

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR: ESTRANHAMENTOS, FORMA(TA)ÇÃO E (DE)FORMAÇÕES

Luciana Aparecida Silva AZEREDO

Faculdade de Tecnologia de Pindamonhangaba – FATEC

Resumo: A massificação e diversificação do perfil estudantil e a diversidade de cursos e instituições que visam a atender a esta demanda têm sido debatidas. Muitas instituições de nível superior têm optado pela transmissão de conhecimento teórico e técnico em detrimento de fazer ciência, relacionar-se com a vida real, nela interferindo e transmitir “Cultura Geral”, base para que o aluno compreenda seu tempo e a si próprio. Estamos em um momento de ruptura, diante de alunos com necessidades e desejos que nem sempre identificamos e entendemos. Portanto, o modo como reagimos e nos adaptamos (nos subjetivamos) é fundamental, assim como discussão a respeito. Diante disso, o objetivo deste trabalho é contribuir para os estudos sobre o Ensino Superior à luz da perspectiva desconstrutivista, conceitos foucaultianos, noções de psicanálise, do ensaio orteguiano “A missão da universidade”, entre outros. Serão descritas e analisadas atividades realizadas que visam a proporcionar a formação do profissional-cidadão.

Palavras-chave: Ensino Superior; Pós-Modernidade; Subjetivação; Desconstrutivismo.

REFLECTION ON HIGHER EDUCATION: STRANGENESSES, FORMA(TA)TION AND (DE)FORMATIONS

Abstract: The massification and diversification of students profiles and the diversity of courses and institutions that aim to meet this demand have been discussed. Many higher education institutions have opted for the transmission of theoretical and technical knowledge at the expense of doing science, relating to and interfering in real life, and promoting "General Knowledge", the basis for students to understand themselves and their time. We are in a moment of rupture, facing students with needs and desires that are not always identified and understood. Therefore, how we respond to and adapt is crucial, as well as discussing such issues. Thus, the objective of this work is to contribute to studies on higher education in the light of the deconstructive perspective, Foucault's concepts, notions of psychoanalysis, the orteguian essay "The mission of university," among others. It describes and analyzes activities that aim to promote the education of the professional-citizen.

Keywords: Higher Education. Post modernity. Subjectivity. Deconstruction.

REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EXTRAÑAMIENTOS; (FOR)MATAACIONES Y (DE)FORMACIONES

Resumen: La masificación y diversificación del perfil estudiantil y la diversidad de cursos e instituciones que visan a atender a esta demanda han sido debatidas. Muchas instituciones de nivel superior ha optado por la transmisión de conocimiento teórico y técnico en detrimento de hacer ciencia, relacionarse con la vida real, en ella interfiriendo y transmitir “Cultura General”, base para que el alumno comprenda su tiempo y si propio. Estamos en un momento de ruptura, delante de alumnos con necesidades y deseos que ni siempre identificamos, tampoco entendemos. Por lo tanto, el modo como reaccionamos y nos adaptamos (nos subjetivamos) es fundamental, como también la discusión al respecto. Delante de eso, el objetivo de este trabajo es contribuir para los estudios sobre la Enseñanza Superior a la luz de la perspectiva desconstruccionista, conceptos foucaultianos, nociones de psicoanálisis, del ensayo orteguiano “La misión de la universidad”, entre otros. Serán descritas y analizadas actividades realizadas que visan proporcionar la formación del profesional-ciudadano.

Palabras-clave: Enseñanza Superior; Pos-Modernidad; Subjetivación; Desconstruccionismo.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um paradigma pós-moderno e globalizado de tendências contraditórias. Por um lado, observamos a necessidade das empresas de contratar mão de obra especializada e a obrigatoriedade da obtenção de um diploma para ingresso nesse mercado. Fato este que tem colaborado para a proliferação de faculdades e universidades bem como para o crescimento significativo na procura por cursos universitários pelos brasileiros, muitos deles convictos de que a obtenção do diploma universitário lhes garantirá, por si só, ascensão profissional. Porém, por outro lado, o mercado carece de profissionais qualificados devido ao descompasso entre as visões das Instituições de Ensino Superior (IES) e do mercado de trabalho. A este respeito, França e Kedouk (2013), em seu artigo *Como ser um profissional capaz de encantar as empresas?* publicado no site da Revista Exame, comentam que “Enquanto 67% dos educadores consideram que os jovens saem da universidade preparados, apenas 31% dos empregadores concordam com essa afirmação. Na prática, significa que fazer uma faculdade não é mais garantia de acesso a melhores empregos.”

O mercado atual valoriza qualidades e habilidades como a criatividade, inovação, inteligência interpessoal, administração de conflitos, trabalho em equipe, entre outras, o que aponta para a necessidade de mudança no perfil dos profissionais que formamos, em outras

palavras, a formação de futuros profissionais deve ir além do conhecimento técnico e teórico. Para Paulo Dore, engenheiro de gás e petróleo da Petrobrás, em entrevista à Revista *USF Express* [18] (publicação da Universidade São Francisco) de junho de 2013, “Os novos engenheiros devem ter perfil de bom conhecimento, mostrar capacidade de tomar decisões, disposição para encarar desafios técnicos e operacionais e, acima de tudo, ter espírito de equipe.”

