

# Teoria e prática docente na educação superior

Rosana Olivares de Albuquerque<sup>1</sup>

Ana Maria Ribas<sup>2</sup>

## RESUMO

A prática docente é inserida na dinâmica social, envolvendo a produção de aprendizagens, saberes, conhecimento, subjetividades e atitudes. Tal prática foi historicamente construída e impregnada de tradições e finalidades que podem e devem ser questionadas e reconstruídas. Nenhuma prática educacional é isenta, portanto, este artigo, por meio da pesquisa bibliográfica inicia uma importante reflexão, com pesquisadores que contribuem para a compreensão da relação entre teoria e prática docente com os processos de ensino e aprendizagem e suas representações na concretude de uma concepção formadora integral do ser humano na Educação Superior, em especial nos cursos de Formação de Professores. Essas relações são contempladas em suas complexidades e entendidas como parte essencial do panorama subjetivo atual que revela as consequências das lacunas nesta fase da formação do ser humano, numa Educação Superior predominantemente imersa na lógica de mercado imposta pela ideologia neoliberal e reforçada pela prática docente, pautada na instrumentalização da formação dos sujeitos, de forma a garantir a manutenção do poder e legitimar as desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Formação Integral. Prática Docente.

## ABSTRACT

The teaching practice is inserted in the social dynamics, involving the production of learning, knowledge, knowledge, subjectivities and attitudes. Such a practice has been historically constructed and impregnated with traditions and purposes that can and should be questioned and reconstructed. No educational practice is exempt, so this article, through the bibliographic research begins an important reflection, with three authors that contribute to the understanding of the relationship between teaching theory and practice with the teaching and learning processes and their representations in the concretion of a conception integral teacher of the human being in Higher Education, especially in the Teacher Training courses. These relationships are contemplated in their complexities and understood as an essential part of the current subjective panorama that reveals the consequences of the gaps in this phase of the formation of the human being, in Higher Education predominantly immersed in the market logic imposed by neoliberal ideology and reinforced by the teaching practice, in the instrumentalization of the training of the subjects, in order to guarantee the maintenance of power and to legitimize social inequalities.

**Keywords:** College Education. Integral Training. Teaching Practice.

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (UNIFESP). Especialista em Docência no Ensino Superior/UCDB Virtual, Graduada em Educação Artística com Habilitação em Música (IA-Unesp), Professora de Educação Musical e Educação Musical Inclusiva no Guri Santa Marcelina.

<sup>2</sup>Mestre em Educação (UCDB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS atuando como formadora de professores para a inserção das tecnologias na educação pela Divisão de Tecnologia Educacional/DITEC, Docente nos cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu na UCDB Virtual e Docente na FATEC/SENAI/Campo Grande-MS. E-mail: anaribasprof@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A prática docente é inserida na dinâmica social, envolvendo a produção de aprendizagens, saberes, conhecimento, subjetividades e atitudes. Tal prática foi historicamente construída e impregnada de tradições e finalidades que podem e devem ser questionadas e reconstruídas.

Estamos vivenciando um processo de emergência do conservadorismo liberal que, no Brasil, tem alimentado várias iniciativas, entre elas, projetos de lei que direcionam a prática docente, inclusive na Educação Superior e se posicionam contra a diversidade e os direitos humanos, além de teses que defendem uma reforma educacional baseada na lógica empresarial e pautada em responsabilização, meritocracia e privatização.

Nenhuma prática educacional é isenta, portanto, esta pesquisa pretende selecionar autores que tenham uma abordagem histórico-crítica e que tratem da relação teoria-prática docente traduzida na concretude de uma concepção formadora integral do ser humano na Educação Superior.

Este trabalho, por meio da pesquisa bibliográfica, pretende fazer uma breve reflexão sobre a relação e a relevância para a educação superior, da obra de autores contemporâneos com uma visão crítica sobre o homem, o mundo e a sociedade, tais como Habermas (1968, 1983 e 2000), Ausubel (1963,2000) e Freire (1974 e 1996).

