

**O ensino na educação superior:
Um olhar a partir da relação com saber**

**Teaching in Higher Education:
A look from the relation to knowledge**

Wellcherline Miranda Lima¹
wellcherline@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender e refletir sobre as práticas docentes desenvolvidas e observadas por nós, como pesquisadores, utilizando procedimentos metodológicos articulados aos fenômenos educacionais em foco. O artigo analisa o ensino da educação superior à luz da noção de relação com o saber, a partir da técnica Análise de Conteúdo, considerando que esta análise é uma das mais comuns realizadas pelas diferentes ciências humanas e sociais. Ao apresentar as considerações acerca das práticas de ensino e a análise dos diferentes contextos, por nós observados, a reflexão sobre a relação com saber apresenta-se como teoria de referência para a investigação do contexto educacional, salientando que antes deve ser compreendida em seus aspectos teóricos e práticos.

Palavras-chave: Ensino na Educação Superior; relação com o saber; docência; didática.

Abstract

This article aims to understand and to reflect on the practices developed by teachers and observed by us as researchers, using methods articulated with the educational phenomena in focus. The article analyses teaching in higher education in the light of the notion of relation to knowledge, using content analysis, one of the most commonly used approaches in the human and social sciences today. From the present considerations about teaching practices and the analysis of different contexts, observed by us, reflection on the relation to knowledge presents itself as a theoretical reference for investigations of educational contexts, noting that before this it must be understood in its theoretical and practical aspects.

Keyword: Teaching in higher education; relation to knowledge; didactic.

¹ Graduação em História (UNICAP) e Ciências Biológicas (UFPE); Especialização em Ensino de História (UFRPE) e Mestrado em Ciências da Religião (UNICAP). Atualmente é Chefe de Unidade na Superintendência de Política Educacional Indígena da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Introdução

O estudo a que se refere este texto baseia-se nas discussões sobre a didática no ensino superior, especificamente na organização da prática docente, tendo como objeto a prática do ensino superior na relação com o saber. A relevância deste trabalho deve-se ao fato de professores universitários apresentarem um “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 36).

O problema surge a partir das questões de caráter mais amplo acerca da formação docente e encontra fundamentos na reflexão de Charlot sobre a relação que há entre o ensinar e o aprender nessa perspectiva, o interesse por essa discussão é, mais precisamente, pelas práticas de professores no ensino superior que contemplam os elementos da teoria da relação com o saber, sem demonstrar conhecimento acerca da referida teoria.

O objetivo geral desse estudo foi analisar situações de ensino na educação superior, buscando compreendê-las a partir da relação com o saber, como também observar duas práticas docentes baseadas nessa perspectiva.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com enfoque na análise de conteúdo, buscando identificar, nas práticas docentes, os elementos da teoria da relação com o saber/aprender. Realizamos a pesquisa em instituições públicas e particulares, com componentes curriculares diversificados, o que nos possibilitou uma análise das práticas em realidades diferenciadas.

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos recursos metodológicos, constitutivos do trabalho de pesquisa, a saber: o questionário e a ficha de observação das aulas, por entendermos que esses recursos configuram-se como necessários para melhor coletar e tratar os dados que serão analisados, dialogando com o nosso objeto de pesquisa.

O presente trabalho será apresentado em tópicos: no primeiro, faremos breves considerações sobre a didática do ensino superior; em seguida, abordaremos aspectos da teoria da relação com o saber, seguidos da apresentação da metodologia e, posteriormente, apresentaremos a análise dos resultados, seguidos das considerações finais.

A didática do ensino superior

Segundo Garcia (1994), o ensino superior surge no Brasil no século XIX, porém de uma maneira desarticulada, sendo uma formação reservada às profissões liberais, como advogados, engenheiros etc. Só a partir da década de 1920, começam a surgir iniciativas públicas e da sociedade civil, envolvendo questões educacionais. Tais iniciativas eram resultantes das transformações econômicas, sociais e políticas que o país estava atravessando, todavia só vieram a se consolidar na década de 1980.

Nesse período, houve a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), foram realizadas Conferências Nacionais de Educação, surgindo os debates educacionais e as primeiras discussões sobre a concepção de universidades. Nesse contexto, surgiram as Faculdades de Filosofia, o que caracterizava uma renovação e ampliação do sistema educacional, tornando-se o celeiro de uma elite intelectual.

