

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.011

## **BREVE ANALOGIA DAS DOCÊNCIAS MÉDIA E SUPERIOR: A ESCOLARIZAÇÃO SOBRALENSE COMO REFERÊNCIA**

Fabício de Sousa Sampaio<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A educação neoliberal vende a adequação metodológica e didática docente enquanto soluções para problemas estruturais. Precarização das condições de trabalho docente, currículos disciplinares focados em ensino enciclopédico, vulnerabilidade social discente e as péssimas estruturas escolares e universitárias são ocultadas pela disseminação da premissa de que a medida necessária para uma educação bem sucedida, em todas as modalidades, reside na capacitação ou aperfeiçoamento metodológico-didático docente alinhado às “demandas” dos tempos atuais. Nesses termos neoliberais, se a didática é a solução última, primeiramente necessitamos questionar se existe diferenças entre as didáticas do(a) professor (a) universitário(a) e do(a) professor (a) do ensino médio. Esse texto objetiva discutir os procedimentos didáticos da docência universitária em comparação aos da docência média com a finalidade de perceber inicialmente o impacto de tais procedimentos nas situações reais de ensino. Para tanto foram realizadas observações diretas em uma sala de aula de primeiro ano do ensino médio e em uma sala de aula

---

1 Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Araisos. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís - Monte Castelo. E-mail: [fabricao.sampaio@ifma.edu.br](mailto:fabricao.sampaio@ifma.edu.br).

do quarto período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA na cidade de Sobral-Ce durante seis meses em 2009 e conversas informais com os respectivos professores<sup>2</sup>. Não existiram diferenças significativas entre essas duas docências no tocante à didática, embora diante das variadas situações de aprendizagem observadas. Entretanto, de maneira geral, as turmas discentes observadas demonstraram semelhanças tais como desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos lecionados e preocupação com as notas finais e aprovação nas disciplinas.

**Palavras-chave:** Didática, Docência universitária, Docência média..

---

2 Esse texto constitui a escrita acadêmica referente à conclusão da disciplina Estágio em Docência cursada durante o mestrado em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará em 2009.

## INTRODUÇÃO OU SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A educação brasileira arrasta uma crise que ontologicamente tem a ver com a sua massificação e ilusória democratização efetivada a partir do século XIX onde as classes populares passaram a frequentar as escolas. A “inclusão” de tal classe significou também o surgimento de alguns problemas estruturais, pedagógicos e sociais no seio escolar de forma mais destacada, pois um indivíduo carrega sua subjetividade aonde for, ou seja, não é possível exigir que pessoas, ao participarem das escolas deixem suas vulnerabilidades e precariedades fora dos cotidianos escolares, como defendem os eloquentes conselhos da famigerada literatura de auto-ajuda e equilíbrio socioemocional que invadiram as teorias sobre a educação e estão presentes na vida cultural tanto nas instituições empresariais quanto nas instituições sociais e escolares.

As afirmações anteriores não objetivam explicitar que os problemas da escola pública brasileira surgiram com a entrada das classes sociais menos favorecidas na escolarização, mas sustentar que tal entrada não foi acompanhada com uma qualitativa reestruturação do sistema escolar e social ao ponto de se adaptar a uma nova sistemática de atendimento e acolhimento que exigiria: instituições de um ensino personalizado concretizado a partir de salas interdisciplinares e de razoável infraestrutura física; um pequeno número de estudantes a serem escolarizado(a)s com a mediação de docentes valorizados social e financeiramente; presença de currículos multiculturais, localizados e integrais; desenvolvimento de práticas curriculares diversas e de respeito às diferenças com foco no antirracismo, antifascismo, anticapitalismo, antilgbtphobia e anticapacitismo.

Não se pretende defender também que, nos tempos em que a educação era exclusiva das elites brasileiras, não existiria nenhum obstáculo como, por exemplo, a falta de interesse e indisciplina do(a)s estudantes tão presente nas escolas atualmente. O vislumbre neste ínterim é atentar para o fato de que desde o início da formalização da educação a fim de

atender as classes populares ou até mesmo as classes médias não houve uma preocupação (e não há) com a contextualização do processo educativo em si, ou melhor, não se objetivou (e não se objetiva) uma melhoria nas tão conhecidas condições para a aprendizagem escolar acontecer de forma satisfatória: espaço físico propício- salas arejadas, claras e silenciosas, carteiras confortáveis, área escolar constituída por aparelhos fundamentais tais como laboratórios, bibliotecas, salas de vídeo, dança, teatro e música, além de uma quadra esportiva; disponibilidade de material didático variado e suficiente; profissionais preparado(a)s, valorizados e comprometidos; estudantes bem alimentados e com acesso a atendimentos médicos, psicológicos e assistenciais; e pedagogias não tradicionais, diversificadas e fomentadoras da agência, criatividade e solidariedade entre os participantes dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa nova “clientela”, termo sugestivo na identificação do(a)s discentes na atual invasão neoliberal na educação global, possuía e possui dificuldades de aprendizagem advindas de seus arranjos familiares e de processos estruturais de desigualdade e abandono sistemático, visto que, se existe a propagação de um modelo cultural e social em que os conhecimentos científicos legitimados pelas elites dirigentes e pensantes são a mola propulsora da socialização legítima da atual sociedade capitalista seja nas esquinas, nos casebres, nas escolas e em qualquer instituição cultural, as famílias menos abastadas foram alijadas desse processo de interiorização de tais conhecimentos via educação, pois sempre foram socializadas para uma educação “básica” ou instrumental que permitissem a reprodução do sistema capitalista. A educação para as classes populares sempre almejou a sua conformação enquanto classes trabalhadoras, assalariadas e fidelizadas com o próprio sistema social que promove a opressão. Agora, no neoliberalismo, os sujeitos oprimidos são relegados a causa de sua própria opressão. A autculpa se instaura como elemento pedagógico de uma pedagogia bárbara.

