem resultado de produções de conhecimento impulsionadas pela potência dos afetos sentidos e vividos.

Na perspectiva freireana, estudantes de DPE extrapolaram uma mera existência no mundo acadêmico, existindo com ele de forma ativa e reflexiva, transformando suas próprias trajetórias de formação docente (Freire, 1982). Retomo o reconhecimento que Foucault (2008) atribui aos saberes produzidos fora de situações de submissão como sendo aqueles de maior qualidade. Os afetos de potência positiva acontecem justamente na autonomia, na liberdade e na emancipação. A saída da submissão está em todo o processo da Educação Centrada em Estudantes: desde a construção conjunta da disciplina, passando por uma perspectiva epistemológica que entende estudantes enquanto protagonistas das produções de conhecimentos até as práticas e posturas docentes.

Quando falo no título sobre um processo de tornar-se docente, me refiro aos processos vividos tanto por mim quanto por estudantes. Eu, em uma postura de Pesquisa Ação em Educação (Norton, 2008) me reconheci enquanto educadora em constantes processos de (re)construção e reflexão sobre minhas posturas e práticas. As/os estudantes, para além da ideia de estarem em um período de formação para tornarem-se profissionais habilitados, viveram processos ao longo das aulas em que se perceberam enquanto educadoras/es.

O verbo “tornar-se” remete a diferentes ontologias, podendo estar relacionado à ideia de “tornar-se pessoa” enquanto uma busca de si, em um processo de tornar-se quem se é (Rogers, 1997); à compreensão de devir de Heráclito (Heidegger, 1998) na qual a única certeza que temos é a da constante transformação; ou à de Deleuze e Guattari (1995) na qual o processo de vir a ser está relacionado à criação de novas realidades a partir de relações diferenciais.

Discorrendo especificamente acerca da compreensão de “tornar-se docente”, entendo que acontece uma interrelação dessas três perspectivas. O contato e a reflexão a respeito de suas próprias práticas de ensinar e aprender é uma busca de si enquanto educador/a e colabora para a construção de uma identidade docente. É importante a consciência de que essa identidade é constantemente atualizada, sendo os processos de desconstrução e transformação intrínsecos e necessários a ela. Por fim, me amparo no fato de que o devir, para Deleuze e Guattari, é sempre minoritário, isto é, surge daquilo que não se encaixa, do que provoca extrapolações em um padrão. Assim, o processo de tornar-se docente acontece justamente nas relações que provocam a saída de uma educação convencional, unidirecional, colonizadora e reprodutora. Além disso, no processo de vir a ser docente, que permanece em movimento, é necessária a existência de um campo de multiplicidades, reflexões e afetações que promovam a abertura para a criação de novos territórios e novas realidade.

Percebo minha prática docente bastante próxima da afirmação de Pearce (2018) no título de seu trabalho: “avancamos quando estamos perdidos”. O ato de admitir não ter certezas é de fundamental importância para que exista a abertura para o novo. A autora explica a importância da aprendizagem mútua e, mais ainda, de que é necessário que todas as pessoas envolvidas no processo estejam conscientes de suas próprias potências assim como do coletivo.

Na pesquisa encontrei que os saberes discentes são pouco valorizados e houve alguns casos de surpresa de estudantes ao se perceberem enquanto sujeitos construtores de conhecimento e que podem opinar no andamento da disciplina. Com vivências prévias

permeadas por leis de interdição de poder (Foucault, 2008), as possibilidades e potencialidades discentes eram reiteradamente negadas. Nesse sentido, busquei colocar em prática a visão de Catherine Walsh (2014) quando fala da criação de fissuras nas ações educativas para mudar o paradigma das relações de saber-poder.

De acordo com o que observei em diferentes falas nos diários e questionários, bem como pela minha própria vivência no cotidiano dentro e fora da sala de aula, conseguimos habitar as fissuras que construímos. Dentro de sala busquei ser o mais congruente (Rogers, 1983) quanto fosse possível, expondo minhas intenções, dúvidas, angústias e paixões pela Educação, suas relações e seus desdobramentos psicológicos. Fora de sala mantive o estabelecimento da horizontalidade, conversando com estudantes no Restaurante Universitário, nos corredores, recebendo ou dando caronas. À época pensava que isso estaria relacionado ao fato de eu ser estagiária de docência, ser estudante como eles. Porém hoje, estando como professora da LEdoC percebo exatamente a mesma postura em mim.