Em 1939 é criada, pelo Decreto-lei nº 1.190, a Faculdade Nacional de Filosofia, organizada em quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciência, Letras e Pedagogia. A Faculdade Nacional de Filosofia passa a ser modelo para todas as instituições que já existiam e para as que seriam ainda criadas.

A didática aparece junto com a Faculdade Nacional de Filosofia, “para cada seção corresponderiam um ou mais cursos; e uma seção especial de didática a qual corresponderia o Curso de Didática, com a duração de um ano” (GARCIA, 1994, p. 47). Ela é instituída como curso e como disciplina, que no último caso, passa a ser obrigatória nos currículos de formação de professores em nível superior enquanto “disciplina, em suas origens, foi identificada como uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que permanece arraigada no imaginário dos professores ainda hoje” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 62).

O estudo de Pimenta (2001) permite analisar a Didática além da preocupação com as técnicas de ensinar, apresentando diversas possibilidades que esta disciplina oferece à docência universitária, sendo elas:

a) Sobre epistemologia didática: as pesquisas levam os docentes a refletirem sobre o campo epistemológico da Didática, considerando o ensino como uma atividade complexa, levando-os a encontrarem respostas a questionamentos sobre diversas vivências que se efetivam em sala de aula do ensino superior.

- b) Sobre Didática, docência e pesquisa há inúmeras pesquisas sobre a docência universitária, que buscam analisar a relação professor-aluno em sala; professor-pesquisador na universidade; ensinar e aprender na universidade; metodologia no ensino superior, entre outras áreas de pesquisa.
- c) Sobre teorias educacionais e contextos escolares: examinam as contribuições de outras ciências que tratam das questões do fracasso escolar e da organização do trabalho docente.
- d) Sobre metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino: as pesquisas trazem, entre outros aspectos, referenciais dos estudos sobre práticas multiculturais, interdisciplinaridade e método dialético de ensino e de aprendizagem.
- e) Sobre a prática pedagógica e resultados de ensino em contextos de políticas educacionais: inclui pesquisas relativas aos ciclos de aprendizagem, gestão participativa, classes de aceleração.
- f) Sobre avaliação: pesquisas que buscam apresentar bases para uma nova ética da avaliação, inclusive na avaliação no ensino superior.
- g) Formação inicial e contínua de professores: estudos que buscam dimensionar a importância do estágio na relação entre teoria e prática na formação dos professores e reflexão na mudança dessas práticas, através de uma formação contínua.
- h) Ensino e aprendizagem: pesquisas que buscam explicar o saber didático, resultante da relação entre o saber pedagógico e científico.
- i) Balanço das pesquisas em ensino: estudos que apontam o ensino de Ciências na perspectiva de vertente do construtivismo.

Percebemos, portanto, a complexidade do objeto da Didática, o que a autora denominou de multirreferencial de um fenômeno, por não se esgotar com análise sobre uma única perspectiva. Nas suas análises, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 59) ressaltam que nas pesquisas relativas à didáticas específicas,

Observa-se que todas se voltam para a especificidade de seus respectivos campos e examinam temas como a relação professor-aluno, com destaque para a comunicação docente, o favorecimento da aprendizagem pela afetividade e a importância de uma relação dialógica.

Ela ressalta, ainda, os estudos sobre os saberes dos docentes, o processo de ensinar e aprender em aula e os que estão voltados para a compreensão do professor no que concerne a condutas, atitudes, valores, crenças e modos de pensar, planejar, conceber a ciência e de constituição de sua identidade como professor.

Tardif (2002), ao situar a questão dos saberes na profissão docente, procura relacioná-los às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos. Para tanto, destaca que

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares da escola, etc (TARDIF, 2002, p.11).

Desta forma, este autor nos revela que, como o saber dos professores transita constantemente entre o que os professores são e fazem, é um saber social construído nas relações: entre os professores, entre os grupos sociais, com professor e alunos e nas construções sociais. Tardif (2002) ainda aponta que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho. Ainda segundo esse teórico, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc” (p.53) ao compartilhar os saberes, ao manter uma relação dialógica com os seus alunos, com os grupos sociais, os professores estão através de sua prática docente mantendo uma relação com o saber.