### 1. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vários autores têm se debruçado sobre o trabalho do professor em todos os níveis de ensino. Todas as abordagens buscam compreender e responder ao universo de ensino-aprendizagem em sua complexidade, no qual a prática pedagógica constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, repleta de valores e significados. Assim, a questão metodológica se torna tão essencial quanto o conhecimento a ser abordado. Para Saviani (1997, p. 17),

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A educação brasileira é tradicionalmente autoritária e seletiva, pautada na transmissão do conhecimento, tal como o que Freire (1974), classificou como “educação bancária” em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Neste modelo de educação, o professor é o detentor do saber e o organiza e “deposita” nos alunos de acordo com suas expectativas.

Os alunos são meros receptores passivos e repetidores do que lhes foi transferido e é criada uma barreira entre eles e o professor, de modo que não existe a possibilidade de participação deles no processo de ensino-aprendizagem. Esta tradição tem mantido até hoje, no ensino superior, uma seletividade que alimenta uma grande evasão. Com o desenvolvimento da democracia, este modelo de educação pautada na verdade absoluta passa a ser questionado.

Hoje a “escola é para todos” e tem permitido o acesso à grande maioria das crianças desde o Ensino Fundamental, mas a necessidade de mudanças na organização escolar não é suficiente, ainda hoje, para garantir a maioria dos jovens, condições de acesso e permanência no Ensino Superior.

A Constituição da República de 1988 garante o direito ao desenvolvimento pleno dos cidadãos, uma educação universal, inclusiva e que contemple a diversidade humana, e coloca como princípio para a Educação o “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988, p.122)

A partir da Constituição de 1988 o quadro das instituições de ensino superior no Brasil foi ampliado consideravelmente, principalmente através da iniciativa privada, porém este crescimento não veio acompanhado por financiamento e garantia de qualidade.

Com a evolução da democratização do ensino, aumenta a demanda de estudos que auxiliem na reflexão sobre uma educação inclusiva, que descubra, valorize e desenvolva as potencialidades dos sujeitos e favoreça o fortalecimento das relações, promovendo uma formação integral do ser humano. Isto é um desafio num contexto capitalista atual. Para Santos (1996 apud RANIERI, 2000),

Ocorre que enquanto o regime privatístico remete a atividade à lógica do capital e do mercado, e por via de consequência a um modelo empresarial que requer resultados em curto prazo, a finalidade e natureza públicas da atividade educacional, especialmente no ensino superior, requerem uma organização de trabalho que se esquematiza em prazos mais longos e que exige mobilização relativamente grande de investimentos materiais e humanos, quando comparada à mobilização de outros fatores de produção (SANTOS, 1996, pp. 217-218 apud RANIERI, 2000, p. 137).

O que se almeja para a Educação Superior é uma formação epistemologicamente mais elaborada, que vá muito além da formação profissional, para que os sujeitos possam se apropriar dos conhecimentos adquiridos em prol de um desenvolvimento individual e social, construindo suas vidas, seus valores, exercendo plenamente a cidadania e comprometidos; conforme Severino(2008, p. 76),

[...] a construção de uma sociedade na qual a vida individual seja marcada pelos indicadores da cidadania, e a vida coletiva, pelos indicadores da democracia, tem sua gênese e seu fundamento na exigência ético-política da solidariedade que deve existir entre os homens. É a própria dignidade humana que exige que se garanta a todos eles o compartilhar dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais, de tal forma que, no limite, nenhum ser humano seja degradado na sua relação com a natureza, no exercício do trabalho, seja oprimido em suas relações sociais, no exercício de sua sociabilidade e seja alienado no usufruto dos bens simbólicos, no exercício de sua inserção na cultura.

Neste sentido, o trabalho do professor como mediador tem uma enorme importância, e ele deverá ter a consciência de que o saber elaborado qualifica o sujeito para uma ação mais crítica sobre a realidade que o cerca. Tanto professor quanto aluno interagem na atualização de conhecimentos historicamente construídos e se apropriam destes para um projeto de desenvolvimento individual e social, até porque a educação como produção de conhecimento ocorre em vários espaços, então o sujeito traz para o ambiente escolar conhecimentos adquiridos em outros espaços de convívio social.