Diante do exposto, como docente do Ensino Superior, temos observado o fato de que muitas instituições universitárias têm optado apenas pela transmissão de um conhecimento técnico e teórico, não atentando para as demandas do mercado pós-moderno, nem para as demais missões da Educação Superior que, embora cunhadas há quase um século e sobre a universidade espanhola/europeia por Ortega y Gasset (1930), mostram-se atuais, aplicáveis e necessárias no contexto brasileiro atual. Para o autor espanhol, a missão da universidade vai além de formar bons profissionais e/ou fazer ciência, é relacionar-se com a vida real, nela interferindo, e também transmitir “Cultura Geral”, base para que o aluno tenha certa compreensão de seu tempo e de si próprio. Afinal, como diz De Certeau (1976, p. 22) “O discurso científico que não fala de sua relação com o ‘corpo’ social não seria capaz de articular uma prática”.

A este respeito, Castro (2006, p. 67) alerta que o surgimento da universidade moderna, na qual há seleção de saberes e institucionalização do conhecimento, levou à desaparecimento do cientista-amador do passado, pois segundo De Certeau (1976, p. 26) a universidade colonizada é um “corpo privado de autonomia na medida em que cada vez mais ela cresce, exposta agora às instruções e às pressões vindas de fora”.

Formamos especialistas sem conhecimentos gerais. Resta-nos a pergunta: Quais as consequências de tal opção? Há indícios de mudanças como aponta a reportagem do *Jornal Hoje da Rede Globo em 08 de junho de 2013*?

As universidades brasileiras estão reavaliando os currículos de seus cursos para formar profissionais mais abertos ao mercado, que possam atuar em várias áreas independentemente da formação acadêmica. As instituições perceberam que é preciso pensar como as empresas se

quiserem formar estudantes aptos para o mercado. Para isso, precisam oferecer mais prática, flexibilidade de horários e menos teoria.

A este respeito, Costa, Monteiro e Mascia (2011) salientam a necessidade de reflexões sobre o sentido e o papel do currículo como um documento que possa atender às novas demandas das comunidades e escolas. Segundo as autoras, o currículo não pode ser mais apenas um documento composto por normas e dispositivos disciplinares para formação/formatação dos alunos, uma vez que estes não são mais fixos, unos e centrados, como na Modernidade. Alertam também para o fato de que a solução parece não residir somente na possibilidade de reorganização e flexibilização do currículo, pois estas “reforçam um modelo educacional que se mostra a serviço da liquidez, buscando moldar-se às práticas sociais vivenciadas pelos alunos, mas, dentro do modelo que garanta a existência da sociedade consumista” (p. 127).

Além de lidar com discrepância entre o currículo universitário e as demandas do mercado, os docentes do nível superior enfrentam uma série de desafios, que despertaram nosso interesse, bem como motivam e justificam este trabalho.

Dentre os desafios, encontra-se a falta de conhecimento pedagógico e didático de alguns professores por advir de áreas distintas, como Engenharia, Odontologia, entre outras, não sabendo lidar com os “novos”¹ alunos ou com reações e resultados imprevistos, podem utilizar-se de meios extremos: 1) *autoridade excessiva*, calcada em seu vasto conhecimento teórico sobre a disciplina e em sua titulação, que pode ter como consequência, entre outras, uma grande porcentagem de alunos para exames e/ou reprovados; 2) *compaixão assistencialista*, por meio de facilitação das aulas e provas e da satisfação das vontades dos discentes, cedendo ao discurso capitalista da manutenção do aluno a todo custo. A grande dificuldade parece-nos ser encontrar o “meio termo” de forma que o aluno tenha conhecimentos mínimos para o exercício de sua futura profissão e vida social, sem que este desanime ou desista frente às dificuldades encontradas no mundo acadêmico. Em ambos

¹ Para nós, o “novo” traz consigo um pouco mais do “mesmo”. Para Coracini (2006, p. 134) “a realidade está atravessada pelo mesmo e pelo diferente, pela racionalidade, pela fragmentação e pela dispersão de tudo e de todos.”

extremos, não há, a nosso ver, investimento no “Novo Amor”, termo cunhado por Jorge Forbes² (2012), amor de (re)invenção de si mesmo, de implicação e responsabilização do professor e também do aluno; de doação de um pouco de si por ambos os lados, sem o qual nos dias atuais dificilmente ocorre a transferência, o laço social e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Outro desafio comumente encontrado, sobretudo nas instituições privadas, diz respeito aos alunos e envolvem a falta de conhecimento prévio; não cumprimento de prazos para entrega de trabalhos extraclasse; não pontualidade nas aulas; faltas em excesso; indisciplina; entre outros, que podem dificultar o trabalho do professor, podendo levá-lo a dois tipos de atitudes: 1) “*lavar as mãos*”, postura evidenciada em frases ouvidas na sala dos professores, como “Se eles não estão nem ai, eu é que não vou esquentar minha cabeça!” ou 2) *a sentir-se perdido, desesperado* diante de tantos desafios, como notamos em frases proferidas por professores ao corrigir provas “Eles estão muito ruins! Precisamos fazer algo!”; “Exercício passivo para exercitar os músculos? Gente! É esse profissional que em 6 meses estará no mercado, te atendendo!”.