Aspectos da teoria com o saber

A relação com o saber de Charlot (2000) afirma que qualquer elaboração teórica sobre esse conceito deve partir da condição evolutiva do homem, e agrega a esse conceito o pressuposto que o homem nasce inacabado e é através da sua dependência do outro e do mundo humano já existente que se dá o seu processo de evolução.

Nesse sentido, o sujeito constrói, a partir de uma situação inicial com o mundo e com os outros, o seu movimento de evolução sólida partilhada e assegurada pelos outros sujeitos pré-existentes, assegurando assim, sua sobrevivência em nível mais alto e procurando satisfazer os seus desejos.

Nesse sentido, o autor afirma que o homem tem obrigação de aprender para ser, ou seja, para fazer parte de um contexto social e ativo e aí está como um dos atores principais desse processo senão o principal, a educação que elabora o próprio movimento de construção, desconstrução e reconstrução, longo, complexo e nunca completamente acabado.

Nesse processo de evolução, bem como nos outros, o homem revela o seu objeto de desejo como suporte principal para alavancar sua aprendizagem, e aí entra a motivação como principal condição no papel da aprendizagem, como foco no objeto do desejo coletivo para determinado grupo social respeitando seu processo evolutivo onde, a partir daí, dar-se-ia uma mobilização dos sujeitos inseridos no contexto e o resultado final que é alcançar a meta desejada.

O saber e as figuras do aprender

As pesquisas desenvolvidas por Charlot (2001) buscaram identificar a natureza da atividade de aprender para os jovens investigados. Uma das constatações centrais a que esses pesquisadores como Freire (1996) e Tardif (2002) chegaram é que, aprender, não passa pelos mesmos processos. O inventário construído com os dados da pesquisa identifica distintas figuras do aprender, conforme *relação epistêmica* com o saber, ênfase em processos e atividades implicados em cada tipo de aprender.

Assim, para Charlot, aprender a nadar, enquanto dominar uma prática é diferente de aprender sobre a natação, enquanto conjunto de enunciados sobre um saber-objeto; essas duas aprendizagens constituem relações epistêmicas diferentes com o saber. Principais figuras do aprender identificadas na pesquisa:

1) Aprender *saberes-objetos* e *objetos-saberes*, definidos e diferenciados por Charlot (2000, p. 75):

Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia em Platão).

2) Aprender uma *atividade*, ou seja, capacitar-se para utilizar um objeto de forma pertinente, como, por exemplo, um aparelho eletrônico, ou dominar uma prática, como nadar ou andar de bicicleta.

3) Aprender dispositivos relacionais, como dominar uma relação, um aprendizado, como, por exemplo, a iniciar uma relação amorosa ou conviver em ambientes sociais diferentes do seu meio de pertencimento.

Outra constatação central da referida pesquisa é a de que aprender não significa a mesma coisa para todos. As descobertas das diferenças no campo dos *significados do aprender* têm implicações de peso em termos de apropriação de *saberes-objetos* e *objetos-saberes*, e, portanto, nos resultados escolares desses mesmos jovens, pressupondo-se que esses tipos de saber são, nos dias atuais, marcadamente *escolares*.

Intimamente imbricadas nesse processo, encontram-se *relações sociais e de identidade*, que implicam determinadas formas de se engajar no aprender. Charlot (2000, p. 72) argumenta que:

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si.

Por outro lado, a relação com o saber, embora sendo de um *sujeito*, é também *social*. Uma situação trabalhada por Charlot (2000; 2001) é a dos meninos e jovens das camadas populares que valorizam o aprender, o saber escolar, porque este lhes permite 'se virar' na vida com menos dificuldades que seus pais. Assim, para alguns alunos investigados, a relação com a escola é marcada pela exterioridade a um saber-objeto, enquanto processo que exige atividades intelectuais específicas, caracterizada mais como profissional do que cultural e cognitiva. A relação com o saber e com o aprender desse grupo de jovens encontra explicação no contexto de sua maneira de lidar com a vida, que é marcada pela busca de construir possibilidades de agir, de ações possíveis no espaço do cotidiano que:

Aprender é para eles apropriar-se dos objetos de saber, ter acesso a um mundo de saber organizado em disciplinas [...]; eles exprimem aprendizados em termos de conteúdos de pensamento descontextualizados, de objetos pensáveis em si mesmos, sem referência direta a um Eu em situação (CHARLOT, 2000, p. 59).