Me permitir ser quem eu sou foi uma coisa que aprendi com a ACP e que foi – e segue sendo – transformadora. O que Pearce (2018) coloca está muito relacionado a isso, admitir que não se sabe o caminho mas que se está caminhando ao lado de pares. Em uma adaptação inspirada em Hemingway¹², encontro um entendimento que acolhe meus pensamentos e sentimentos: No ato de ser educadora o caminho percorrido lado a lado de estudantes importa mais do que o desfecho formativo em si. É isso que busco: Em uma postura ética, estética e política, traçar caminhos desconhecidos, sem deter saberes e certezas únicos, quebrando paradigmas de controle institucional e social e construindo possibilidades outras que fazem sentido e são sentidas pelas diferentes pessoas que compartilham daquele contexto de construção de conhecimentos.

¹² Quem estará nas trincheiras ao teu lado? - E isso importa? - Mais do que a própria guerra

Considerações Finais

O que propus nesta tese foi um caminho de prática conjunta professora-estudantes na busca por uma formação de educadoras e educadores que fizesse sentido para mim e para todas as pessoas envolvidas no processo. Ao percorrer mais uma vez todas as narrativas que permearam esse processo, percebo isso foi alcançado e que as experiências foram sentidas, afetantes e potentes. Ainda ressoam em mim as reflexões e os afetos produzidos e espero que se mantenham pulsantes em minhas práticas docentes e nas de todas as/os estudantes que fizeram essa Pesquisa Ação em Educação ter de fato se constituído enquanto tal.

A Educação Centrada em Estudantes colaborou para que esse tipo de metodologia de pesquisa tenha sido realizado por haver a compreensão de que não existe unilateralidade nas relações educacionais. Da mesma forma, entendo que o exercício da docência não é inerte ou reproduzível em qualquer contexto. Assim, é importante que exista uma constante reflexão e análise sobre as práticas realizadas, modificando-as sempre que necessário em busca de mais qualidade.

Penso que na ECE que foi realizada ao longo desta pesquisa houve uma expansão da noção de Pesquisa Ação em Educação no sentido de que estudantes também a realizaram. Não apenas produzindo materiais de análise que colaboraram para a construção da disciplina e seu aperfeiçoamento durante e após as aulas. Estudantes realizaram suas próprias análises e reflexões sobre suas práticas e posturas educacionais e a reformularam, aperfeiçoando-se enquanto estudantes. A reflexão sobre e nos processos de construção de conhecimento é fundamental e deve ser realizada por todas as pessoas que fazem parte dos espaços educacionais.

Falei ao longo desta tese sobre uma nova Educação Centrada em Estudantes, mas não creio que consiga oferecer aqui qualquer conceituação ou delimitação para ela, uma vez que a concebo como um devir tal qual discorri a respeito do processo de tornar-se docente. A ECE

que proponho aqui é apenas um começo, uma prática que se propõe a transformar a formação docente a partir de espaços de reflexão sobre o ensinar e o aprender. A ECE, com suas várias influências e vertentes, não possui uma forma única de realização, não se reduz a um único método. Se configuram enquanto ECE: O Método Trezentos; a educação na Finlândia; as experiências em DPE que fizeram parte desta tese e tantas outras diferentes práticas pedagógicas que colocam estudantes como protagonistas dos processos de produção de conhecimentos, dando-lhes o suporte e estrutura necessários. Ainda assim, não são todas as práticas pedagógicas pautadas na ECE que promovem espaços de reflexão e/ou que estabelecem constantes relações entre conteúdos teóricos, aplicações práticas, vivências de práticas e relação com a realidade discente.

O que foi construído aqui foi uma ECE aliada à Pesquisa Ação em Educação e dentro de uma perspectiva ética e política de respeito e comprometimento com o outro e com uma possibilidade de transformação de (micro)estruturas. Realizamos uma educação na qual estudantes tiveram maior consciência acerca de seus processos enquanto discentes e também futuros docentes. Os conhecimentos produzidos coletivamente oportunizaram aprendizagens mais conscientes e relacionadas com suas realidades. Somo a isso o fato de que houve espaços que provocavam desestabilizações e questionamentos sobre si, seus processos, interesses e vontades.

Levanto a hipótese de que não só os “diários de aprendizagem” funcionaram enquanto *licentiae hypomnemata*, como também os questionários e todas as práticas objetivas e subjetivas das aulas que se constituíram enquanto uma abertura para o novo. Quando estudantes de licenciatura se deparam com perguntas a respeito de seus modos de ver e agir com seus cursos e futuro profissional existe uma provocação que tende a tirá-los do espaço que ocupam na estrutura educacional. Não consigo mais vislumbrar uma formação docente que não se inicie na construção (e reflexão) de si enquanto estudante envolvido em todos os processos de ensinar,

aprender e construir conhecimentos. Assim, levanto a possibilidade de que se produzam diferentes dispositivos pedagógicos durante todo o percurso da graduação e também da formação continuada que atuem como *licentiae hypomnemata*, promovendo a liberdade do ato de pensar e de criação.