Desde a Constituição de 1988 a Educação no Brasil passou a ser pensada a partir de uma perspectiva democrática e sofreu profundas transformações que mudaram totalmente o panorama histórico e social.

## 2. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Mudanças na educação em todos os níveis, inclusive na educação superior e na organização das instituições de ensino são necessárias, mas não há um consenso, então é necessário pensar em formas de participação, que é a ideia central em qualquer processo democrático. A gestão democrática é garantida na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios da educação, portanto, a prática docente deve estar estreitamente relacionada com a mediação para possibilitar a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo e na preparação para o pleno exercício da cidadania.

Segundo Coutinho (2005), o conceito de cidadania é o que melhor exemplifica a reconquista dos bens sociais pelos cidadãos. Para o autor, cidadania é

[...] a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (COUTINHO, 2005, p. 2).

Para tanto, o professor tem que ter uma formação adequada, tem que ter conhecimento muito além das especificidades da sua disciplina ou área do conhecimento. Tem que ser capaz de enxergar além das aparências, perceber o outro, de se colocar no lugar dele, estar disponível para escutá-lo e acompanhar os sujeitos em seu processo de construção do conhecimento.

Segundo Polli (2013), o campo da Filosofia da Educação pode contribuir muito para a reflexão sobre valores éticos e políticos, e para a discussão sobre as finalidades do trabalho de educar. Ele ressalta a importância da busca de elementos nos modelos éticos, que servirão de base para análise do pensamento educacional do presente, bem como os valores nele imbuídos.

O que se apresenta a seguir traz elementos importantes para refletir a prática pedagógica na Educação Superior, consonantes com o panorama educacional contemporâneo e com os ideais democráticos de uma educação libertadora.

## 3. HABERMAS E A EDUCAÇÃO

A Educação tradicionalmente compreende o saber como algo inserido no mundo objetivo, onde o sujeito se orienta por conteúdos pré-estabelecidos (técnicas) e age de acordo com objetivos para atingir determinadas finalidades em situações consideradas possíveis no mundo sistêmico. Este tipo de ação estratégica valoriza o discurso teórico, abstrai o humano, é imbuído de traços totalitários e visa interesses meramente pessoais que favorecem a dominação.

Com o objetivo de favorecer a reflexão sobre uma educação integral do ser humano, que, além da produção de conhecimentos necessários à formação profissional, priorize também a superação das noções individualistas e simplificadoras do ser humano, tratar-se-á aqui da contribuição de Habermas (2000) e sua teoria do Agir Comunicativo para a Educação.

A contribuição de Habermas (2000) é essencial em todos os níveis da educação, mas, em especial na Educação Superior, onde, segundo ele, assim que se concebe o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis

pela interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. Habermas (2000) reforça ainda que a ação comunicativa contribui, portanto, para reforçar as formas de vida coletiva concretas, alargando os laços de solidariedade entre grupos e promovendo a socialização.

O filósofo alemão Jürgen Habermas compôs o primeiro grupo de pensadores da Escola de Frankfurt, onde foi formada a Teoria Crítica da Sociedade que denunciou a perda da capacidade do homem contemporâneo de agir criticamente e a dominação da sociedade pela associação entre o poder econômico e a técnica (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 12). Por meio da sua Teoria da Ação Comunicativa propôs uma nova racionalidade comunicativa. A racionalidade em Habermas se refere à capacidade de ação e interação do ser humano, à sua capacidade de se apropriar dos saberes, formando um repertório que irá compor sua prática argumentativa. Esta razão comunicativa favorece o entendimento e a construção coletiva de ações alternativas que promovem a mudança social e a emancipação.

De acordo com Boufleuer (2001), Habermas (2000), analisando os modelos de racionalidade, procura uma alternativa ao paradigma da filosofia da consciência (ou filosofia do sujeito), que valoriza o domínio conceitual e técnico do conhecimento e que pouco contribui para a transformação social. Ao propor uma *racionalidade comunicativa*, a emancipação passa a ser uma possibilidade, através de oportunidades de participação dos sujeitos na interpretação das questões, normas e possibilidades de ação de forma intersubjetiva. A emancipação não será resultado de um processo idealizador, mas da interação entre sujeitos que buscam o entendimento para promover mudanças possíveis.