Nesse sentido, percebe-se uma ausência de práticas e valores culturais necessários a uma significativa escolarização: hábito pela leitura crítica

e aprofundada; estímulo político e afetivo para conhecer e entender o seu entorno social; motivações e perspectivas iniciais quanto a realização de si mesmo e profissionalmente a partir da escolarização; e interesse individual ou coletivo pela transformação social. Entretanto tais condições não são obstáculos à escolarização neoliberal, mas sobretudo são pressupostos para a efetivação da mesma. Sem essa base social e pedagógica, a educação neoliberal não se sustenta, pois colocaria em risco sua fundamentação material e ideológica: precarização das escolas, desqualificação social e financeira da docência, meritocracia, empreendedorismo e empresariamento dos sujeitos escolares e dos processos pedagógicos.

Em contrapartida para atender essa “clientela” com todos os seus problemas citados acima, a escola, mesmo a pública, continua positivista, enciclopédica, preconceituosa, elitista, disciplinar, racista, capacitista e “cognitivicista”. A ofensiva neoliberal, travestida de humanística e liberal está transformando as escolas e as Universidades públicas em tentáculos de um mercado educacional para fins de acumulação de capital e formação de exércitos de reserva trabalhalista e consumista para o próprio mercado. A primeira função da existência desse exército fidelizado para o sistema neoliberal é a possibilidade de manter um quantitativo de mão-de-obra barata, acrítica, vulnerável e amedrontada. Detalhe importante: uma graduação, uma certificação no ensino médio ou em um curso técnico profissionalizante não assegura uma vaga no mercado de trabalho, mas sim uma depressiva esperança de se conseguir futuramente tal vaga. Um dos principais dispositivos de controle contra a possibilidade de desalienação, criticidade e solidariedade coletiva da classe trabalhadora é o pânico gerado acerca da sobrevivência material caso essa esperança não se materialize. A incompetência do sujeito de permanecer excluído no mercado é ideologicamente justificado pela meritocracia e pelo empreendedorismo.

A segunda função é a incorporação do ser individual essencialmente consumista e empresariado em todos os sentidos, pois o capital conseguiu reificar as emoções e os sentimentos humanos. Não apenas as condições

materiais podem ser compradas e dependem do poder aquisitivo, mas também o equilíbrio emocional e as reações afetivas podem ser previstas, mensuradas e remediadas através de cursos, formações, produções da indústria cultural ou pelo poder individual resiliente dos sujeitos.

Esse marco regulatório das instituições sociais e educacionais é mascarado ideologicamente, pois a dominação social não pode ser mantida apenas pela força punitiva e repressiva. Atualmente, nos documentos oficiais da escola e das Universidades, tais como Base Nacional Comum (2018), planos educacionais, regimentos, portarias, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos de cursos do ensino superior, estão atravessados diretamente pelos princípios e diretrizes empresarias que, em comum, solapam a possibilidade de uma educação emancipatória, crítica, integral e antineoliberal. O termo emancipação adquire o significado de possibilidade de consumir livremente e escolher sua “própria” identidade e subjetividade dentre as opções que o mercado lhe oferece. Cidadão é aquele indivíduo livre e capaz de participar dos processos de elegibilidade dos mecanismos de dominação política, econômica e cultural em que o mesmo tem a honra, o direito e o dever alienado de fazer. E, por último, ser ético seria o indivíduo que, por mais que se sinta excluído, subordinado e revoltoso, reflita sobre sua reação revolucionária e perceba que a sua precariedade é causada fundamentalmente pela sua incompetência frente a possibilidade empreendedora e nunca como um efeito deletério dos processos de dominação, exploração e acumulação do sistema social excludente do capital. A revolta coletiva e violenta contra esse sistema de opressão capital não poderia ser considerado ético.

Obviamente, generalizar e identificar todas as ações e objetivos educacionais existentes com as afirmações acima seria radical e injusto com as poucas iniciativas antineoliberais que existem no país no sentido de formar o ser humano e social, um ser livre, emancipatório, crítico e consciente dos processos sociais de dominação e exploração capital e construtor de sua própria subjetividade e vivência potencialmente anticapital.

Em uma análise crítica iniciática, podemos afirmar que os espaços educacionais contemporâneos do neoliberalismo são pautados também na política de mensuração e avaliação. Os números, os gráficos, os índices e indicadores adquirem o status de ferramentas inteligíveis de avaliação da aprendizagem e legitimação dos processos e das instituições educacionais, sobretudo das públicas que precisam ratificar a todo instante sua existência frente à eficiência e a eficácia de qualquer empresa ou de todo estabelecimento social privatizado. Todo processo de ensino-aprendizagem é avaliado a partir da “produção” do(a)s aluno(a)s, em exames, testes e provas, que são sintetizadas em números. Tais índices representam ideologicamente a aprendizagem produtiva escamoteando todas as condições sociais, psíquicas e matérias envolvidas no ensino. Para tais condições, são alavancados pressupostos ideológicos essenciais para justificar o sucesso ou o fracasso educacional: a inovação ou a diversidade metodológica dos docentes inicialmente e das escolas como um todo. Nesse processo, há uma diluição individualizada dos problemas sociais e educacionais em defesa de uma “qualidade” atestada pelos índices e requerida por escolas e subjetividades empreendedoras resilientes diante das precariedades.

Os conceitos – números – revelam o quanto o(a)s aluno(a)s aprenderam partindo do pressuposto de que já existem todas as condições necessárias para o aprendizado esperado e significativo, ou seja, o aprender das competências e habilidades básicas para realizar as tarefas de determinado emprego ou ocupação simples, no tocante ao ensino médio, e raciocínio lógico, saber ler e escrever, por exemplo. E, no caso da Universidade, o ensino das técnicas e dos conhecimentos necessários para os futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho.