Promover a liberdade vinculada à *licentia* seria sim promover uma indisciplina dos corpos, uma liberdade poética de se pensar e propor possibilidades outras de se construir e habitar espaços educacionais, suas relações interpessoais e seus modos de produzir e reconhecer conhecimentos. A escrita que o *hypomnemata* convida é um olhar para si e para seus processos, reconhecendo-se enquanto sujeito com plenos potenciais de contribuir para a construção de conhecimentos legitimados socialmente. Assim, o *licentia hypomnema* – apesar de ser uma nomenclatura com nítidas influências eurocêntricas – é uma possibilidade de fazer pedagógico decolonial.

A perspectiva decolonial que apresentei aqui é uma proposta não apenas de uma virada no sentido de legitimar saberes e sujeitos na estrutura educacional, mas também no sentido de promover outros saberes acerca da Educação Centrada em Estudantes. Entendo que novos estudos brasileiros e, de forma geral, latino-americanos são de fundamental importância para nos aproximarmos cada vez mais de um fazer educacional nosso, que respeite e estimule estudantes em suas capacidades e possibilidades. Encontro muita potência nos conhecimentos produzidos por estudantes nesta tese e os considero enquanto saberes acerca da Educação Centrada em Estudantes produzidos no Brasil e por sujeitos historicamente submissos e subalternizados.

Direcionando meu olhar para a Universidade e, em específico, aos cursos de licenciatura, levanto a possibilidade de que sejam criados espaços para que docentes da Educação Superior reflitam sobre suas práticas e encontrem outras possibilidades de atuação. A atualização no campo técnico é fundamental, porém ao ser atrelada a aspectos pedagógicos

pode colaborar diretamente para o fortalecimento do ensino e indiretamente para a pesquisa e extensão, abarcando os três pilares que constituem a Universidade.

Dando continuidade à minha Pesquisa Ação em Educação, entendo que algumas questões devem ser reformuladas em próximas oportunidades de docência:

A primeira delas se relaciona a uma estruturação de cronograma que permita a realização de experiências práticas mais frequentes, tal qual aconteceu na disciplina condensada de verão em 2018, mas que foi parcialmente reduzida no semestre regular de 2019 pela inserção de mais conteúdos. Ainda que seja importante abordar diferentes temáticas e perspectivas que agreguem a uma disciplina, a tentativa de contemplar tudo em um tempo reduzido acaba por não conseguir alcançar a profundidade necessária.

Também pondero sobre inserção de tempo em sala de aula para que sejam produzidos os *licentiae hypomnemata*. É importante levar em consideração a carga laboral e acadêmica de estudantes de licenciatura, que muitas vezes não permite espaços de livre reflexão durante a rotina cotidiana. Levanto a possibilidade de dedicar os minutos finais de cada aula para isso, como um exercício de síntese, ou iniciar cada encontro com esse convite, para que recordem sobre o que foi feito e já consigamos estar situados para dar continuidade ao trabalho pedagógico.

Ainda a respeito dos *licentiae hypomnemata*, percebi a importância de um acompanhamento mais contínuo ao longo do semestre. Busquei alcançar isso em 2019 com a leitura entre pares, porém foram poucos os que fizeram a troca e seus decorrentes comentários. O acompanhamento ao longo de todo o semestre será benéfico para ambos os lados, uma vez que conseguirei acessar os entendimentos, reflexões e dificuldades de estudantes e também poderei dar retornos que colaborem para que algumas pessoas se distanciem de práticas mais mecanizadas de narrativas de acontecimentos e consigam refletir mais sobre conteúdos e vivências.

Uma última consideração que faço não se caracteriza enquanto oportunidade de reformulação e aprimoramento e sim como um desejo de continuidade. Encontrei na ECE um caminho extremamente profícuo para a formação docente e espero aprofundar meus estudos e minhas práticas nesse sentido. Meu período de doutorado foi extremamente rico em vários sentidos, incluindo aí a produção formal de conhecimentos através de publicações. A temática da Educação Centrada em Estudantes precisa ser fortalecida, principalmente no Brasil e na América Latina como um todo. Enfatizo a importância de que esse fortalecimento aconteça tanto na forma de produções científicas que alcancem um maior número de pessoas e legitime e valide a ECE, quanto na amplificação de práticas e experiências educacionais que promovam em seus cotidianos uma educação decolonial, empática, congruente, com produções coletivas de conhecimento e permeada por reflexões e afetos.