Para outro grupo de jovens que se encontrava em situações escolares mais favoráveis, o processo epistêmico típico-ideal estava centrado nos aprendizados intelectuais e escolares, construído pela mediação de atividades específicas.

Ao final da pesquisa o autor traz alguns conceitos, como:

1. O Conceito de relação com saber

Relação com o saber entende-se como a relação com o aprender, é uma relação com o mundo, com ele mesmo e com os outros. O Mundo como conjunto de significados, como espaço de atividades, que se inscreve no tempo.

Em termo de relação, o que está em jogo é um ser vivo, portanto, este ser está em relação com o meio, aberto para esse meio e deve assimilá-lo, tem um corpo, energia a ser despendida e reconstituída. O meio é um conjunto de significados vitais, tem uma materialidade, preexiste e permanecerá independente do sujeito, entre ele e o sujeito a relação se estabelece como debate. Para o homem, esse meio é mundo, que ele partilha com o outro. Sujeito e mundo não se confundem. O mundo é também um espaço onde o homem exerce atividades. A relação com o saber é uma atividade do sujeito.

A relação com o saber é, também, relação com o tempo. A apropriação do mundo, a buscar por si mesmo e a relação com os outros requerem tempo, e este tempo não é igual para todos, é a história de cada um; esta relação nunca termina, o sujeito está sempre aprendendo, se relacionando com o mundo, com ele mesmo e com os outros, para ser.

2. A relação com o saber como objeto de pesquisa

Um conceito pode ser definido, seja em referência aos dados empíricos, seja em referência às suas relações constitutivas. As relações constitutivas do conceito da relação com o saber é exatamente estudar o sujeito confrontado à obrigação do aprender, em um mundo que ele partilha com outros.

Com referência aos dados empíricos, o pesquisador que estuda a relação com saber deve analisar a relação com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com as disciplinas, além de estudar as figuras do aprender (livros, programas culturais, obras de artes etc.), procurando

identificar os processos que caracterizam essas figuras e estudar a relação de um determinado indivíduo com o saber.

3. As definições da relação com o saber

O autor apresenta diversas definições, salientando que, dependendo do destinatário e do uso potencial da definição, esta pode remeter para o próprio conceito da relação com o saber, dentre as definições temos:

Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos (CHARLOT, 2000, p. 57).

O autor ressalta que a definição acima, como outras, pode ainda ser utilizada, complementando que não se pode esquecer que a relação com o saber é um conjunto de relações, e não uma acumulação de conteúdos psíquicos. Contudo, apresenta outras definições como:

- “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (p. 34).
- “A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e ‘o saber’” (p.35).

O autor enfatiza que: “o importante é a definição “em forma” que se adota, mas sim, a inserção do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos ” (p. 34).

4. Relação com o saber e desejo de saber

A relação com o saber manifesta-se sob os conceitos de mobilização, atividade e sentido. A mobilização apresenta-se articulada ao conceito de atividade, sendo caracterizada como um movimento interno do sujeito que se coloca para alcançar um objetivo que o motiva, sendo-lhe externo e cuja situação deve apresentar significado. O Sujeito "ENGAJADO" no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (o valor do que aprendemos, seja positivo, seja negativo ou até nulo) jamais adquirido.

5. Relação com o saber e relações de saber

Charlot chama relações de saber as relações sociais sob o ponto de vista do aprender, exemplo: “O SABER do médico e o SABER do paciente” (2000, p. 85). O autor também enfatiza a relação social de diferenças de saber, como, por exemplo: “cada um de nós mantém uma relação com o saber” (Idem). Segundo Charlot, as relações com o saber juntamente com as relações de saber são *valores diferenciais em um sistema*.

Metodologia

Nesse contexto, procuraremos explicitar os caminhos percorridos no processo de construção do objeto de estudo, bem como o desenvolvimento da pesquisa até o presente momento. Assim sendo, apontaremos as escolhas metodológicas que foram se definindo a partir de algumas questões iniciais, como já anunciamos na introdução e no aporte teórico deste artigo, e que, aos poucos, sofreram e sofrerão ajustes, adequando-se às possibilidades e às necessidades do campo de investigação e do objeto, possibilitando a explicitação dos objetivos, das análises dos dados e dos resultados da investigação.