Nessa educação neoliberal as escolas e as Universidades são julgadas pelas colocações que atingem nos rankings educacionais e como punição são alvo de intensas atividades de supervisão e cobrança por parte de especialistas a fim de que aumentem os seus índices. Tanto a proposição de privatização e fechamento quanto de desqualificação social e política

são movidas contra esses estabelecimentos que não se conformam com as prerrogativas neoliberais. A não conformidade é atestada pelos baixos índices nas avaliações internas e de larga escala. Diante desse cenário, inúmeras consultorias e assessorias empresarias são contratadas pelas prefeituras, governos estaduais e federais para produzirem essa conformidade alçada como sinônimo de alternativa única e bem sucedida para o sucesso educacional.

Além desse dispositivo de controle via mensuração, as políticas de intervenção neoliberal atuam através da cobrança subjetiva sobre aluno(a) e professor(a)s inicialmente por intermédio dos gestores educacionais: secretários escolares, diretores(a)s e coordenadores(a)s escolares. Cabe aos alunos estudarem e tirarem boas notas nas avaliações internas e externas. Aos professores, transformado(a)s em executores(a)s e aplicadores(a)s de políticas e práticas curriculares tecnicistas e utilitaristas, devem se capacitar incessantemente para almejar os bons índices de aprendizagem. Em nenhuma dessas cobranças, existe um acompanhamento social e pedagógico na busca pela resolução dos problemas reais da educação brasileira, até mesmo se considerássemos relativamente determinada relevância dos resultados expressados por essa política de avaliação neoliberal.

A estrutura secular tradicional da escola e seus processos formativos não poderiam resultar em altos índices de aprovação nessas avaliações se considerássemos legítimas tanto a forma de avaliação quanto os conteúdos e as aprendizagens exigidas por essa política avaliativa. Até mesmo se as condições sociais, políticas e culturais do(a)s estudantes tivessem uma razoável melhoria, ainda sim não apenas a escola neoliberal, mas a sua configuração tradicional anterior, não produziria um ensino emancipatório, crítico e transformador. A escola neoliberal manteve o tecnicismo e o caráter bancário da escola tradicional, mas retirou a autonomia e o protagonismo docente através da desqualificação e da reverência aos especialistas da educação ou de organizações empresarias e fundações “renomadas”. Se antes o docente era culpado pelo fracasso do(a)s estu-

dantes por centralizar todo o processo de ensino-aprendizagem, agora a culpa docente está relacionada a sua falta de capacitação ou atualização pedagógica com as “inovações” disseminadas pelos especialistas da educação. O discente fracassado nas avaliações é responsabilizado por sua derrota educacional não apenas no cotidiano escolar, mas esse fracasso pode se arrastar por toda a sua vida social atuando inclusive como uma das principais causas de seu fracasso social e no mercado de trabalho. A falta de esforço nos estudos significa fracasso escolar e social. Na ambiência neoliberal, as condições sociais, econômicas e psíquicas para a aprendizagem estão asseguradas, o que falta é o interesse pessoal do(a)s estudantes e a materialização pedagógica dos conselhos e tutoriais aprendidas pelos docentes durante cursos e reuniões formativas.

Se na educação neoliberal não há preocupação em solucionar problemas estruturais uma vez que uma das principais aprendizagens requeridas é a interiorização das competências socioemocionais que almejam uma subjetividade e uma existência social resiliente, conformada e motivada mesmo diante das desigualdades, da opressão e exclusão social, o alvo da intervenção neoliberal torna-se fundamentalmente os métodos e as técnicas de ensino, ou melhor, a didática docente. Nesse contexto, qual didática poderia ser disseminada para qualquer docente a fim de atingir os objetivos educacionais da escola neoliberal? Na educação tradicional, os métodos e técnicas de ensino eram materializados de forma padronizada para qualquer sala de aula e quando os resultados de aprendizagem não eram alcançados a responsabilização recaía tanto para o docente que possivelmente não aplicou corretamente quanto para o(a) estudante que estava desmotivado, desinteressado ou indisciplinado. Na educação neoliberal, a padronização metodológica também continua, mas é aconselhável variar as técnicas de ensino a fim de alcançar a motivação e o interesse discentes, por isso o fracasso educacional é explicado também pela falta de variação didática docente, além da ineficácia da aplicação docente e a desmotivação discente.

Salvo as considerações feitas algumas questões são extremamente inquietantes e merecem um tratamento científico: como estão se processando a aprendizagem nas escolas e Universidades em meio às cobranças neoliberais? Quais as condições sociais, pedagógicas e subjetivas dessas aprendizagens? Quais as diferenças deste ambiente cobrança-escolarização no que se refere especificamente à escola e à Universidade? Como o(a)s aluno(a)s estão recebendo tais cobranças e como estão reagindo? Como os professor(a)s estão atuando nas escolas e Universidades haja vista as políticas neoliberais? Há resistências, fissuras, negociações ou apenas reprodução e assimilação acrítica dos mandamentos neoliberais? Embora essas questões permitam compreender a educação neoliberal em curso em suas principais nuances, esse artigo focalizou a didática enquanto ponto de partida para entender as ofensivas neoliberais.

## METODOLOGIA

Esse artigo não objetiva delinear a didática docente neoliberal e sim tentar responder a seguinte inquietação: qual a diferença entre um professor universitário e o professor do ensino médio no que diz respeito à atuação didática na educação contemporânea? A análise desse questionamento pode contribuir para um delineamento a posteriori acerca da intervenção neoliberal no campo da didática. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico e de campo que objetivou analisar os procedimentos didáticos dos professores de ensino médio e superior tentando perceber as diferenças e as possíveis mudanças.