Outros aspectos relevantes, sobretudo da rede privada são: 1) as visitas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a constante preocupação com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que provocam “efeito retroativo” tanto na elaboração dos planos de curso como nas aulas e provas aplicadas às turmas; 2) o discurso capitalista de muitas instituições de ensino que veem o aluno como cliente, e que para não perdê-lo, muitas vezes facilitam sua vida acadêmica com provas substitutivas, abono de faltas, entre outros, desautorizando a autonomia do professor.

Em suma, tomando emprestadas as palavras de Veiga-Neto, (2006, p. 35) “é nesse cenário de rápidas, amplas e profundas mudanças sociais e educacionais que nos movemos hoje em dia. É imersos nesse estado de coisas que temos de pensar, enquanto docentes, o que estamos fazendo, seja com os outros, seja com cada um de nós mesmos.”

² Psicanalista e médico psiquiatra, Doutor em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Ciências pela Universidade de São Paulo e Mestre em Psicanálise pela Universidade de Paris VIII. É um dos introdutores do pensamento lacaniano no Brasil, tendo sido aluno do próprio Lacan. Preside o Instituto da Psicanálise Lacaniana (IPLA) e dirige a clínica de psicanálise do Projeto Genoma - USP. Fonte: <http://www.jorgeforbes.com.br/br/jorge-forbes/perfil.html>

Diante disto, o objetivo geral da pesquisa é contribuir para as pesquisas e reflexões sobre a situação atual do Ensino Superior no Brasil, apontando possíveis caminhos para a formação do profissional-cidadão que, segundo Pereira (2007, p. 65), “se vê primeiramente como um cidadão ativo e significativo em seu tempo histórico e que age profissionalmente em sua área tendo, primordialmente, como perspectiva, a sua condição de cidadão inserido em uma sociedade e um mundo global e complexo”. Visa também a contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Ensino Superior por meio da observação, registro e análise empreendidos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Iniciaremos com alguns pontos da História do Ensino Superior no Brasil de forma a compreender melhor as conjunturas atuais. Passaremos, então, para alguns aspectos da Pós-modernidade para entender melhor as demandas do mercado de trabalho bem como as necessidades e desejos do “novo” aluno do Ensino Superior. Em seguida, abordaremos algumas noções de psicanálise, baseadas em leituras de Lacan (1985), Forbes (2012), Cavallari (2013) e Uyeno (2009) e nas discussões no grupo de pesquisa do qual participamos³, que podem auxiliar-nos a entender o aluno pós-moderno e sua subjetivação e também nossa relação com ele. Concluiremos com alguns comentários sobre a aprendizagem ativa e leitura e pensamentos críticos, metodologias que podem promover maior interação entre os alunos e dos alunos com a realidade da qual fazem parte.

Para Cunha (2000), o Ensino Superior tal como se encontra hoje, baseado na multiplicação e diferenciação, não tem suas origens nas instituições jesuítas do século XVI, mas sim nas instituições criadas no século XIX, com a chegada da Família Real ao nosso país. Nesta época, a gestão do Ensino superior, originalmente clerical, passa para o governo nacional, sendo este responsável pela criação e manutenção dos estabelecimentos de ensino, nomeação de professores e diretores e decretação de cursos e currículos.

³ “Subjetividades e identificações: efeitos de (d)enunciação” na Universidade de Taubaté, liderado pela Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari.

O ensino fragmentado, técnico e específico, que encontramos em muitas Instituições de Ensino Superior parece-nos, com base no referido autor, ter originado das cátedras isoladas criadas na época, visando à formação de profissionais para determinadas áreas como Medicina e Engenharia, ou seja, à demanda do mercado naquele dado momento. Com o passar do tempo, foram criadas faculdades isoladas que apenas tardiamente foram incorporadas em universidades. Vale mencionar que a proibição da instalação de universidades no Brasil, conforme o autor, se deve ao receio de que estas operassem como “coadjuvantes de movimentos independentistas” (p. 152), em especial após o século XVIII.

Cunha (2000) também menciona que, no período Imperial, não houve mudanças substanciais, apesar de o Ensino superior ter ganhado mais densidade. Tampouco a prosperidade cafeeira foi capaz de modificar os padrões, apesar do incremento na demanda por engenheiros para construção de estradas de ferro. Após a Proclamação da República, houve uma expansão, com a facilitação do acesso devido a mudanças nas condições de admissão e também à multiplicação das faculdades. Ter um diploma de nível superior passa a ser algo desejável, tanto para os latifundiários como para os colonos estrangeiros. Aqueles visando à carreira política e prestígio familiar, estes a melhores condições de vida. Não só o aumento na procura pelos cursos promoveu a expansão, mas também o fator de caráter ideológico do “ensino livre”, contra os privilégios.

A este respeito Vidal e Gvirtz (1998, p. 15) mencionam que

ao governo central competia legislar sobre o ensino secundário e superior. Assim, após um intento inicial de unificar o ensino elementar, o Império delegava às províncias o ensino das camadas mais pobres da população e assumia a responsabilidade pela formação da elite e dos futuros funcionários do Estado.