Desta forma, a partir da compreensão do percurso e objetivos da pesquisa, predominantemente de natureza qualitativa, haja vista que o objeto de investigação se constrói a partir de uma parcialidade da prática docente e que se liga a uma noção de relação com o saber, subsidiando assim o nosso trabalho, a ser conduzido através da investigação empírica e contínua, o “desenho” do percurso até então nos levou a identificação com o processo metodológico da Análise de Conteúdo através do questionário semi-estruturado e entrevistas.

A partir dessa identificação, as considerações e teorizações de Vala (2009) passam a orientar nossa busca na compreensão da relação com o saber, procurando a partir de procedimentos apropriados, analisar as peculiaridades e os resultados do nosso fazer pedagógico e, a partir dele, obter resultados que possam contribuir não só para pensarmos e reformularmos a nossa prática como educadores/as, mas contribuir também com o processo do ensino na Educação Superior .

Como já apresentado, esse estudo nasce do nosso olhar inicial, da nossa reflexão sobre a relação com o saber e estende-se à prática, ao saber

docente, mas não à prática em si, o conhecimento enquanto expressão aproximada do real não o revelando completamente (VAZQUEZ, 1968).

Conforme Vala (2009), a análise de conteúdo permite inferências sobre fontes de estudo, situações em que foram produzidos os materiais e objeto da análise, inclusive pode levar em consideração o receptor ou o destinatário das mensagens em seus contextos. A finalidade, aponta-nos o autor, será realizar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens, fruto de discursos diversos e de características que serão sistematizadas.

Na investigação empírica, a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação e assim pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir a igualmente os diferentes níveis de investigação empírica. Esses, segundo Vala (2009) referem-se ao método, podendo ser classificados como experimental, de medida (ou análise extensiva) e de casos (ou análise intensiva).

Desta forma, ao focarmos o objeto deste estudo, encontramos na abordagem metodológica qualitativa e na técnica da Análise de Conteúdo, o caminho adequado para a busca às respostas e aos objetivos inicialmente propostos e, diante dos estudos teóricos realizados no início do percurso deste trabalho, bem como as perguntas que foram surgindo no diálogo com os teóricos, que discutem e refletem sobre os saberes no contexto do ensino com a relação com o saber.

Com o objetivo desvendado, os próximos momentos foram voltados à produção dos instrumentos para observação do campo de estudo, para as coletas de informações e demais situações a serem vivenciadas no campo de pesquisa, possibilitando, a partir da técnica de Análise de Conteúdo, conduzir as nossas considerações e respostas às questões inicialmente indagadas.

Considerando que os objetivos apresentados no presente artigo buscaram abordar as questões acerca da relação com o saber, em diálogo com as nossas observações, nossas reflexões são preliminares, uma vez que, este trabalho é um relato de nossa experiência.

Nenhum conhecimento surge diretamente da prática (não tem lógica ao que nos parece a ideia de que o conhecimento vem da prática, mas da reflexão sobre ela). O conhecimento é expressão aproximada do real, não sendo revelado completamente. Corresponde a algumas estruturas

verdadeiras do real, mas não coincide com ele. E, mais, historicamente o tem revelado e encoberto, não havendo uma relação direta teórico/prática, saber-conhecimento/realidade.

Estas ideias, conforme afirma Souza (2006), terminam confrontando-se entre si e com o real, produzindo o novo conhecimento que se volta sobre ele para transformá-lo na direção da hegemonia popular ou do capital. É desse confronto, pois, que surge o conhecimento novo e não da realidade; da prática diretamente. Um conhecimento então, como já indicamos, vem de um conhecimento anterior que não é pior ou melhor, e sim, superado. Mas, sempre e, no entanto, referido ao concreto real (que não é igual ao empírico), que se torna concreto pensado. Não é como queriam os empiristas (que o conhecimento vem da prática) nem como queriam os racionalistas (o conhecimento vem da razão) em quaisquer de suas versões.

Nessa perspectiva do confronto fica, então, evidenciado que o objeto do conhecimento são os conhecimentos anteriores em confronto com a realidade, de cujo processo são sujeitos pesquisadores e participantes, envolvidos no problema pesquisado.

O caminho percorrido mostrou-nos que, o objeto de pesquisa não é um achado, e sim, uma apreensão, construção. Caminhos estes que nem sempre estão bem sinalizados, na partida, de forma a orientar o melhor trajeto para o alcance dos objetivos que buscamos. Portanto, acreditamos que as reflexões metodológicas oriundas do trabalho de pesquisa, podem contribuir para que outros investigadores sejam beneficiados na tarefa de construir a melhor abordagem ao seu problema de investigação.