Na pesquisa de campo, realizada no período de seis meses em 2009, foram utilizadas as seguintes técnicas: a observação direta de 16 horas/aulas sobre as práticas de ensino de uma professora do ensino médio da rede estadual cearense e de um professor universitário do quarto período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú da cidade de Sobral-CE, além de conversas informais com o(a)s respectivos professor(a)s. Mila e Gerardo são os pseudônimos utilizados para se referir a

esses docentes. O texto inicia com uma discussão sobre os procedimentos didáticos utilizados pela professora do ensino médio e em seguida sobre a didática do professor universitário. Na última seção, uma breve analogia entre esses dois momentos didáticos é apresentada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo as autoras Pimenta e Anastasiou (2008), o ensino é uma prática social complexa, em movimento e diversa “conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre”. Ele é “realizado por seres humanos com seres humanos” sendo “modificado pela ação e relação destes sujeitos- professores e alunos- historicamente situados, que, por sua vez, modificados nesse processo”. Essas autoras, partindo desta perspectiva de ensino, defendem a impossibilidade de se pretender “a criação de regras, de técnicas e modos únicos” de operar o ensino: “pretensão comeniana, que marcou a didática normativa” (Pimenta; Anastasiou, 2008, p.48). Assim a tarefa da didática é a de:

Compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo(as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem ( Pimenta; Anastasiou, 2008, p.49).

A Didática se relaciona com as finalidades do ensinar do ponto de vista: político-pedagógico – relações ente o poder, as sociedades e o conhecimento; ético – o conhecimento, formação, direitos e valores; psicopedagógico – o conhecimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, valores, atitudes; e didáticos propriamente - “organização dos

sistemas de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos” (Pimenta; Anastasiou, 2008, p.67). O referido texto trata basicamente desse último item relacionado aos procedimentos didáticos quanto à sala de aula, aos modos de ensinar e de efetivar a aprendizagem.

Tal área da Pedagogia considerada como teoria do ensino tem um importante papel nos cursos de licenciatura que é de possibilitar que:

Os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (Pimenta; Anastasiou, 2008, p.49).

Nesse sentido torna-se importante a discussão inicial pretendida pela referida pesquisa: fazer uma análise comparativa dos procedimentos didáticos utilizados nas salas de aula do ensino médio e superior a fim de contribuir para a discussão teórica na área e apontar novos sub-campos de estudo. Além de problematizar a redução didática requerida pelas ofensivas neoliberais na educação nacional.

Essa discussão é de suma necessidade na atual configuração sócio-cultural. As transformações sociais que movimentam e reestruturam as relações humanas em todos os seus aspectos também modificam as relações escolares. Professor(a)s e aluno(a)s não são os mesmos e são influenciados por essas transformações. Considerando a didática como um conjunto de orientações práticas para edificar “pontes” entre o conhecimento objetivado pelo ensino-aprendizagem e a subjetividade discente, refletir sobre os atuais procedimentos didáticos utilizados atualmente pelo(a)s professor(a)s é uma iniciativa destacável para se compreender o impacto destas transformações no agir docente, bem como suas rearticulações e reformulações possíveis para os docentes atingirem os objetivos educacionais nesta nova etapa histórica cultural.

Para atuar numa sala de aula de ensino brasileiro é necessária uma graduação específica em determinada área. Porém existem vário(a)s professore(a)s em exercício, pelo menos no Ceará, cursando suas faculdades. São contratados basicamente para atuarem vinte a quarenta horas por semana, com a disposição de doze a sete horas de tempo para planejamento pedagógico que, geralmente é quase todo utilizado por reuniões com as gestões escolares. Na verdade, na prática nem ocorre planejamento e muito menos coletivo. Como é possível planejar 27 aulas semanais diversificadas em 12 horas do planejamento das quais geralmente a gestão utiliza semanalmente 4 a 5 horas? Notadamente, o tempo extra-sala de aula é gasto com o preenchimento dos diários de sala, alguns planos de aula ou construção ou correção de avaliações.

A partir desse contexto, podemos fazer uma primeira observação. Se os docentes precisam estudar, ler, elaborar suas aulas e respectivos planos e a instituição de ensino não disponibiliza tempo suficiente para essa atividade fundamental para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, resta aos docentes realizarem esse planejamento em suas residências e em tempos que não são remunerados pelas instituições. Muitas vezes, em tais reuniões ou “planejamento”, a gestão escolar atua como fiscal de preenchimento dos diários, frequência docente e dos baixos índices escolares nas avaliações. Algumas temáticas são pontuadas, mas geralmente não são discutidas profundamente tais como o o comportamento de alguns estudantes fora da média nas avaliações internas; o desinteresse e desmotivação; falta de tempo para o planejamento docente e condições sociofamiliares de estudantes não assíduos.

Mila ressalta que nos planejamentos mensais, as cobranças acima se repetem sendo antecipadas de uma palestra proferida por convidados que discutem assuntos relacionados ao rendimento escolar, fracasso, avaliações, ranking das escolas e exigências de reformulação ou atualização didático-pedagógica contínua do(a)s professore(a)s. Currículo, relação pedagógica e didática, validade de normas burocráticas, condições sociais e a política das avaliações são temas proibidos em tais planejamentos, pois

a estrutura social, pedagógica e política é considerada eficiente e eficaz para atingir o sucesso educacional. O problema ou o grande obstáculo é a configuração metodológica-didática docente que não se materializa conforme as orientações reproduzidas continuamente durante as reuniões e as formações pedagógicas. E quando surgem alguns questionamentos docentes, instaura-se uma impaciência generalizada tanto dos demais colegas quanto dos gestores escolares:

Pra que perdermos tempo com isso, eles não vão ouvir mesmo a gente, não vão mesmo mudar nada, só vamos demorar mais aqui, tou cansado preciso descansar e ainda preciso preparar uma aula diferente para próxima semana quando chegar em casa (Mila, 2009).