No início do século XX, como nos dias atuais, os diplomas deixaram de ser garantidores de posse dos conhecimentos “apropriados” aos cargos de maior remuneração, prestígio e poder devido a não raridade (ideologia do bacharelismo: obtenção de qualquer maneira de qualquer diploma de nível superior), ao não funcionamento como instrumento de discriminação social e pelo seu imediatismo, deixando de ter a função de formar intelectuais para as classes dominantes. Foi também no início do século passado que sugeriram as primeiras

universidades no Brasil, como as universidades de Manaus, de São Paulo e do Rio Grande do Sul, algumas de curta duração e outras que perduram até os dias atuais.

Em suma, o Ensino Superior atual, herdeiro desta época, ainda é, de forma geral, fragmentado, específico, teórico e técnico, não havendo, na maioria das vezes, conexão com a realidade profissional, social e pessoal do alunado, e, por este motivo, tende a não atender a sua demanda, tampouco a do mercado. Além disso, muitas vezes, não promove o pensamento crítico dos alunos e sua autonomia, não os faz encontrar o que realmente desejam; não os forma para o mercado ao passo em que também os transforma para a vida como pessoa, como cidadão.

Nos dias atuais, nós professores, muitas vezes educados na Modernidade Sólida⁴, que valorizava a experiência, a convivência e a participação em grupos; na qual o sujeito era quase fixo e ocupava um lugar no mundo social e cultural praticamente estável e previsível; na qual havia a ilusão da perfeição, da sociedade boa e justa e do equilíbrio entre oferta e procura; deparamo-nos com uma realidade e com alunos líquidos ou pós-modernos, segundo Costa, Monteiro e Mascia (2011), o que pode gerar ainda mais dissonância e conflito.

Ainda segundo as autoras, passamos por um momento sócio-histórico-ideológico que nos levou a questionar os princípios e valores sociais, a interrogar nossas identidades e nosso lugar na sociedade, ou seja, transformou-nos em sujeitos questionadores da ordem, da disciplina e do controle. Na sociedade atual, somos atravessados pelos encantos do mundo líquido, repleto de insegurança, incerteza e ansiedade pela falta de perspectivas a longo prazo, no qual há mudanças nas relações sociais que levam a diferentes constituições identitárias e a atitudes de individualização e centralização em si mesmo. O sujeito sentindo-se forte e poderoso, muitas vezes, adota uma postura egoísta e centrada que os leva a buscar de forma desenfreada apenas experiências positivas e prazerosas, carregando o fardo da culpa pelos acontecimentos que não gerem prazer e satisfação. Torna-se um “colecionador de sensações”, assumindo riscos o que traz consequências sem precedentes para os quais não está preparado.

⁴ Os termos “líquido” e “sólido” são usados por Bauman para designar o pós-moderno e o moderno em seus livros, em especial, no livro “Modernidade líquida” de 2001.

Ainda segundo as autoras, o desafio dos professores no momento atual está relacionado a encontrar novas formas de convivência e novos ritmos dos modelos administrativos e capitalistas, professores estes, que muitas vezes estão transitando entre duas épocas, sem ter ao menos tempo para valorizar ou resistir devido à velocidade imposta pela sociedade atual. As linhas de fuga deste embate parecem, para as autoras, estar na invenção de novos percursos, no pensamento criativo para além das totalizações, das políticas que controlam e mantêm a relação de poder; na consciência, na reflexão e no compromisso com a mudança; na confiança em nossa capacidade de (des)construir os processos mercadológicos e minimizar a lacuna entre as práticas sociais de dentro e de fora do contexto escolar, tanto dos alunos quanto dos professores e, desta forma, auxiliar os jovens a sair do “estado de anestesia e desencanto que produz o individualismo exacerbado” (COSTA; MONTEIRO; MASCIA, 2011, p. 128).

Na visão psicanalítica do processo educacional, a nosso ver em consonância com o que acabamos de mencionar, nós, professores, nos deparamos com alunos estruturados das duas formas distintas: sujeitos edipianos e não-edipianos que, segundo Uyeno (2009, p. 6)

demandam formas diferentes de condução da atividade pedagógica em sala de aula: aqueles respondem à condução das aulas como tradicionalmente se fez e se faz, uma vez que se estrutura pelo amor do Outro; estes, entretanto, não respondem a essa condução por, não sendo estruturado pelo amor do Outro, demandarem do professor um novo amor.

O papel do professor muda: ele passa de um transmissor de informações para facilitador de aprendizagem, aquele que ajuda os alunos a aprenderem por si mesmo, a se conhecerem melhor, em outras palavras, a universidade “deve permitir que os sujeitos e os saberes sejam (re)visitados e (re)inventados” (CAVALLARI, 2013, p. 13).

Nosso papel não é o desejar algo pelo aluno, mas sim ajudá-los a chegar até o seu desejo, portanto, nesta perspectiva, a função tanto do professor como do aluno no processo de ensino e aprendizagem muda.

Não se trata, cinicamente, de ignorar ou de deixar de atender à demanda do aluno e suas necessidades educacionais, mas sim de

despertar o desejo de saber, colocando alunos e professores, eventualmente, no lugar de aprendizes, lembrando que algo, inevitavelmente, sempre precisará faltar para mobilizar o desejo e para possibilitar a elaboração e a (trans)formação do saber. (CAVALLARI, 2013, p.12.)