Conforme Domingues (2001), Habermas parte da *Teoria Crítica da Sociedade* e avança no sentido de reconhecer a realidade em sua complexidade, propondo às pessoas e aos grupos uma reflexão, a partir das possibilidades e limites de contextos específicos, buscando o entendimento sobre as questões para a construção de normas para o convívio social. Sua obra foi construída a partir da psicanálise e dos estudos das formas de diálogo como elementos para a libertação possível e a maturidade da espécie humana.

De acordo com Polli (2013), Habermas acredita na capacidade criativa do ser humano para resgatar suas potencialidades latentes, e esta é a sua maior preocupação frente aos pessimismos de seus mestres, sem, no entanto, negar o peso da realidade concreta sobre os indivíduos. Para Habermas (1968), a emancipação possível deriva da compreensão de que o conhecimento humano não se reduz apenas à tarefa de reproduzir a vida, mas pode contribuir, quando construído coletivamente, para com os processos de superação da autoconservação<sup>3</sup>.

O conhecimento e o interesse identificam-se na força reflexiva, ela mesma coincidindo com o interesse da emancipação, que é a sua realização. Os processos de comunicação efetivos só poderão efetivar-se numa sociedade emancipada, que ofereça condições para que seus membros atinjam um grau de maturidade<sup>4</sup> tal que sua identidade se forme numa base de reciprocidade e de verdadeiro consenso. A realização do processo reflexivo, a partir de sujeitos maduros e capazes de boas relações, se dará numa comunidade ideal possível em que relações mais democráticas e éticas sejam referenciais para o agir.

---

<sup>3</sup> O instinto de autoconservação está no centro da teoria da evolução. Aciona mecanismos de autodefesa nos indivíduos e, perante uma situação desconhecida ou ameaçadora, ocorrem antes mesmo que a consciência possa entender e buscar ou elaborar possíveis interações ou ações.

<sup>4</sup> A maturidade alcançada pelo sujeito permite a percepção do impulso de autodefesa e a possibilidade de pensar novas possibilidades de ação pautadas não somente na individualidade, mas também no bem estar coletivo, através da convivência ética e justa.

Polli (2013), citando Tesser (2001, pp.107-108), afirma que:

Habermas e Karl-Otto Apel propuseram a *Teoria da Ação Comunicativa* a partir da chamada *virada linguística*, que significou a passagem de uma *filosofia da consciência* para uma *filosofia da linguagem* [...] fundamentada nos processos comunicativo-argumentativos, colocando a linguagem como um novo *médium* de entendimento e esclarecimento para convergir numa nova teoria sobre a verdade<sup>5</sup>.

Comparando o *agir comunicativo* com o que chamou de *agir estratégico*, Habermas (1983, p.79), explica que:

Chamo de comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. No caso dos processos de entendimento mútuo linguístico, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validade, mais especificamente pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se referem a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), e algo no mundo social comum ( enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) ou algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado). Enquanto que no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo, um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita.

A questão central no pensamento de Habermas (1983) é o problema da dominação, abordando os problemas da modernidade através de um novo olhar, redesenhando as bases da sua formação original através da valorização das oposições e dicotomias numa nova compreensão de mundo. Ele assumiu o paradigma da linguagem, colocando o diálogo como estrutura para a construção de consensos, a partir de uma perspectiva da potencialidade crítica dos sujeitos, na busca da transformação social. A racionalidade instrumental não garante um processo de transformação social, mas também não é capaz de inviabilizá-lo.

Estas reflexões contribuem muito para se pensar possíveis ações educativas no ensino superior, em especial na formação de professores, onde são formados profissionais para atuarem na formação de sujeitos mais conscientes e íntegros.