Geralmente, a resposta aos questionamentos sobre as razões de determinadas normativas, orientações e a impossibilidade de modificá-las no cotidiano escolar é sintetizada pela expressão “tem que ser”. A política do “tem que ser” atua como dispositivo social para deslegitimar qualquer discussão ou problematização sobre as orientações e normativas instituídas além de minar a escola e seus processos enquanto sociabilidades democráticas. Essa política destrói a solidariedade social e a democratização escolar e se constitui na principal característica da ofensiva neoliberal ao apresentar todas as determinações políticas no campo educacional como imutáveis, naturais e únicas. Além disso marca profundamente a identidade docente e o grupo ao ponto de causar uma desmotivação e desistência tanto no âmbito profissional de atuação quanto na capacidade e esperança de se comprometer com a formação e emancipação dos seus estudantes.

Mila também relatou as precárias condições de trabalho docente. Além de possuir um péssimo salário<sup>3</sup>, trabalha muitas vezes sem disponibilidade de recurso didático diversificado como TV, computadores e

3 Ranking da vergonha: o Brasil entre os piores salários de professores do mundo. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/brasil-piores-salarios-de-professores-do-mundo/>. Acesso em 15 out. 2025.

retroprojetores. E leciona em salas superlotadas com 45 estudantes em média. Qual a possibilidade de engendrar uma aprendizagem significativa e personalizada para quarenta e cinco alunos adolescentes com inúmeros problemas que vão desde a falta de motivação até problemas psicológicos ou que requerem tratamento pedagógico especial? Como planejar didaticamente para estudantes diferentes em várias salas de aula semanalmente, inclusive sem a disponibilidade de tempo remunerado que não preencha os finais de semana do(a)s professore(a)s? É partindo deste questionamento que a análise da atuação didática desse professor se torna complicada se não for contextualizada e levar em consideração as peculiaridades do ato de ensinar.

Em todas as aulas observadas o primeiro e maior obstáculo da professora era “acalmar” a turma, ou seja, fazer com que a sala, na verdade uns vinte alunos, parassem de brincar, gritar, conversar, ouvir seus mp3s<sup>4</sup> e guardarem suas revistas. As estratégias didáticas para conseguir iniciar as aulas eram diversas: a professora ficava em silêncio total até os estudantes se aquietassem; utilizava um tom e intensidade de fala bastante ameno e doce ao interpelar o(a)s aluno(a)s que estavam bagunçando, gritando ou conversando; outrora, utilizava um tom rude e enérgico, em dado momento; e repetia a expressão “bom dia!”, várias vezes alternando entre as tonalidades de fala. Quando o silêncio começava a preponderar na sala de aula, o próximo passo sempre era destacar o valor da aprendizagem e aconselhar sobre as alternativas de futuro para aqueles que estudam e aqueles que não se interessam a fim de atrair a motivação para o processo de ensino- aprendizagem que ocorreria naquela manhã. Algumas vezes Mila pedia para alguém dizer as causas das permanentes bagunças iniciais durante as aulas. Esses eventos consumiam cerca de dez a quinze minutos do total de 50 minutos de cada aula diária.

---

4 No período da observação de campo, os tocadores portáteis de músicas- Mp3s- dominavam, de certa forma, o cotidiano dos jovens e adolescentes a semelhança que os celulares dominam as existências juvenis na atualidade.

O início do tratamento didático do conteúdo era caracterizado sempre com um movimento de relembração das principais aprendizagens da aula passada. Interessante destacar que, em todas as aulas observadas, somente dois ou três estudantes conseguiam responder os questionamentos iniciais da professora e lembrar alguns assuntos discutidos na aula anterior. Essa realidade poderia ser um indício do desinteresse do(a) aluno(a)s ou da não aprendizagem dos conteúdos que, de certa forma, era concretizada pelo comportamento desfavorável de quase todo(a)s aluno(a)s durante as aulas e pelo desempenho negativo nos trabalhos e avaliações propostas pela professora. Esse desempenho desfavorável era sempre citado pela professora que aconselhava e solicitava mudanças de comportamento da turma para que os índices nas avaliações fossem elevados. Muitos estudantes, principalmente o(a)s denominado(a)s de “indisciplinado(a)s”, faziam gestos negativos quando ouviam as reclamações da professora e, em alguns momentos, pediam para a professora “continuar na matéria” e parasse com “[...]essa besteira toda que não dá em nada”<sup>5</sup>. No final das contas, parece que “não dá em nada mesmo” para aqueles alunos indisciplinados, pois de acordo com o professora:

*Eles já estão acostumados com os conselhos da gente com as nossas broncas, com o sistema, eles não podem ser reprovados, se a gente reprova o conselho ou o diretor aprova e no outro ano vem rindo da nossa cara e dizendo que pode que a escola é dele e eu sou uma simples empregada (Mila, 2009).*

A política neoliberal do que se convencionou denominar “aprovação sumária ou automática” objetiva diminuir os índices de reprovação e repetência do país e marca negativamente a profissão docente, não porque a reprovação e a repetência sejam elementos para legitimar um processo de ensino-aprendizagem e castigar os estudantes que “não querem nada”<sup>6</sup>, mas sobretudo porque desqualifica o trabalho, bem como seu fazer e

5 Trechos das falas dos estudantes durante as observações em sala de aula.

6 Repetidamente escutamos essa expressão na escola observada por vários atores educacionais.

o seu planejar e desautoriza-o enquanto sujeito do processo de ensino, principalmente durante os processos de avaliação da aprendizagem. Se no ensino tradicional bancário, o(a) professor(a) representava o centro do processo educacional e, sobremaneira, poderia utilizar a avaliação como castigo e a reprovação como fator confirmatório de sua inquestionável atuação e do desinteresse discente, atualmente a aprovação automática inverte essa situação ao ponto de que, não apenas o(a)s estudantes mas, qualquer sujeito envolvido ou não no ensino, pode deslegitimar e desautorizar o processo de ensino engendrado e promover a aprovação discente sem passar por uma ratificação inteligível acerca das aprendizagens objetivadas em cada disciplina/série.