Tais formas de condução guardam certa relação com o conceito de transferência psicanalítica, que traz o “afeto” para a relação, e se este não estiver presente, não há aprendizagem. É por meio da transferência que o sujeito pensa que o outro tem um saber sobre ele (sujeito-suposto-saber), que este na realidade não tem, o que lhe permite uma aproximação a um saber que ainda não possui. Transpondo o conceito para o campo educacional, isto mobilizaria o aluno, fazendo interessar-se e participar mais nas aulas e fora delas por acreditar que o professor tem um saber não apenas sobre a disciplina que leciona, mas também sobre ele, aluno, que este ainda não possui e deseja ter.

Cabe mencionar, com base em Gillio et al. (2009), que o termo transferência para Freud designa o deslocamento do afeto de uma representação para outra; já para Lacan, ela está relacionada à presença do analista e, no caso desta pesquisa, do professor. Em outras palavras,

a estrutura que possibilita um processo de análise e que se sustenta na suposição de um saber no outro (analista) ou na noção de sujeito-suposto-saber também deve fundamentar o processo de ensino e aprendizagem que busca despertar algo no outro (no aluno). (CAVALLARI, 2013, p. 5)

Para melhor entendimento da visão psicanalítica do processo educativo, faz-se necessário entender as duas formas de subjetivação pelas quais os sujeitos se estruturam, segundo a Psicanálise Lacaniana: pela 1ª Clínica (sujeitos edipianos), na qual o sujeito é estruturado/interditado via linguagem e sempre será faltante, em uma busca eterna e pela 2ª Clínica (não-edipianos), na qual não há interditos, ficando o sujeito “desbussolado”, sujeitos estes com os quais, muitas vezes, nos deparamos nas salas de aula.

Resumida e simplificada, pela 1ª clínica (sujeitos edipianos), temos o sujeito do inconsciente, da linguagem, da falta, do desejo; sujeito edipiano, movido pelo princípio do prazer, no sentido comum, que vai até um certo ponto, interditando-se, não o ultrapassando, por ter sido estruturado pelo Nome-do-Pai; aquele para o qual a mãe não é toda, sendo por

isso um ser faltante, buscando-se *ad infinitum*. Já pela 2ª clínica (não-edipianos), temos o sujeito pós-moderno ou líquido de Bauman (2001); sujeito sem interdições por não haver sido estruturado e/ou haver sido estruturado por uma ordem diferente. A este respeito, Forbes (2012, p. XXI) diz que hoje “é preciso considerar a singularidade que um sujeito inventa, por meio de seu sintoma, para dar conta daquilo que se apresenta para além do pai”. Para esses casos, Forbes sugere que o manejo clínico deve ser realizado por meio da sua responsabilização pelos seus próprios atos, inventando-se e responsabilizando-se pela invenção de si, sintetizados pelo autor na criativa expressão IR.

A este respeito, Brauer (2012) salienta que é fundamental estabelecer um bom relacionamento com o aluno e exigir do mesmo uma atitude de avaliação e escolha ante o conteúdo estudado. Segundo o autor, para que haja aprendizado, as duas partes, professor e aluno, devem contribuir.

Para o referido autor, o ensino será mais eficaz se baseado na *aprendizagem ativa* que consiste em realizar atividades pedagógicas nas quais os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, em vez de serem consumidores passivos do conhecimento. Trata-se de “atividades pedagógicas que incitem os estudantes a fazerem coisas e a refletirem sobre aquilo que fazem” (p. 21), entre elas, o autor cita: extrair informações de um texto escrito; distinguir os argumentos pertinentes dos não pertinentes; avaliar a qualidade de um texto acadêmico; solucionar problemas concretos com soluções abstratas; fazer paráfrase, em outras palavras, pensar e ler criticamente.

Nessa mesma direção, pensamento e leitura críticos indissociáveis para Taglieber (2000, p. 15-18), ou seja, ler criticamente implica pensar criticamente. A autora define pensamento crítico como um exame cuidadoso da solução proposta para um problema ou questão, com o intuito de determinar seus pontos fracos e fortes, ou seja, avaliação e julgamento. Pensar criticamente envolve prever resultados, formular questões, e responder ao texto aplicando suas próprias crenças e valores, estando seu enfoque em decidir em que acreditar e fazer. É por meio do pensamento crítico que o leitor determina quais interpretações são ou não consistentes com a evidência textual e seu conhecimento prévio. Ela ainda salienta que é

necessário não confundir compreensão, ligada ao entendimento dos sentidos, com a leitura crítica, que envolve avaliar os sentidos.

Dentro dessa perspectiva de leitura, Taglieber (2000, p. 22-23) e Oliveira (2000, p. 42-45) comentam que, para que o pensamento e a leitura críticos sejam desenvolvidos, é necessário ajudar os alunos a organizar, a desenvolver e a expressar suas ideias por meio dos 4 (quatro) tipos de pergunta propostos por Barnes (1979), a saber:

- **Questões cognitivas, baseadas na memória**

Palavras-chaves: quem, o que, onde e quando

Operações cognitivas envolvidas: nomear, definir, identificar, designar e respostas de sim ou não

- **Questões convergentes**

Palavras-chaves: por que, como e de que forma

Operações cognitivas envolvidas: explicar, apontar relações, comparar e contrastar

- **Questões divergentes**

Palavras-chaves: imagine, suponha, se, você pode criar, quais são consequências? etc.