O ser humano nasce com um instinto individualista, e este deve ser transcendido através da razão, ou seja, tende a agir de acordo com seus interesses, visando a satisfação das suas necessidades e dos seus desejos, e, para se desenvolver integralmente, é necessário o uso da inteligência para que se torne capaz de enxergar além do óbvio, de se relacionar e se colocar no lugar do outro e, através deste outro olhar, se perceber como um sujeito único dentro de uma diversidade complexa e rica em possibilidades de relações e interações.

A ação instrumental ou estratégica tende a simplificar o complexo, a padronizar o conhecimento e as ações, buscando uma otimização que deverá trazer resultados favoráveis ao processo de dominação. Estas ações são planejadas por especialistas e ignoram o “conhecimento de causa” dos indivíduos envolvidos, e qualquer manifestação destes é reprimida em nome da “ordem e progresso”. Segundo Souza (2016),

<sup>5</sup>Para Habermas não existe uma verdade única, ela é a elaboração de um modelo racional-teórico e ético que considera a realidade dos sujeitos na elaboração desse discurso e tem como objetivo resistir ao domínio dos subsistemas econômico e político. É provisória, podendo ser rediscutida e revista quando necessário, e é baseada na comunicação e no consenso. O consenso não é uma posição unânime, mas um acordo provisório e dialético baseado em pontos comuns. (POLLI, 2013, pp.16-17).

Qualquer grupo social que queira dominar economicamente outro grupo, de modo a extrair permanentemente e continuamente o produto de seu trabalho, precisa, antes de tudo, saber "colonizar" o seu espírito. Ninguém se deixa explorar de modo direto e violento sem reação. A possibilidade de debelar a reação com mais violência sempre se revelou muito custosa e, crescentemente com o avanço da história, de eficiência apenas de curto prazo. No mundo moderno, quem quiser se apropriar, por meio de instrumentos de mercado e de Estado, da riqueza e do produto do trabalho alheio tem, antes, de convencer os espoliados de que a dominação que os explora e subordina é para o seu próprio bem (SOUZA, 2016, p. 19).

A ação comunicativa, portanto, se mostra essencial para a formação de sujeitos autônomos, que irão, através da prática da argumentação, desenvolver a capacidade de perceber as estratégias de colonização e contribuir significativamente na conscientização de um número cada vez maior de sujeitos que irão construir coletivamente uma sociedade que lute pela equidade e pela justiça social.

Outro pensador cujas reflexões apontam para a emancipação da sociedade contemporânea no viés da reflexão crítica aliada à prática educativa é o brasileiro Paulo Freire, conforme se vê a seguir.

#### 4. PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Observa-se uma vasta literatura no campo da Educação com a presença marcante da obra de Paulo Freire, e em alguns casos, a abordagem desta como complementar à obra de J. Habermas. Estas posições complementares se evidenciam nas reflexões sobre a *Ética Universal do Ser Humano* e a *Ética do Discurso*, dos respectivos pensadores. Segundo Polli (2013, p. 11), “[...] os dois pensadores caminham, em sua produção filosófica, em direção a um mesmo horizonte, o de uma sociedade em emancipação”. Os dois pensadores apontam o diálogo como meio eficaz para a fundamentação de normas e opiniões na formação e manutenção de uma sociedade democrática e mais justa, pensando e repensando as teorias emancipatórias na busca de uma emancipação social possível.

Através do diálogo e do desenvolvimento da capacidade de argumentação<sup>6</sup> se torna possível uma reflexão mais efetiva, com maior possibilidade de os sujeitos se apropriarem das normas e dos princípios de convivência, formando uma subjetividade moral baseada em valores que orientarão a ação social, conferindo-lhe legitimidade ética. Severino (2009) apresenta um argumento que combina muito com o contexto histórico social atual:

[...] a legitimidade ética do nosso agir está intimamente marcada pela sensibilidade política, ou seja, o ético só se legitima pelo político. Em que pese o desgaste que tal perspectiva vem sofrendo em decorrência do uso banalizado e cínico dessas categorias, é preciso insistir no compromisso ético/político do pesquisador, e do pesquisador em educação, em particular (SEVERINO, 2009, p. 25).