Após a professora ter alcançado um mínimo de concentração do(a)s estudantes, iniciava a exposição oral acerca do conteúdo específico para aquela aula, utilizando do quadro branco no momento da elucidação de algum aspecto mais complexo do assunto a partir de esquemas ou de descrições de conceitos e peculiaridades que julgava necessário. Tal escolha desses aspectos complexos do conteúdo disciplinar não era resultado de uma dúvida ou questionamento feito pelo(a)s aluno(a)s e sim de acordo com a experiência docente em aulas anteriores sobre as mesmas temáticas. O(a)s estudantes permaneceram calado(a)s durante a exposição e mesmo com a tentativa docente de chamá-lo(a)s para participarem, às vezes falavam para reclamar de algum colega que estava atrapalhando a concentração ou das conversas paralelas entre seus pares.

A professora em todo o decorrer das aulas tentava incentivar o(a)s estudantes a participarem através de perguntas direcionadas à sala e alguns estudantes especificamente, mas em todas as aulas observadas somente houve um momento em que ocorrera uma interpelação de uma aluna: durante uma aula de História em que o docente criticou determinadas práticas da Igreja Católica tais como a Santa Inquisição e a instituição do celibato clerical para preservar a riqueza católica. Nessa situação, o objetivo da aluna era defender sua religião e desqualificar a crítica engendrada pela professora, tentando fechar o diálogo.

Vale ressaltar que o professor no decorrer da aula sempre esteve de pé e caminhando pela sala. Somente parava quando tinha que escrever algum esquema no quadro. Utilizava muito o corpo através de gestos e feições para exprimir as suas emoções sobre o assunto abordado e se possível transmiti-las. Aumentava e diminuía o tom de sua fala como uma estratégia de saber quem prestava atenção a aula. Em vários momentos alguns alunos solicitavam a docente que repetisse a sentença proferida, pois não haviam escutado. Ao término da aula, a professora pedia para os estudantes fazerem certas leituras, anunciava o tema da próxima aula e realizava a freqüência da turma.

Ao ser interrogada sobre os procedimentos didáticos utilizados, Mila se classificava “uma eterna insatisfeita”, porque todas as metodologias eram inicialmente impraticáveis “[...] numa turma de quarenta e cinco alunos” e também porque cada metodologia que praticava – dinâmica inicial e de motivação, rodas de debate, júri-popular, seminários, trabalhos em equipe, provas orais e outras, dependia do “termômetro da sala”, ou seja, da situação afetiva e temperamental da maioria do(a)s aluno(a)s naquele dia letivo:

Nossos alunos sempre têm um problema todo dia, é raro na sala uma boa parte estiver disposta a aprender e quando um ou dois querem atrapalhar infelizmente é o jeito tirá-lo da sala e levar ele pra coordenação para se conseguir dar aula (Mila, 2009).

A didática, enquanto construção mediadora do processo de ensino-aprendizagem entre os estudantes e os conteúdos disciplinares, representa na situação observada, uma busca constante, diária e mutável sempre interdependente das condições socioculturais e estruturais dos processos educativos e dos contextos sociofamiliares e subjetivos discentes.

Ao contrário da professora do ensino médio, um docente universitário brasileiro, de maneira geral, contratado para quarenta horas semanais em Universidades públicas, leciona doze a quatorze horas e o restante do seu

tempo é dedicado à pesquisa, extensão e preparação de aulas ou orientação de estudantes em trabalhos de conclusão de curso ou dissertações e teses.

Ramalho (2006) defende que o “[...] ato de ensinar é por demais solitário, ficando reservada ao professor a responsabilidade de administrar o processo de ensino-aprendizagem nas circunstâncias que o deixam entregue à própria sorte” (p.26). No caso do professor universitário há certa autonomia quanto à condução desse processo e a cobrança por resultados ocorre atualmente no que se refere à produção científica, bem como de seus bolsistas e orientando, conforme as novas exigências da agência reguladora do ensino superior-Capes. Em relação à professora do ensino médio, destacamos algumas diferenças com o docente do ensino superior: ela está constantemente acusada por incompetência, “falta de domínio de sala” ou ineficiência em conseguir os devidos resultados escolares e, ao mesmo tempo, é cobrada para se tornar uma “professora reflexiva e multitarefa” e resiliente para conseguir solucionar todos os problemas em sua sala de aula – desinteresse, indisciplina, violência, desrespeito, fracasso escolar. Essa professora também é interpelada para se capacitar sempre para atingir os resultados positivos e resolver tais problemas que as políticas educacionais consideram possíveis através de modificações constantes na relação didático-pedagógica. Em tempos neoliberais, a didática torna-se a solução primordial para problemas resultantes da estruturação do sistema educacional.

Para se tornar um professor universitário é necessário, na grande maioria, adquirir um título de mestre ou doutor, passar num concurso público que é centralizado numa prova escrita e didática de domínio do conteúdo e possuir um currículo que ateste uma considerável produção acadêmica intelectual: “[...] o docente universitário dorme profissional de uma área e acorda professor” (Anastasiou, 2006, p.5).

Uma grande diferença entre o exercício da docência média e universitária está no capital humano que as Universidades e a escola públicas recebem. Na escola, são jovens, ou melhor, adolescentes, com todas as

conturbações psicológicas, sociais e familiares que caracterizam tal fase do desenvolvimento humano. São considerados problemáticos, desmotivados e sem perspectivas sociais em relação ao futuro profissional. Muitas vezes são acusados de estarem na escola porque são obrigados, pois alguns programas sociais de assistência exigem a frequência escolar para a permanência em seus quadros de beneficiários. Eles se matriculam, desistem e reativam sua matrícula quando bem querem. Mila relata que o(a)s professore(a)s e a escola praticam uma busca contínua para que os índices de evasão, repetência e baixos rendimentos escolares não ocorram devido à infrequência, desmotivação e desinteresse de determinados estudantes. Entretanto o ensino básico brasileiro, mesmo com o advento das denominadas TICs-tecnologias de informação e comunicação- continua sendo disciplinar, fragmentado, enciclopédico, cientificista e bancário. Mila pontua que, em suas realidades de ensino, são poucos estudantes que almejam ingressar em um curso superior e o(a)s interessado(a)s são impedido(a)s pelo reduzido número de vagas nas Universidades públicas e pela alta competitividade dos vestibulares enciclopédicos.