Operações cognitivas envolvidas: prever, hipotetizar, inferir e reconstruir

- **Questões de avaliação:**

Palavras-chaves: defenda, justifique, julgue, o que você acha?, qual a sua opinião?

Operações cognitivas envolvidas: atribuir valor, julgar, defender e justificar escolhas

De acordo com Taglieber (2000), todos os quatro tipos de perguntas são importantes e devem ser realizados na sequência em que são apresentados, uma vez que considera os dois primeiros tipos como pré-requisito para os dois últimos.

Em suma, parece-nos que tanto o entendimento dos conceitos psicanalíticos sobre os sujeitos e sua subjetivação e o emprego de atividades que promovam a aprendizagem ativa e o pensamento crítico podem aportar caminhos aos professores, ajudando-nos a entender melhor nosso público, implicando-o e responsabilizando-o por seu aprendizado e, desta forma, preparando-o não só para o mercado de trabalho, mas para uma participação mais ativa na dinâmica social.

ALGUMAS ATIVIDADES

1. UMA APRESENTAÇÃO DIFERENTE

A atividade consiste em mostrar um slide com fotos e números relacionados à vida profissional e também pessoal do professor. Os alunos devem fazer perguntas ou tentar adivinhar qual a relação de tais fotos e números com a vida do professor. Em seguida, a apresentação dos alunos é feita por escrito, tendo os seguintes pontos como base: Conte-me algo sobre você (trabalho, família, estudos, planos para o futuro etc.); o que espera aprender/aprimorar nas aulas de (nome da disciplina)?; como acredita que aprende melhor: lendo? ouvindo? tomando nota? etc.?; quais são seus pontos fortes e suas dificuldades em Português/Inglês? Os alunos são informados que, por meio das produções recolhidas, o professor poderá conhecê-los e também seu conhecimento de Português/Inglês, o que servirá de base para a preparação das aulas seguintes.

Notamos que tal atividade corroborou com nosso objetivo ao realizá-la: criar um elo com os alunos; diminuir a distância entre o professor e o aluno e despertar o interesse pela matéria. Na aplicação da atividade para uma das turmas em 2013, solicitamos que escrevessem algo sobre a apresentação. Dentre as respostas, destacamos algumas e gostaríamos de chamar a atenção para os trechos grifados que, a nosso ver, apontam para a consecução do objetivo da realização da atividade em questão: 1) “As aulas serão muito proveitosas, a professora se mostrou uma pessoa diferente e aberta a novas ideias”; 2) “A apresentação da professora foi

interessante porque foi diferente, ela permitiu que nós interagíssemos. E despertou nossa curiosidade"; 3) "Achei a apresentação da profa. Luciana uma maneira interativa de apresentar e começar a fazer a coisa certa que é fazer com que o aluno pense e participe"; 4) "Foi uma apresentação mais aberta, que abordou a vida particular, achei bom, pois se mostrou uma professora mais ligada dos alunos."; 5) "A profa. Luciana se expressa muito bem, elegante, espontânea e muito bem humorada, espero, e já criei, expectativas nela no aprimoramento do meu conhecimento. Posso apenas dizer que me sinto confortável em sua aula."⁵

2. LEITURA COMPARTILHADA

Consiste na leitura de um texto e/ou livro em conjunto. Cada aluno/grupo lê um trecho/capítulo e conta de forma resumida e com suas palavras para a sala ou grupo no qual está alocado. Desta forma, todos terão todas as informações, em menos tempo, de forma mais interativa. Seu uso foi feito em uma aula sobre "como falar em público", com a leitura e apresentação oral para sala de uma dica por aluno do livro "*Superdicas para falar bem*" de Reinaldo Polito, composto por 60 (sessenta) dicas curtas e de fácil leitura e entendimento. Além de momento de estudo de estratégias para auxílio na apresentação de seminários para nota, inclusive em nossa disciplina, tal tarefa foi a primeira oportunidade de colocar em prática o que estudamos, sem avaliação, o que gerou interesse e participação dos alunos, apesar do típico medo de falar em público.

3. APRENDENDO A ESTUDAR

Tendo observado que os alunos que chegam ao Ensino Superior, de forma geral, apresentam dificuldades em "como" estudar, não tendo tido muitas vezes acesso a informações sobre estratégias de estudo ao longo de sua vida escolar, incluímos na "apostila" um artigo de Fernanda Salla, intitulado "*Estudar se aprende na escola*", publicado na Revista Nova Escola, em novembro de 2011. De forma a praticar pelo menos uma das estratégias de estudo apresentadas - "esquematizar", a sala foi dividida em grupos e cada grupo deveria transformar o trecho do texto que lhe foi atribuído em "um esquema-resumo" (figura1 abaixo) a ser colocado na lousa e explicado para a sala. Em um dado momento, estavam todos de pé,

⁵ Os textos foram aqui transcritos da forma que os alunos os escreveram.

conversando e enchendo a lousa com seus “rabiscos”, fazendo e refazendo seus esquemas ao observar os dos outros grupos. O que a primeira vista poderia parecer uma “bagunça generalizada”, foi um momento muito produtivo, de grande aprendizagem para ambos, alunos e professora.