Referências

- ♀ Alhija, F. N. (2017) Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4–12. Retrieved September, 23, 2018 from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006>
- ♀ Almeida, G. F. (2014). *Para onde caminham as escolas?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16395>
- ♀ Alves, D. C. & Valle, E. S. (2017). Expressões do trabalho docente precarizado: os professores substitutos da Universidade Estadual do Ceará. *Universidade e Sociedade*, 59, 116 – 127. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2074414440.pdf>
- ♀ Anastasiou, L. (2012). Ensinar, aprender e processos de ensinagem. In: L. Anastasiou & L. P. Alves (Orgs.). *Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (15 – 42). Joinville, SC: Editora Univille.
- Aquino, J. G. (1999). Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: J. G. Aquino (Org.) *Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (131 – 153). São Paulo, Summus.
- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (2016). *Agrava-se a falta de docentes e aumenta a contratação de temporários*. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <https://www.adusp.org.br/index.php/carreira-docente/2524-agrava-se-a-falta-de-docentes-e-aumenta-a-contratacao-de-temporarios>
- ♀ Baquero, R. V. A. (2012) Empoderamento: Instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. *Revista Debates*, 6 (1),173-187. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099/>
- ♀ Barbosa, A. (2011). *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Recuperado em 05 de janeiro, 2020, de: <http://hdl.handle.net/11449/101508>.
- Barbosa, E. F.; Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39 (2), 48 - 67. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349/333>
- ♀ Bauziene, Z., Daniels, N., Gołębiowski, A., Hughes, J., Kairiene, V., Knyviene, I., Krawczak, M., Maj, G., Marcinkiewicz-Marszałek, K., Marinko, I., Marinko, J., Perkumiene, D., Rees, A. (2016). *Empowering teachers for a student-centred approach* (Relatório de Pesquisa). IBS, International Business School Liubliana, Eslovênia. Retrieved September 23, 2018 from: <http://wsh.pl/wp->

<content/uploads/2015/05/empowering-teachers-for-a-student-centred-approach.pdf>

- ♀ Beaulieu, M., Breton M., Brousselle, A. (2018) Conceptualizing 20 years of engaged scholarship: A scoping review. *PLoS ONE* 13(2):193-201. Retrieved January 25, 2018 from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193201>

Bezerra, E. N. *Uma compreensão hermenêutico-filosófica da noção de abordagem centrada na pessoa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA, Brasil. Recuperado em 29 de setembro, 2019 de: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/2793>.

- ♀ Bjuland, R. & Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70 (2018), 246 - 254. Retrieved September 23, 2018 from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026>

- ♀ Borges, D. & Abrahão, I. (2013). Docência inovadora no Ensino Superior. In: *XXVI Simpósio brasileiro de política e administração da educação*. Recife, PE, Brasil, 26. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/DanieleSimoesBorges-ComunicacaoOral-int.pdf>

- ♀ Braga, M. M.; Peixoto, M. C. L., & Bogutchi, T. F. (2001). Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 129-152. Recuperado em 27 de janeiro, 2020, de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200007>

- ♀ Brandão, D. F. & Pardo, M. B. L. (2016). O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 313-329. Acesso em 06 de janeiro, 2020, de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606142126>.

- ♀ Castanheira, M; Correia, A. (2011). A constituição do sujeito em Michel Foucault: práticas de sujeição e práticas de subjetivação. *VIII Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão*, UFG, Goiânia, GO, Brasil, 8. <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-marcela-alves.pdf>

- ♀ Coelho, D.M. (2007). Intervenção em grupo: Construindo rodas de conversa. *XIV Encontro Nacional da ABRAPSO*, UERJ, Rio de Janeiro, RJ Brasil, 14. http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_55.pdf

Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54, 13 - 21. Retrieved September 23, 2018 from <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.002>

Deleuze, G. (1992). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (2002). *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta.