Na contramão desta ação emancipatória, baseada no enfraquecimento do discurso político e da mobilização social transformadora, tem-se a globalização neoliberal, instrumentalizada para a lógica de mercado, com um discurso ético pronto e com vistas à legitimação das forças de dominação como “reguladoras das desigualdades” que ela mesma produz.

---

<sup>6</sup> A capacidade de argumentação começa a ganhar corpo com o desenvolvimento humano, tendo a Educação como grande aliada. Na Educação Superior alcança sua maturidade e tem papel fundamental para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Em *Primeiras Palavras*, após o Prefácio do seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996), chama a atenção, não pela primeira vez em sua obra, para a “questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura” e insiste que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14).

Esta concepção de mundo (incompletude, movimento constante, complexidade) é o principal componente da base subjetiva de sujeitos conscientes, autônomos e conectados com a sociedade em que vivem. Os afetos têm grande importância para a formação integral destes sujeitos. Os conceitos e pressupostos do pragmatismo e semiótica de Peirce, em especial os três fundamentos da experiência – primeiridade, secundidade e terceiridade - nos ajudam a compreender um pouco a evolução da experiência educativa.

No ensino superior, muitas vezes prioriza-se o entendimento de conteúdos e conceitos e suas relações teóricas, enquanto abre-se mão de proporcionar aos sujeitos as experiências “primeiras” ou “segundas”, que são vivências que favorecem o autoconhecimento, o “olhar” para o outro e se colocar no lugar dele, ressignificar conceitos, uma grande oportunidade para múltiplos aprendizados. Segundo Silva (2008),

A primeiridade é sensação, a pura cor vermelha, uma euforia que aparece. É a categoria da liberdade, da espontaneidade, não chega a ser consciente, quando pensamos nela já estamos na secundidade. A secundidade é a categoria do confronto, do choque com o outro, do presente sem reflexão, da surpresa. Um esbarrão na esquina, a consciência do roçar da pele com a roupa, o detectar de uma presença. No instante em que percebemos que a presença é de um gato, já estamos na terceiridade, categoria do entendimento, da reflexão, da relação, do signo completo (SILVA, 2008, p. 261).

O educador tem uma responsabilidade ética no exercício da prática docente, que “[...] conota expressivamente a natureza da prática educativa enquanto prática formadora”. (FREIRE, 1996, p. 15) Para uma prática educativa ética e responsável, é necessário acreditar no ser humano, reconhecer que todos são “seres *condicionados* (genética, cultural e socialmente), mas não *determinados*”. A História é tempo de possibilidade [...] e o futuro é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 19).

Tais colocações corroboram com os objetivos deste trabalho, que não pretende apresentar uma abordagem imparcial, alienada, mas tem a intenção de argumentar e embasar teoricamente, de “forma rigorosamente ética” (FREIRE, 1996, p. 14), alguns pontos de vista que poderão contribuir para uma aurora que revele o horizonte de uma educação superior emancipatória possível, mesmo em contextos de iniciativas privadas, com um direcionamento da formação rígida e moldada pelas demandas de produtividade passiva para atender aos anseios do sistema de mercado.

## **5. DAVID AUSUBEL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR**

David Ausubel propôs a teoria da aprendizagem significativa em 1963 e a reiterou, confirmando a sua atualidade em 2000. Pode-se destacar, de antemão, que a linguagem e a interação social são essenciais para a aprendizagem significativa, em especial no processo educativo. Segundo Moreira (2011, p.13),

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Este conhecimento relevante à nova aprendizagem, Ausubel nomeou como *subsunçor* ou *ideia-âncora*. O subsunçor, durante o processo de aprendizagem (processo este interativo), se transforma, adquire novos significados e ratifica conhecimentos anteriores, se abrindo cada vez mais a novas possibilidades de aprendizagem, cada vez mais complexas. O subsunçor pode ser considerado um conhecimento prévio que seja relevante para uma nova aprendizagem específica. Moreira (2011, p.18), define subsunçor como: “[...] um conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e que permite, por interação, dar significado a outros conhecimentos. [...] Trata-se de um conhecimento dinâmico, não estático, que pode evoluir e, inclusive, involuir.”