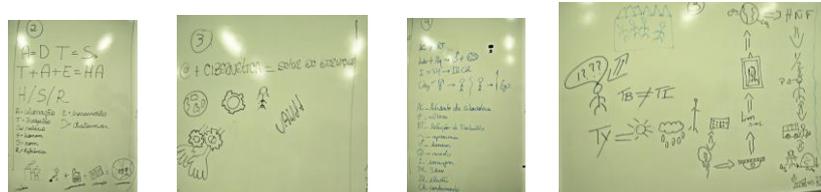


Figura 1: Alguns dos esquemas feitos pelos alunos na atividade “Aprendendo a estudar”
Fonte do texto para leitura: ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996, p. 22-25.

Tendo observado que a simples inclusão do artigo mencionado no material da disciplina e a aplicação de uma das estratégias a título de exemplo em sala não trouxe o efeito esperado, em 2013, optamos por trabalhar com o texto em sala por meio da leitura compartilhada, atividade descrita acima. Incluímos também outra estratégia de estudo denominada por Brauer (2012, p. 265-269) método CPLAT. Nesta atividade, cada grupo leu uma das seis estratégias para que depois cada um de seus membros, alocados em novos grupos, a explicassem aos outros alunos.

A título de ilustração dos resultados obtidos, trazemos depoimentos de dois alunos:

A1: O método de CPLAT pode ser um grande auxílio p/ os estudos e acho que posso utiliza-lo p/ auxiliar meu filho de 11 anos em seus estudos. Vou me aprofundar no assunto.

A2: Vou tentar usar 2 estratégias apresentadas para entender Eletromagnetismo, matéria "mais difícil" no momento, revisar cálculos e esquematizar.

4. “EU NÃO SEI INGLÊS!”

O programa da disciplina “Inglês Instrumental” por nós elaborado e ministrado visa mostrar ao aluno, normalmente com pouco conhecimento linguístico, que é possível ler e entender um texto em língua estrangeira, apoiando-se em estratégias de leitura, entre elas, leitura global, inferências, cognatos (aproximadamente 30% de um texto) e formação de palavras.

A primeira aula consta de exercícios, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, com o intuito de que os alunos vivenciem a importância da leitura global (título, fotos, fonte etc.) e do acionamento e uso de outros tipos de conhecimentos (de mundo, de gêneros discursivos etc.). Na sequência, tais estratégias são explicadas pelo professor. Após esta aula é realizada em pares/trios a leitura de um texto simples e curto, cuja leitura e interpretação são facilitadas pela foto ilustrativa e pelo título “*Shark attack*” (Figura 2 abaixo). A leitura global (exercícios 1, 2, 3 e 4) é feita com auxílio do professor com intuito de facilitar a leitura dos pontos principais (exercícios 5, 6 e 7).

Em uma numerosa turma de Administração, uma aluna, comenta em voz alta e em tom jocoso: “*Como eu vou ler!? Eu não sei nada de inglês!*”. A resposta em tom firme foi “*Tente primeiro!*”. A aluna, com a ajuda do par, conseguiu realizar o exercício a contento. No final da aula, nos aproximamos da aluna e dissemos “*Viu como você conseguiu! Precisa enfrentar o texto, usando as estratégias que estamos aprendendo e não desistir antes mesmo de começar...*”. Tal aluna foi bem na matéria e assumiu uma atitude mais positiva frente a seu aprendizado, o que evidencia o fato de que a responsabilização e implicação do aluno parecem trazer mais resultados que a compaixão assistencialista.



Figura2: texto da atividade “Eu não sei inglês!”

Fonte: SOUZA, A. G. et al. *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo: Disal, 2005, p. 37-38.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A abordagem adotada nas aulas tem por objetivo promover a participação e interação dos alunos; promover a leitura, o pensamento e posicionamento críticos; desenvolver as competências comunicativas; tornar as aulas mais dinâmicas, menos rotineiras; possibilitar a inclusão da tecnologia e o uso de outros ambientes da instituição, como a biblioteca e

laboratórios, entre outros. Seu intuito está para além de simplesmente passar conteúdos aos alunos, é facilitar a aprendizagem, ajudá-los a aprenderem por si mesmos, a partir de textos escritos, exercícios em grupos etc., mostrando-lhes que para que haja aprendizado deve haver comprometimento mútuo: tanto o professor quanto o aluno devem contribuir para tornar a “colaboração [/convivência] a mais agradável possível [e para que haja aprendizado]” (BRAUER, 2012, p. 93, grifo nosso).

Cabe mencionar que acreditamos na singularidade dos alunos, salas, faculdades, professores e outros fatores envolvidos, portanto, não temos a intenção de apresentar “receitas prontas” para serem reproduzidas em outros contextos, mas sim problematizar a relação aluno-professor-aluno a partir das experiências vivenciadas como docente no nível superior, após uma carreira de 20 anos em institutos de idiomas.