Deleuze, G. & Guattari, F.(1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34

- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In C. A. McMurry (Ed.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Part I. (pp. 9-30). Chicago, IL: The University of Chicago Press. Retrieved September 23, 2018 from: https://people.ucsc.edu/~ktellez/dewey_relation.pdf
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and Conceptual Frameworks Underpinning the ETL Project. Occasional Report 3. (Research Report)*. Economic and Social Research Council, Edinburgh, Scotland. Retrieved September 23, 2018 from: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/>
- Escolas Médicas do Brasil (2018). *Metodologias de ensino*. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <https://www.escolasmedicas.com.br/metodologia.php>
- European Higher Education Area (2018). *Student Centred Learning*. Retrieved September 23, 2018 from: <http://www.ehea.info/pid34437/student-centred-learning.html>
- European Student's Union (2015). *Overview on Student-centred learning in Higher Education in Europe: Research Study*. Retrieved September 23, 2018 from: <https://www.esu-online.org/?publication=overview-on-student-centred-learning-in-higher-education-in-europe>
- ♀ Evans, T. M, Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology* 36, 282–284. Retrieved September 23, 2018 from: <https://www.nature.com/articles/nbt.4089>
- Fanon, F. (1979) Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- ♀ Farias, P., Martins, A. & Cristo, C. (2015). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39 (1), 143-158. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>
- ♀ Figueredo, W. N., Laitano, A. C., Santos, V. P. F. A., Dias, A. C. S., Silva, G. T. R. & Teixeira, G. A. S. (2017). Formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30(5), 497-503. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v30n5/0103-2100-ape-30-05-0497.pdf>
- Fonseca, J. P. A. (2012). Considerações sobre a constituição do sujeito do cuidado de si no pensamento de Michel Foucault. *Veritas*, 57 (1), 143 – 152. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/11231>
- Foucault, M. (1993). Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*, 19, 203-223. Lisboa: Edições Cosmos. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_verdade_subjectividade.pdf
- _____. (2008). *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- _____. (2012). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- ♀ Fragelli, T. & Fragelli R. (2016). Método trezentos: uma experiência de aplicação na área da saúde. *Educação: Ciência e Saúde*, 3 (1), 1 - 10. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de <http://dx.doi.org/10.20438/ecs.v3i1.59>
- ♀ Fragelli, R. & Fragelli, T. (2017a). Trezentos: a dimensão humana do método. *Educar em Revista*, 63, 253-265. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46800>
- ♀ _____. (2017b). Summaê: um espaço criativo para aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (52), 409 - 430. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS05>
- Freire, P. (1982). *Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1983). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1988) *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____ (2003a) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2003b) *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora da UNESP.
- _____ (2007). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Macedo, D. (2013). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ♀ Galdino, M. J. Q., Martins, J. T., Haddad, M. C. F. L., Robazzi, M. L. C. C. & Birolim, M. M. (2016). Síndrome de Burnout entre mestrandos e doutorandos em enfermagem, 29(1):100-106. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v29n1/1982-0194-ape-29-01-0100.pdf>
- ♀ Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 97-114. Recuperado em 03 de outubro de 2019, de: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>
- ♀ _____. (2012). A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28 (1), 13-34. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>
- ♀ Gatti, B. A., & André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2006). Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln e cols (Orgs) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (91 - 114). Artmed, 2006, 2ª ed 91 -114
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. Recuperado em 10 de outubro, 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>
- Heidegger, M. (1998). *Heráclito: a origem do pensamento ocidental; lógica, a doutrina heraclítica do lógos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- ♀ Heim, C. (2012). Tutorial facilitation in the humanities based on the tenets of Carl Rogers. *Higher Education*, 63, 289 – 298. Retrieved September 23, 2018 from: <http://eprints.qut.edu.au/48358/2/48358.pdf>
- Holanda, A. (1994). Repensando as fases do pensamento de Rogers. *VII Encontro Latino-Americano da Abordagem Centrada na Pessoa*. Maragogi, AL, Brasil (7). Recuperado em 28 de setembro, 2018, de: <https://apacp.org.br/diversos/artigos/repensando-as-fases-do-pensamento-de-rogers/>
- ♀ hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York: Taylor & Francis.
- Hounsell, D. & Entwistle, N. (2005). *Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses* (Final Research Report TLRP Project L139251099). Economic and Social Research Council, Edinburgh, Scotland. Retrieved September 23, 2018 from: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/>
- ♀ Hounsell, D. & McCune, V. (2002). *Teaching-Learning Environments in Undergraduate Biology: Initial Perspectives and Findings Occasional Report 2*. (Research Report). Economic and Social Research Council, Edinburgh, Scotland. Retrieved September 23, 2018 from: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/>
- ♀ Insfran, F. F. N. & Lopes, J. C. (2020). *Educação centrada em estudantes: práticas e conversações*. Curitiba: CRV.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). Censo da Educação Superior. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>
- ♀ Joaquim, N. F., Boas, A.V. & Carrieri, A. P. (2013). Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, 39(2), 351-365. Recuperado em 06 de abril, 2019, de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a05v39n2.pdf>