A nossa estrutura cognitiva, de acordo com a teoria da aprendizagem significativa, comporta um conjunto hierárquico de subsunçores que formam um complexo organizado, que se inter-relacionam em determinados campos de conhecimentos, formando e dando sentido a novos conhecimentos. “[...] As hierarquias de subsunçores não são fixas dentro de um mesmo campo de conhecimentos e variam de um campo para outro.” (MOREIRA, 2011, p. 20).

Vale ressaltar que a aprendizagem significativa não é a que o sujeito nunca esquece, “[...] o esquecimento é uma consequência natural da aprendizagem significativa” (MOREIRA, 2000, p. 39), mas o esquecimento também não é total, não há uma perda de significados. Posteriormente, quando o sujeito precisar reaprender, o processo será mais simples e rápido em comparação com a primeira aprendizagem.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa, o conhecimento prévio (subsunçor) é o fator mais importante, que mais promove novas aprendizagens, e, ao mesmo tempo ele fica mais estável, complexo e elaborado, porém não é sempre um facilitador, às vezes pode ser bloqueador. Outro aspecto da aprendizagem significativa é que ela pode não ser necessariamente uma aprendizagem “correta”.

Segundo Moreira, “[...] essencialmente são duas condições para a aprendizagem significativa: 1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender.” (MOREIRA, 2011, p. 24). Através da elaboração do material potencialmente significativo (cada sujeito atribui significado aos materiais, podendo ou não, estar de acordo com o esperado no contexto do conhecimento em questão), espera-se que o aluno relacione com seus conhecimentos prévios e forme novos conhecimentos consonantes com aquele contexto, o que pode demandar algum tempo para que haja um intercâmbio de significados, para se chegar ao novo conhecimento pretendido. Para que isso ocorra, a segunda condição é a predisposição do aluno para tais intercâmbios, relações, através da diferenciação e integração, interagindo com os novos conhecimentos (modificando, enriquecendo, elaborando e dando novos significados). Essa predisposição nada tem a ver com motivação, nem com afinidade com o assunto.

Na educação superior os sujeitos já têm a estrutura cognitiva bem desenvolvida, portanto aprendem em função da interação dos conhecimentos já construídos e o professor atua como mediador na negociação de significados, consonantes ou dissonantes, no contexto da formação de novos conhecimentos específicos ou abrangentes. Mas, nem todos os alunos dispõem de conhecimentos

prévios adequados que lhe permitam construir novos conhecimentos específicos. Nesses casos, Ausubel propõe a elaboração de “organizadores prévios”, que, segundo Moreira (2011, p. 30), “na prática, muitas vezes não funciona.” Ele explica ainda, o que é organizador prévio:

[...] é um recurso instrucional apresentado em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem. [...] Pode ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um conjunto de outras aulas. As possibilidades são muitas, mas a condição é que preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente, mais geral e inclusivo do que este.

No cenário da educação brasileira atual, é de extrema importância para uma aprendizagem efetiva e significativa, que o professor esteja atento e identifique se o aluno não tem conhecimentos prévios disponíveis, relevantes à aprendizagem de um novo conhecimento específico, e encontre formas de resgatar ou facilitar a construção de subsunçores que irão interagir com os novos conhecimentos a serem apresentados. Para isso é necessário que, além de dominar o conhecimento que está sendo trabalhado, o professor não pressuponha que todos os alunos já têm os conhecimentos prévios necessários, por mais que sejam esperados para o nível de educação em que ele está atuando. Ele tem que ser capaz de perceber o que o(s) aluno(s) não sabe(m), se colocar no lugar dele(s), pois é este o melhor lugar para se ter a visão ampla necessária para elaborar os organizadores prévios de forma competente. Mas isso não é fácil, requer autoconhecimento e empatia.