O(a)s estudantes universitários são constituídos por jovens mais responsáveis seja pelo fato de saberem que não terão mais professores e escola correndo atrás deles ou porque reconhecem suas próprias lutas para conseguirem uma vaga no ensino superior, porém não deixam de possuir algumas dificuldades semelhantes. Eles priorizam a faculdade cujo ensino é caracterizado por uma complexidade e intensidade maior visto que diz respeito à aprendizagem de uma profissão. Gerardo ressalta a baixa ocorrência ou inexistência de situações de total desinteresse ou indisciplina.

Os professores universitários são mais dispersos e não existe uma coordenação escolar ou direção para que o(a) estudante questione os baixos índices nas avaliações ou solicite uma aprovação ou uma nova chance para escapar da reprovação. Não há obrigatoriedade, de certa forma, por parte dos docentes de manter aluno(a)s indisciplinado(a)s e desinteressa-

do(a)s em sala de aula. Talvez esses fatores colaboraram para uma atuação autônoma e menos estressante do professor universitário.

Analisando as aulas do professor universitário, é importante destacar as seguintes diferenças: não foi necessário para esse professor desperdiçar, em média, quinze minutos de sua aula tentando aquietar o(a)s aluno(a)s, embora que no decorrer de algumas aulas observadas, foi necessário cobrar atenção para algumas conversas paralelas; existiu um aumento significativo da participação do(a)s aluno(a)s transformando a aula em uma interação social e não em uma palestra magistral; não houve preocupação em modificar a perspectiva didático-metodológica no tratamento dos conteúdos, todos os assuntos foram trabalhados através de leituras pausadas do texto específico, esquemas no quadro branco, quando necessário, e questionamentos acerca de conceitos durante a exposição oral; e também não houve inquietação com a organização espacial da sala, o(a)s aluno(a)s se sentavam onde queriam.

Sobre as semelhanças é crucial demarcar: o corpo docente foi utilizado da mesma forma no momento na situação de aula: muitos gestos e expressões faciais e as ; movimentações por toda a sala eram importantes ferramentas na comunicação com o(a)s estudantes e promovia uma atratividade em relação aos conteúdos trabalhados durante as aulas. As problematizações direcionadas aos discentes foi a principal maneira de fomentar a participação discente nas discussões. E o início e o término das aulas eram também praticamente iguais: no começo, existia uma retomada dos assuntos estudados no encontro passado e no final da aula, o professor solicitava algumas leituras e anunciava a temática do próximo encontro.

Toda docência requer “[...] constante exercício de flexibilidade mental para a sistematização dos saberes próprios aos conteúdos curriculares” (Anastasiou, 2006, p.6). Na comparação direta entre o fazer desses dois docentes, observamos que a característica fundamental durante a atuação pedagógica foram a incerteza, o conflito, os dilemas e imprevisibilidade. Mesmo no ensino superior, há alguns problemas que requerem o “jogo

de cintura do professor”, conforme a expressão do professor Gerardo: aluno(a)s que não assistem aula, mas querem presença; não entregam os trabalhos no prazo estipulado; reclamam da metodologia do professor; não aceitam certas atividades, chegando até desrespeitar o(a)s professores(a).

Atualmente o campo de pesquisa sobre formação de professores defende uma profissionalização do trabalho docente. É necessário uma recontextualização das normas e orientações norteadoras do ensino básico vinculado às novas configurações sociais e culturais. E no tocante ao ensino superior

É preciso que se pense em mecanismos para se institucionalizar regras e orientações para nortear o trabalho do ensino universitário, para que o docente não seja apenas alguém que ingressa por um concurso centrado no domínio do conteúdo científico (Ramalho, 2006, p.32).

Uma semelhança considerável entre esses dois cenários educativos foi a perspectiva coletiva acerca das peculiaridades subjetivas de um “bom professor”: seria um indivíduo que conseguisse ensinar através de palestras magistrais enunciar várias teorias, conceitos e definições de autore(a)s e campos de pesquisa diversos. O perfil do professor enciclopédico, típico da educação bancária, ainda perdura no imaginário coletivo, pela menos da cidade de Sobral-CE, inclusive dos próprios docentes observados. A exposição oral era o cerne dos trabalhos docentes observado e não uma preocupação com a interação ou mediação do processo ensino-aprendizagem. Tanto no ensino básico quanto no universitário predominou:

Um modelo mitológico jesuítico, fundamentado na exposição do conteúdo pelo docente, na cópia e memorização do mesmo pelo estudante e na centralização nos exames; essa situação se reforça por uma administração calcada no modelo napoleônico, no qual o currículo é organizado em grade, por justaposição de disciplinas, com um ciclo básico e profissionalizante, oriundo da organização de faculdades isoladas (Anastasiou, 2006, p.6).

Como superação a esse modelo, que se reproduz atualmente também na educação neoliberal repleta de novas tecnologias, a autora defende uma matriz de integração curricular de exigência por uma ação coletiva da definição dos rumos da escolarização universitária [e acrescentando, também da escolarização básica]. Assim ela conclui:

É um processo em que se propõe passar do dar aulas ou assistir a aula para o fazer aulas, como compromisso de universitários e professores, visando a possibilitar o apreender, como segurar, agarrar, prender, pegar e também assimilar mentalmente, entender, compreender (Anastasiou, 2006, p.7).