- Jones, A. (2003). The use and abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences: A Personal Overview. *Bioscience Education*, 2(1), 1-13. Recuperado em 03 de janeiro, 2020, de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3108/beej.2003.02000004>
- Kashef, S., Khorasanib, R. & Zahabic, A. (2014). Investigating the Effect of a Learning-Centered Instruction on Non-English Major Students' Attitudes Toward English Course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 859 – 863. Retrieved September 23, 2018 from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.492>
- ♀ Körkkö, M., Kyro-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198 - 206. Retrieved September 23, 2018 from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- ♀ Kostiaainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (April, 2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66-77. Retrieved September 23, 2018 from: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- ♀ Lameu, J. N., Salazar, T. L., & Souza, W. F. (2016). Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, (42), 13-22. Recuperado em 10 de janeiro, 2020, de: <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150021>
- La Taille, Y. (1999). Autoridade na Escola. In: J. G. Aquino (Org.) *Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (9 – 30). São Paulo, Summus.
- ♀ Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'?. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334, Retrieved September 23, 2018 from: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070309293>
- ♀ Leite, S. A. S. & Kager, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17 (62), 109-134. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf
- Libâneo. J. (Sem data) *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf.
- Liddell, H. G., et al. (1996). *A Greek-English lexicon*. Oxford: Oxford University Press. New York: Clarendon Press.
- ♀ López, M. (2017). European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia - Social and Behavioral*, 237, 1505 - 1512. Retrieved September 23, 2018 from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>
- ♀ Lourenço, C. D. S., Lima, M. C. & Narciso, E. R. P. (2016). Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. *Avaliação*, 21 (3), 691-717. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de:

- <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00691.pdf>
- ♀ Ludusan, M. (2015). The Education Change For In Need Student-Centred Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2342 - 2345. Retrieved September 23, 2018 from: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.562>.
- ♀ Machado, G. & Zanchet, B. M. B. A. (2015). Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 508-526. Recuperado em 05 de dezembro, 2019, de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ribeiro-zanchet.pdf>.
- ♀ Maranhão, J. D. & Veras, R. M. (2017). O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 553-584. Recuperado em 27 de janeiro, 2020, de: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500854>
- Masseto, M. T. (2003). *Capacidade pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus
- ♀ Massi, L., & Villani, A. (2015). Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 975-992. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201512135667>
- ♀ Matta, C. M. B., Lebrão, S. M, G. & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. Recuperado em 15 de janeiro, 2020 de: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>.
- ♀ McCune, V., & Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 303-310. Retrieved September 23, 2018 from: <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.017>
- ♀ Meira, C. H. M. G., & Nunes, M. L. T. (2005). Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. *Paidéia*, 15(32), 339-343. Recuperado em 27 de janeiro, 2020, de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300003>.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- _____. (2008). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In. S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- _____. (2009). La fin de l'université telle que nous la connaissons. *Cahiers des Amériques latines*, 62, 97 – 109. Consulté le 29 septembre 2019 dans: <http://journals.openedition.org/cal/1608>
- ♀ Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*.

São Paulo: Hucitec

Ministério da Educação (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <http://portal.mec.gov.br/>

♀ Miranda, C. (2013) Presentación. In: C. Walsh (Ed). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

♀ Moreira, M. & Fragelli, R. (2020). O método trezentos sob a lente de estudantes isolados. In: F. F. N. Insfran & J. C. Lopes (Eds). *Educação centrada em estudantes: práticas e conversações*. Curitiba: CRV.

♀ Norton, L. A. (2008). *Action Research in Teaching and Learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge: New York.

Oliveira, F. (2016). *Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16092016-155739/pt-br.php>

Oliveira, A. K. & Muraro, D. N. (2014). O tornar-se pessoa na ótica Rogeriana: Os desafios do aluno de tornar-se sujeito da aprendizagem na educação superior. *Anais da III Jornada de Didática*. Londrina: UEL, 3. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php.

♀ O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers?* In: G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (Eds) *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching*. AISHE. Retrieved 5th, 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/241465214_Student-centred_learning_What_does_it_mean_for_students_and_lecturers

♀ Pavanelo, E. & Lima, R. (2017). Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 31(58), 739-759. Recuperado em 10 de dezembro, 2019, de: <https://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a11>.

Pez, T. (2008). Pequena Análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível. *Anais do VII Seminário em Ciências Humanas*. Londrina: UEL, 7. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPpez.pdf>

Piaget, J. (2001). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

♀ Pearce, J. (2018). Avanzamos porque estamos perdidos: Reflexiones críticas sobre la co-producción de conocimiento. In Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler (Eds). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Tomo II.

- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 356 - 380. Recuperado em 5 de junio, 2019 de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180515110853/Practicas_Otras_2.pdf
- ♀ Pinto, I. (2011). *Docência Inovadora na Universidade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/tese_ivone_final.pdf?1335464561
- Pitano, S. (2017). A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Revista Inter Ação*, 42(1), 087-104. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774>
- ♀ Postareff, L. (2007). *Teaching in Higher Education: From Content-focused to Learning-focused Approaches to Teaching*. Academic dissertation. University of Helsinki, Helsinki, Finland. Retrieved September 23, 2018 from: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19882>
- PUC (2018). *Observatório de processos de inovação e criatividade no ensino e na aprendizagem*. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <http://observa.pucpr.br/sobre-o-observatorio/>
- Puente, M. (1977). *O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers*. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251482>
- ♀ Pulino, L. H. C. Z. (2017). A criança, a propensão a aprender e a Infância do humano: uma reflexão. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 03, 90-121, Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/download/674/646>
- ♀ Pulvermacher, Y. & A. Lefstein (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, 55, 255-266. Retrieved September 23, 2018 from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.013>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Peru Indígena*, 13 (29), 11-20.
- ♀ Räisänen, M., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 47, 281–288. Retrieved September 23, 2018 from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608016300061>
- ♀ Resende, A. M & Bianchet, S. B. (2014) *Dicionário do latim essencial*. São Paulo: Autêntica
- ♀ Ribeiro, M., Mussi, A., Farias, I. (2014). Práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Educação Superior. In: M. Lima, M Cavalcante, J. Sales & I. Farias. *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*. Recuperado em 23 de setembro, 2018 de: <http://uece.br/endipe2014/index.php/>

- Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU.
- _____ (1992). *Terapia Centrada no Cliente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (1997). *Tornar-se pessoa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2001). *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes
- ♀ Rogers, C. & Rosenberg, R. L (1997). *A Pessoa como centro*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária.
- ♀ Sampaio, J., Santos, G. C., Agostini, M. & Salvador, A. S. (2014) Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface*, 18(2), 1299-1312. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>
- ♀ Sandall, L., Mamo, M., Speth, C. Lee, D. & Kettler, T. (2014) Student Perception of Metacognitive Activities in Entry-Level Science Courses. *Natural Sciences Education*, 43 (1), 25 - 32. Retrieved September 23, 2018 from: <http://doi.org/10.4195/nse2013.06.0021>
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia: Polêmicas de nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados
- ♀ Schuh, M. S. (2017). *A trajetória da primeira geração da família na Universidade: Contribuições acerca da formação acadêmica na PUCRS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/RS. Recuperado em 26 de janeiro, 2020, de: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10123/1/000483464-Texto%2bCompleto-0.pdf>
- ♀ Shultz, L. (2013) Engaged Scholarship in a Time of the Corporatization of the University and Distrust of the Public Sphere: A Decolonizing Response. In: L. Shultz & T. Kajner. *Engaged Scholarship: The Politics of Engagement and Disengagement*. Rotterdam: Sense Publishers, 43 - 54. Retrieved September 23, 2018 from: <https://www.sensepublishers.com/media/1656-engaged-scholarship.pdf>
- ♀ Silva Filho, R. L.; Motejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo, M. B. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>
- ♀ Streva, A. M. (2016). *Norma, assujeitamento e subjetivação: uma leitura de Michel Foucault a partir de Gilles Deleuze*, 151p. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27351/27351.PDF>
- ♀ Suhr, I. R. F. (2016). Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. *Transmutare*, 1 (1), 4-21. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3872>