A aprendizagem significativa pode ser considerada paradoxal à aprendizagem mecânica, portanto não há dicotomia. Elas são complementares, não excludentes, sendo que a passagem de uma à outra depende “[...] da existência de conhecimentos prévios adequados, da predisposição do aluno para aprender, de materiais potencialmente significativos e da mediação do professor” (MOREIRA, 2011, p. 32 citando Moreira, Caballero e Rodríguez (2004), Moreira (2011), afirma ainda que “[...] a aprendizagem significativa é progressiva, o domínio de um campo conceitual, um campo de situações, é progressivo, com rupturas e continuidades, e pode levar um tempo relativamente grande.” (MOREIRA, 2011, p. 47).

Comparando a aprendizagem mecânica com a aprendizagem significativa, Moreira (2011), aponta diferenças a curto e em longo prazo do processo, que podem até ser vistas como vantagens ou desvantagens.

No início, a vantagem da aprendizagem significativa sobre a mecânica é a compreensão, o significado, a capacidade de transferência a situações novas (na aprendizagem mecânica o sujeito é capaz de lidar apenas com situações conhecidas, rotineiras). Mais tarde, a vantagem está na maior retenção e na possibilidade de reaprendizagem (que praticamente não existe quando a aprendizagem é mecânica) em muito menos tempo do que a aprendizagem original (MOREIRA, 2011, p. 40).

Assim como Habermas (2000) e Freire (1996), Ausubel (1963) considera a linguagem extremamente importante ao processo educativo, em especial como facilitadora da aprendizagem significativa. Nesse sentido, Moreira (2011), afirma que:

[...] a aprendizagem significativa depende da captação de significados que envolvem um intercâmbio, uma negociação de significados que depende essencialmente da linguagem. [...] A captação de significados implica diálogo, [...] o aluno tem que externalizar os significados que está captando. Esse processo é longo e só termina quando o aluno capta os significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino (MOREIRA, 2011, p. 48).

Assim, compreende-se que a linguagem pode ser a grande intermediadora no processo da aprendizagem significativa, a maior responsável pela interação entre os sujeitos que aprendem e principal instrumento utilizado pelo professor do ensino superior na mediação, uma vez que a mediação pedagógica pode suscitar nos alunos a vontade de aprofundar os conhecimentos, bem como provocar a autonomia na busca do aprender a aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente, em especial no Ensino Superior está impregnada de tradições (normas e práticas) construídas historicamente, consonantes com a potente tendência à instrumentalização e engessamento da formação dos sujeitos, impostos pelo sistema educativo orientado pela lógica neoliberal, com o objetivo de garantir a manutenção do poder hegemônico com forte resistência às demandas sociais complexas da contemporaneidade.

Uma prática docente atualizada é pautada no amplo conhecimento do referencial teórico, em especial das teorias com abordagens histórico-críticas. O docente deve ter domínio do conhecimento e estar disposto a proporcionar uma formação integral e baseada nos ideais democráticos, preparando os sujeitos para uma ação mais crítica sobre a realidade que os cerca.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune&Stratton, 1963.

\_\_\_\_\_. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht, KluwerAcademicPubishers, 2000.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**. Frederico Westphalen: Unijui, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COUTINHO, C. N. **Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DOMINGUES, José Mauricio. **Teorias Sociológica no Séc. XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **Teoria analítica da ciência dialética**. São Paulo: Victor Civita, Coleção Os Pensadores, 1983.

\_\_\_\_\_. **O discurso Filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2011.

POLLI, José Renato. **Freire, Habermas e o horizonte da emancipação.** Jundiaí, SP: In House, 2013.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pelas mãos de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária:** caminhos para a integração. São Paulo: FEUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista.** 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155014216006>>. Acesso em: 10 mar 2017.

\_\_\_\_\_. **Pós-Graduação e Pesquisa:** o processo de produção e de sistematização do conhecimento. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SILVA, A.C.T. A Perspectiva Semiótica da Educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.3, p.259-267, set./dez. 2008.

SOUZA, Jesse: **A radiografia do golpe.** Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

TESSER, Gelson J. **Ética e educação:** uma reflexão filosófica a partir da Teoria Crítica de Jürgen Habermas. Campinas: Unicamp, tese de doutorado, 2001.