A nosso ver, a nós, professores, cabe “interrogarmos como chegamos a fazer o que fazemos e como chegamos a pensar o que pensamos, ações que não se dão de forma separada, procurando compreender as mudanças pelas quais passamos, suas limitações e permissões”. Em outras palavras, pensar “em práticas que possuem sua produtividade, já sendo um começo ESTRANHARMOS o que fazemos rotineiramente em nossas salas de aula” (CAMINI, 2009, p. 661, grifo nosso). Trata-se segundo Oliveira Henz (2009, p. 141, grifo nosso) “do desafio de DEFORMAR, de abrir espaço na fôrma do pensamento e da cultura, de tornar porosa a blindagem a que todos - não só os jovens - estão submetidos.”

Enfim, nós professores precisamos realizar práticas de ensino que favoreçam aos alunos uma relação como o conhecimento baseada numa perspectiva crítica e desconstrutivista. Características como abertura, flexibilidade, reflexão e autorreflexão são essenciais no mundo acadêmico, segundo Almeida (2012, p. 45), assim como ter em mente que

Este diagnóstico do presente não se contenta em caracterizar o que somos hoje, mas também tem por função apontar como o que é poderia não mais ser o que é: é neste sentido que a descrição deve ser sempre feita segundo essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, isto é, de transformação possível. (GRABOIS, 2011, p. 119)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BRAUER, M. Ensinar na universidade: conselhos práticos, dicas e métodos pedagógicos. São Paulo: Parábola, 2012.

CAMINI, Patrícia. O governo da aprendizagem de leitura e da escrita na escola: Disciplina e controle. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 19, n. 7/8, p. 653-663, jul./ago. 2009.

CASTRO, E. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. O. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-78.

CAVALLARI, J. S. Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber. 2013 (não publicado).

CORACINI, M. J. R. F. Identidades múltiplas e sociedades do espetáculo: Impacto das novas tecnologias de comunicação. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. R. F. (orgs.) Práticas Identitárias – Língua e Discurso. São Carlos: Claraluz, 2006.

COSTA, C. N. F.; MONTEIRO, A.; MASCIA, M. A. A. O jovem da modernidade líquida na escola da modernidade sólida: uma discussão sobre a individualização do sujeito. Horizontes, v. 29, n. 1, p. 121-131, jan./jun. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DE CERTEAU, M. A Operação histórica. In: LE GOFF, J. História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FORBES, J. Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI. São Paulo: Manole, 2012.

FRANÇA, L.; KEDOUK, M. Como ser um profissional capaz de encantar as empresas? Disponível em: <http://exame.abril.com.br/revista-voce-sa/edicoes/177/noticias/como-encantar-as-empresas?page=1>. Acesso em 24 jul. 2013.

GILLIO, C. et al. Os diferentes manejos da transferência. Disponível em www.ipla.com.br. Acesso em maio de 2010.

GRABOIS, P. Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: um recuo histórico à Antiguidade. *Ensaio Filosóficos*, Volume III, abril 2011.

HENZ, A. O. Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze. *Revista Mal-estar e subjetividade*, Fortaleza, v. IX, n. 1, p. 135-159, 2009.

LACAN, J. O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

OLIVEIRA, S. question-asking in Brazilian Portuguese reading comprehension textbooks. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Santa Catarina, n. 38, p. 39-56, jan./jun. 2000.

ORTEGA Y GASSET, J. *La misión de la universidad*. Madrid: 1930. Disponível em: http://www.cedus.cl/files/mision_universidad.pdf . Acesso em maio 2013.

PEREIRA, E. M. A. Educação Geral: com qual propósito? In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org). *Universidade e educação geral: para além da especialização*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

POLITO, R. *Superdicas para falar bem: em conversas e apresentações*. São Paulo: Saraiva, 2005.

REDE GLOBO. Currículos de cursos superiores se adaptam à realidade do mercado. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/07/curriculos-de-cursos-superiores-se-adaptam-realidade-do-mercado.html>. Acesso em 10 jul. 2013.

SALLA, F. Estudar se aprende na escola. *Revista Nova Escola*, novembro de 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/estudar-se-aprende-escola-648565.shtml> . Acesso em: janeiro 2012.

SOUZA, A. G. et al. *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo: Disal, 2005.

TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Santa Catarina, n. 38, p. 15-37, jan./jun. 2000.

USF EXPRESS [18] (publicação da Universidade São Francisco) de junho de 2013.

UYENO, E. Y. “Edipianos e não edipianos: a (d)enunciação pela/na escrita em espaços não formais”. In. *Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada – SePLA*; Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2009 (ISSN: 1982-8071).

VEIGA-NETO. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.) Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 8, p. 13-30, 1998.

Luciana Aparecida Silva AZEREDO

Possui licenciatura em Letras Português-Inglês e respectivas literaturas pela Universidade de Taubaté (2008); Mestrado em Linguística Aplicada pela mesma universidade (2012) e está regularmente matriculada no Doutorado em Educação da Universidade São Francisco. Tem experiência de 22 anos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e materna. No momento, leciona no Ensino Superior na Fundação Universitária Vida Cristã e na FATEC de Pindamonhangaba e também in-company na multinacional Tenaris. Na Graduação e no Mestrado, realizou pesquisas sobre exames de proficiência em línguas estrangeiras, em especial sobre o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. No momento, realiza pesquisas sobre o Ensino Superior e suas especificidades e também sobre o cuidado de si foucaultiano e o saber socrático.