- ♀ Talvio, M. Rainio, A. P. Häkkinen, E. & Vartiainen, V. (2020). Estudantes de licenciatura aprendendo a trabalhar com projetos de aprendizagem baseados em fenômenos - Um caso da Finlândia. In: F. F. N. Insfran & J. C. Lopes (Eds). *Educação centrada em estudantes: práticas e conversações*. Curitiba: CRV.
- ♀ Tanzawa, E. C. L., & Pullin, E. M. M. P. (2012). Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 265-274. Recuperado em 05 de dezembro, 2019, de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000200009>.
- ♀ Tassinari, M.; Portela, Y. (1998). História da Abordagem Centrada na Pessoa no Brasil. In: Gobbi, S.; Missel, S. (Org.). *Abordagem Centrada na Pessoa: vocabulário e noções básicas*. Tubarão: Ed. Universitária UNISUL, p. 227-260
- ♀ Taylor, L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16 - 25. Retrieved September 23, 2018 from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- ♀ Telles, T. C. B., Boris, G. D. J. B. & Moreira, V. (2014). O conceito de tendência atualizante na prática clínica contemporânea de psicoterapeutas humanistas. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 20(1), 13-20. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v20n1/v20n1a03.pdf>
- Tragtenberg, M. (1990). A Delinquência Acadêmica. In: M. Tragtenberg. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Editores Associados. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <https://quebrandomuros.files.wordpress.com/2010/06/a-delinqc3bcc3aancia-acadc3aamica.pdf>
- ♀ Vieira, A. M. A. V. & Sforzi, M. S. F. (2010). Avaliação da aprendizagem conceitual. *Educar em Revista*, 2, 45-58. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: www.scielo.br/pdf/er/nspe2/03.pdf
- Vieira, E. M. (2017). Ética e psicologia: uma investigação sobre os ethoi da terapia centrada na pessoa. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Recuperado em 29 de setembro de 2019 de: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQKMGT>
- ♀ Vieira, L. N., & Schermann, L. B. (2015). Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, (46), 120-130. Recuperado em 06 de janeiro, 2020, de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n46/n46a10.pdf>
- UnB (2012 - 2016). Relatórios de Avaliação Institucional. Recuperado em 18 de maio, 2017, de: http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=433&Itemid=256.
- UFAM (2015). Relatório CPA da Autoavaliação 2015. Recuperado em 18 de maio, 2017, de: <http://www.cpa.ufam.edu.br/attachments/article/20/RelatorioAutoavaliacao2015VersaoFinalINEP.pdf>.

- UFRJ (2016). Relatório de Autoavaliação Institucional 2016 - Ano base 2015 - Parcial I. Recuperado em 18 de maio, 2017, de: <http://pi.pr1.ufrj.br/images/UFRJ-CPA-2016.pdf>.
- UTFPR. (2015). Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR – 2015. Recuperado em 18 de maio, 2017, de: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/cpa-comissao-propria-de-avaliacao/2015_relatorio-de-autoavaliacao/view.
- ♀ Walder, A. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71 - 82. Retrieved September 23, 2018 from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, 65, 149-166. Recuperado em 23 de setembro, 2018, de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega.
- ♀ Walsh, C. (2005). Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: C. Walsh. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, (13-35).
- ♀ _____ (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. Recuperado em 13 de agosto, 2019, de: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- ♀ _____ (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1 (1), 17 – 31. Recuperado em 5 mayo, 2019, de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>

Anexo 1 – Questionários para alunos DPE no início das aulas

Bom dia! Bem vinda e bem vindo à disciplina de DPE de Verão! Gostaria de pedir que você respondesse este – não tão pequeno – questionário. Utilize o espaço no final e verso da folha, com os números correspondentes. Suas respostas serão importantes para o planejamento das aulas, para uma pesquisa junto ao Decanato de Graduação e também para minha pesquisa de doutorado. Peço a mais completa honestidade, isso não vai refletir em sua nota na disciplina.

Muito obrigada,
Juliana Lopes

Idade:

Curso:

Gênero:

Semestre que está cursando:

Nível socioeconômico:

1. Quais foram os motivos para a escolha de seu curso?
2. É sua primeira formação ou houve algum curso antes desse?
3. Gostaria de mudar de curso? Se sim, por quê? Se mudou, qual era antes, se quer mudar, para qual?
4. Qual sua percepção sobre seguir a profissão docente?
5. O que você acha das disciplinas de licenciatura?
6. Quais são suas expectativas (inclusive as negativas) para DPE?
7. Como você se percebe como estudante?
8. Como você aprende?
9. O que os professores poderiam fazer diferente para as aulas serem melhores?

Anexo 2 – Questionário para alunos ao final das aulas de DPE 2018

Como você se percebeu como estudante ao longo da disciplina?

De que formas você aprendeu os conteúdos da disciplina?

Quais destaques positivos e negativos que você dá para as práticas/ posturas pedagógicas realizadas em sala de aula?

O que você achou da disciplina?

Suas expectativas foram realizadas? Quais?

Você quer seguir a profissão docente?

Espaço para comentários (opcional)

Anexo 3 – Questionário para alunos ao final das aulas de DPE 2019

1. Como você se percebeu como estudante ao longo da disciplina?

2. De que formas você aprendeu os conteúdos da disciplina?

3. Quais destaques positivos e negativos que você dá para as práticas/ posturas pedagógicas realizadas em sala de aula?

4. O que você achou da disciplina?

5. Suas expectativas foram realizadas? Quais?

6. Você quer seguir a profissão docente? Antes da disciplina pensava diferente?

7. O que você teria feito de diferente se estivesse no meu lugar?

8. Faça uma avaliação da Juliana, estagiária de docência.

9. Se tiver algum outro comentário, use esse espaço!