A exposição oral não foi seguida rotineiramente pela professora do ensino médio por conta da especificidade de estudantes com os quais ela se relaciona. Enquanto na observação da sala universitária, observamos alunos cochilando e se entediando com a aula, na sala de aula do ensino médio, poderíamos nomear de resistência ao ensino, as conversas, determinadas movimentações corporais – pernas inquietas e/ou caretas e tentativas de atrapalhar a professora, sejam com perguntas descontextualizadas ou com reclamações absurdas: por exemplo, as vestimentas de outros estudantes da turma; o cardápio da cantina; e a desorganização das carteiras em sala de aula.

A diferença primordial dos procedimentos didáticos adotados pelo professor universitário em detrimento aos da docente de ensino médio foi a utilização das respostas do(a)s alunos aos constantes questionamentos realizados pelos docentes e de exemplos da vida real do cotidiano do(a)s estudantes na construção do conhecimento científico discente. Os conceitos científicos e as reflexões contextualizadas são necessárias à apreensão de determinado conteúdo disciplinar. No ensino médio não foi possível a realização desse procedimento didático, porque a grande preocupação da professora observada era promover um ambiente propício para aprendizagem em meio às intermitentes conversas e manifestações de desinteresse pela aprendizagem ou pelos conteúdos ensinados. Durante as observações, ocorreram algumas tentativas, mas foram impedidas

pelos comportamentos de alguns estudantes que almejavam atrapalhar a aula e desestabilizar a concentração da turma através de gritos, xingamentos contra outros colegas e conflitos verbais.

Uma das constatações resultantes dessa breve analogia se refere a um momento crítico durante o processo ensino-aprendizagem. Quando o(a) s estudantes não liam os textos ou capítulos do livro didático, os docentes praticavam a leitura paragrafada com auxílio dos estudantes. Nessas situações pedagógicas observadas, o desinteresse discente era nítido. O tal “termômetro” da sala ficava tão baixo ao ponto de afetar os próprios docentes. Talvez esse procedimento não seja interessante ou “eficiente” para nenhuma didática, independente da modalidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário repensar o modelo de atuação docente para a educação em todos os níveis em uma era da informação excessiva e da midiaticização das relações humanas. Não se consegue mais motiva ninguém somente com palestras magistrais ou leituras comentadas de textos científicos – especificidade do ensino superior – ou de capítulos de livros didáticos – no caso do ensino médio.

As formações docentes devem atentar para esse fato. Um “bom professor” não é aquele que acumula mais conhecimentos possíveis e consegue transmitir o maior número de informações durante uma aula, e sim aquele que fomenta o maior número de aprendizagens em seus estudantes. Romper com esse dogma consensual de professor palestrante e acumulador de informações e iniciar a edificação de uma imagem possível de professor-reflexivo mediador – tão discutido nas atuais teorizações educacionais, companheiro da aprendizagem, construtor de “pontes” entre o(a) aluno(a) e o conhecimento científico – deve ser o principal fio condutor das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura do país. Entretanto tão processo também deve ser iniciado por todo(a)s o(a)s pro-

fessore(a)s em exercício a fim de revolucionar, de forma molecular, a atuação docente brasileira.

O ensino superior público ou particular precisa repensar ou construir cursos de formação significativos e contra bancários porque determinados profissionais, não licenciados, quase sempre “acordam professores” depois de um concurso específico. O repensar da formação pedagógica mais coerente e contextualizada para os docentes básicos também deve ser engendrada a partir de estudos contextualizados que concentrem as suas análises tomando como partida o “chão da sala de aula” e as estruturas sociais e subjetivas que envolvem os cotidianos escolares

A docência básica não conseguirá atingir seus objetivos seguindo o modelo jesuítico de atuação, tão específico do ensino superior, haja vista sua “clientela” “problemática” e cada vez mais exigente e desinteressada pela aprendizagem. Já o docente superior conseguirá melhorar o seu ensino se conseguir uma maior interação com o(a)s aluno(a)s se romper com tal modelo e refletir sobre as bem sucedidas alternativas didáticas exercidas pelo docente básico.

A principal diferença de atuação das docências está em uma maior diversificação por parte da professora de ensino médio para atingir a aprendizagem do(a)s aluno(a)s: dinâmicas de cartazes, jogos e uso das mídias tais como filmes, músicas e curtas metragens. Entretanto, consensualmente um “bom professor” universitário deve permanecer no pedestal da sala, exibindo a quantidade de produções acadêmicas e o seu currículo, pois isso basta, com raras exceções, tanto para comunidade acadêmica e discente quanto para a sociedade como um todo. Assim, a educação superior objetiva, através de professores colecionadores de títulos e publicações, a formação de profissionais.

Como formar “bons professores” e, ao mesmo tempo, exímios pesquisadores? Não estaria na hora de selecionar “bons professores” no ensino superior por sua capacidade pedagógica e didática e não pelo número de pesquisas realizadas para atuarem como formadores? Talvez essa última questão seja o “calcanhar de aquiles” de todo o ensino superior do Brasil e

por onde todos os reais interesses por uma reforma universitária devesse iniciar. Não seria mais fácil trabalhar com a diferenciação de pesquisadores – visto que nem todos querem ser professores e às vezes somente se interessam pela a docência porque representa uma das dimensões da carreira docente universitária – e professores universitários, relacionados à formação e ao ensino propriamente sem a preocupação excessiva pela quantidade de publicações acadêmicas?

É óbvia a indiscutível necessidade da presença do professor-pesquisador nos diferentes níveis de ensino, porém a categoria de pesquisador não pode ser requisito exclusivo e fundamental para a admissão na docência. Poderíamos ter a profissão de pesquisador(a) em nossas Universidades, pelo menos as públicas, para desenvolver a ciência nacional, enquanto carreira separada da docência para sujeitos que não almejam se tornar professores.

## REFERÊNCIAS

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Docência em Formação).

ANASTASIOU, L.G.C. A docência no ensino superior: desafios e possibilidades. In: **forGRAD em revista**. Vitória, n.1, p.5-8, 2006.

RAMALHO, B.L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: **forGRAD em revista**. Vitória, n.1, p.26-32, 2006.