O olhar para a realidade investigada exigirá, de nós, muitas reflexões acerca do recorte necessário para esta investigação. Nesta perspectiva, a análise dos dados com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo, irá nos possibilitar a compreensão do objeto desta investigação e ainda nos apresentará novas indagações, considerando assim, que o conhecimento não é pronto e acabado e sim “buscador de novos horizontes”.

Partículas e particularidades: demonstrações da pesquisa sobre a relação com o saber

Os sujeitos de nossa pesquisa foram 06 docentes e 17 estudantes do Instituto Federal de Pernambuco (curso de Tecnologia em Gestão Ambiental), da Universidade Federal de Pernambuco (curso de Biologia), da Faculdade Senac (curso de Gastronomia), da Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns – FDG (curso de Direito), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (curso de Letras) e das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (curso de História). Os professores apresentam uma experiência no ensino superior acima de três anos.

Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos dois recursos metodológicos, constitutivos do trabalho de pesquisa, tais como: o questionário para os docentes e para os estudantes e a ficha de observação da prática docente dos professores, por entendermos que tais recursos configuram-se como necessários para melhor coletar e tratar os dados que foram analisados, dialogando com o nosso objeto de pesquisa.

Utilizamos questionários com questões abertas (ANEXOS I e II), por ser um dos instrumentos básicos na pesquisa qualitativa que permite que os entrevistados exponham suas opiniões. Desta forma, buscamos identificar a existência ou não da relação entre a teoria do saber com a prática docente.

Para o registro das observações realizadas durante as aulas, foi elaborada uma ficha de observação (ANEXO III) com critérios baseados em alguns aspectos que foram objetos de nossa análise, tais como: a relação de ensino e de aprendizagem, a relação com o outro e a relação com a realidade (com o mundo).

Outro instrumento utilizado foi a observação. Ela possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] e a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de um determinado fenômeno” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26).

Os dados obtidos nos instrumentos de coleta foram agrupados na categoria de ensino e de aprendizagem e, logo em seguida, foram analisados qualitativamente, levando em conta as respostas dos professores e estudantes, com base na análise de conteúdo e relacionados entre si para melhor compreensão.

Análise de dados

Os dados foram coletados em instituições de ensino superior diferenciadas, observando os objetivos que a pesquisa pretendeu alcançar. Para tanto, utilizamos o questionário semi-estruturado, com perguntas abertas; a observação foi realizada no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Durante as observações realizamos também o registro escrito na ficha de observação elaborada.

Os professores responderam a questões relacionadas a categoria de ensino e de aprendizagem, de maneira bem diferente, como por exemplo:

“[...] aprender é um processo cognitivo onde o indivíduo, ao perceber as diferenças, transformações ou conhecimentos abstratos, ele apreende na sua formação cognitiva” (Docente da Graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas/UFPE)

“[...] é a aquisição de conhecimento de forma a permitir que o indivíduo possa interferir no e meio em que vive” (Docente da Graduação em Letras/ UFRPE).

Segundo Charlot (2000) esse teor apresentado seria como o saber através do conhecimento é o alicerce e que eleva a manifestação raiada do visível, não sendo revelado completamente. Corresponde a algumas estruturas e conjunturas adequadas do visível. Sabemos ainda que historicamente os tem expressado e oculto, não promovendo um vínculo direcionado entre o teórico/prática, saber-conhecimento/realidade.

Os estudantes responderam essa questão de maneira diferente, porém fazem sempre a ligação do conhecimento que adquirem na sala de aula com a realidade de vida, conforme respostas como *“aprender é tudo, em suma vivemos num constante aprendizado”* (Discente da Graduação de Gastronomia/Senac)

Charlot afirma ter constatado, na sua pesquisa, que aprender não tem o mesmo significado para todos, o que confirmamos com as respostas analisadas, porém, verificamos que no ensino superior, tanto os docentes quanto os estudantes não exprimem um aprendizado descontextualizado.

Com referência ao ensino e aprendizagem na prática docente, apenas dois professores responderam com uma visão que diverge da teoria de Charlot (2000) , um deles diz que *“o ensino é o repasse do conhecimento, enquanto aprendizagem é o processo de assimilar o conhecimento. Assim, sempre*

estamos ensinando, porém, nem sempre ocorre aprendizagem”(Docente do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental - Instituto Federal de Pernambuco).

O outro professor afirma que “o ensino é uma soma de teoria e prática e eu só posso ensinar o que eu sei fazer e assim, sabendo, posso avaliar se houve aprendizado” (Docente da Graduação em Direito- Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns – FDG).

Diante das respostas, os professores não consideram a existência de uma relação do saber, tão defendida por Charlot,(2000) um diz que ensino sempre existe, podendo ou não haver a aprendizagem, conforme a teoria, se não houver a aprendizagem, não ocorrerá o ensino. Quando o outro dá a predominância do saber prático, negando o saber teórico, desconsidera a relação. Os demais professores apresentam elementos em suas respostas que são subsidiadas pela teoria, apesar de não conhecê-la.

Aos estudantes, foram feitas perguntas para termos uma noção se o processo de ensino e aprendizagem está existindo, sendo perguntado o que eles aprendem com essa disciplina e na faculdade.

Segundo o retorno dos estudantes sobre a indagação acima enfatizam que, na faculdade, além do embasamento teórico e científico, aprendem questões básicas de convivência. Em relação às disciplinas, isso mostra que há o aprendizado, uma vez que fazem uma ligação direta com a realidade em que vivem.

Os posicionamentos de docentes e estudantes reforçam a teoria da relação com o saber, onde Charlot (2000, p. 80) diz *“a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”*.

Considerações finais

Após todos terem respondido os questionários, e em conversa informal, procuramos saber se algum deles conheciam a teoria da relação com o saber de Charlot, e nenhum conhecia a teoria, nem mesmo conheciam o autor. Diante deste fato podemos concluir com as respostas dos questionários e com a observação das aulas que a teoria está na prática dos professores que foram observados, pois mesmo os professores que apresentaram respostas de uma maneira tradicional, na prática, conseguem contemplar a relação com o saber,

uma vez que mantém o diálogo com os estudantes, aceitando, argumentando as opiniões apresentadas, mantendo a relação com a realidade vivenciada em circunstâncias locais e regionais.

Outro elemento da teoria evidenciado é o fato de os professores e os estudantes serem unânimes em afirmar que aprendem com os seus pares, fora da sala de aula, portanto, existe a relação individual, com mundo e com os outros, o que também é contemplado na visão de Tardif (2002), relativo ao fato do saber dos professores transitar constantemente entre o que são e o fazem, sendo um saber social, construído nas relações entre os professores, entre os grupos sociais, com professor e alunos e nas construções sociais.

Na tentativa de complementar essa questão, percebemos em unanimidade e, a partir das análises de dados, a necessidade contínua de aprendizagem, corroborando com Charlot (2000) acerca de seres inacabados e que compartilham saberes, enfatizando o aprender para ser.

Referências bibliográficas

CHARLOT, B. *Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Trad. Brune Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, M. M. A. *A didática no ensino superior*. Campinas: Papyrus, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LUDKE, M.; ANDRË, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento*. HUCITEC, São Paulo, 2000.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C.. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, S. G.. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, J.F. *E a Educação Popular. Uma Pedagogia para Fundamentar a Educação, inclusive Escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007.

_____. (Org). *Pesquisa –Ação Participativa: desafios à construção coletiva do conhecimento*. Recife: Bagaço, 2006.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo In: SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 15ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

ANEXO I

Questionário para os discentes

O que você entende por aprender?

Aprender é importante para sua vida, por quê?

Você acha que faz da aprendizagem adquirida na instituição que estuda?

ANEXO II

Questionário para os docentes

O que você entende por aprender?

Na sua opinião, o que é importante que seus alunos aprendam?

Você acha que aprende com seus alunos? Exemplifique.

Descreva a relação ensino e aprendizagem em sua prática docente

Aprender é importante para sua vida, por quê?

Você acha que faz aprendizagens na instituição que atua?

ANEXO III

Ficha de observação

1- O docente promove a relação do saber do discente?

2 – Que situação o docente durante a aula relacionou o seu conhecimento com o saber?

3 – Como o docente despertou nos discentes a relação com o outro?

4 – Em que momento o docente promoveu durante o ensino a relação com a realidade?