

DOMÍNIO TEÓRICO-PRÁTICO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM PRESENTES NO DISCURSO DOS DOCENTES DO CURSO DE DIREITO DE UM CAMPUS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Autora: Solange Teresinha Carvalho Pissolato (1);
Universidade do Estado de Mato Grosso – Universidade Evangélica do Paraguay – solangepissolato@gmail.com

Co-autora: Silvana Mara Lente (2);
Universidade do Estado de Mato Grosso – Universidade Evangélica do Paraguay – silvana.lente@unemat.br

Orientador: Edson Roberto Oaigen (3)
Universidade Evangélica do Paraguay – oaigen.er@gmail.com

Resumo: Trata-se de um estudo com o objetivo de examinar o domínio teórico-prático das teorias pedagógicas de aprendizagem presentes no discurso dos docentes do curso de Direito através de aplicação de questionário misto relacionando com os princípios selecionados de cada teoria. O qual foi desenvolvido por meio de pesquisa descritiva, qualitativa, e, bibliográfica, com a utilização do método hermenêutico para a construção da interpretação dos dados coletado junto os docentes. É evidente que não se pretendeu com esse estudo esgotar a temática ampla e abrangente aqui trabalhada. Todavia, os diversos apontamentos dos teóricos e olhares docentes se entrecruzam em temas avaliados como de interesses de educadores, pesquisadores, professores e estudantes, sobretudo daqueles que defendem a educação. Ao concluir, registra-se uma marcante divergências entre os discursos docentes e as teorias, não havendo concordância entre os indicadores para determinada teoria, se contradizendo mesmo nos discursos, onde relatam perfil cognitivista com acentuada incidência em Skinner ou em Rogers.

Palavras-chave: Teorias pedagógicas, perfil docente.

INTRODUÇÃO

Rauber (2008) lembra que com a globalização a universidade vive entre a regulamentação e a mercantilização do ensino, e a educação superior como um direito público a ser ofertado pelo Estado gratuitamente, com qualidade, democracia e comprometido com a dignidade do povo brasileiro.

Isto já é vivenciado na universidade em estudo, visto que trata-se de uma universidade pública estadual que se destaca por sua responsabilidade social junto à comunidade matogrossense, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, a defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

Michavila (2000) apresenta os seis grandes desafios que a universidade atual tem que enfrentar: adaptar-se as atuais demandas do mercado, situar-se em um novo contexto de competitividade social, melhorar a administração, incorporar as novas tecnologias, tanto na administração como na docência, organizar-se como força motriz do desenvolvimento da região a qual pertence, e situar-se em um cenário novo, globalizado, de formação e emprego, adaptando a ele suas próprias estratégias formativas.

Os quais acrescidos a afirmativa de França (2015, p. 14): “Interagir os conceitos com o mundo cotidiano é, antes de tudo, refletir o papel do educador, não como mero transmissor de informações, pois estas tecnologias já fornecem aos alunos”. Demonstrem que há muito o que se discutir e destacar neste movimento do ensino superior no Século XXI. Porém, Franco (2015, p. 34) refletindo quanto as políticas de reformulação das IES, afirma que já vem ocorrendo “(...) modificações significativas no conjunto que se forma o ensino público superior, ajustando a sociedade acadêmica aos diversos espaços de construção de conhecimentos que ao longo do tempo vem garantindo a qualidade e desenvolvimento institucional”.

É neste prisma que se busca contextualizar este estudo, pois se por um lado o Campus de Diamantino – MT representa um campus novo para a Universidade do Estado de Mato Grosso, por outro já tem a responsabilidade e o compromisso de atuar de maneira a atingir a qualidade de ensino superior, com prática educativas inovadoras e com o compromisso de atingir o previsto na missão, visão e valores institucionais. Ou seja, ofertar ensino superior gratuito e de qualidade, além de contribuir com a formação de profissionais de diversas áreas, possibilitando o desenvolvimento do estado de Mato Grosso a partir do ensino, da pesquisa e da extensão.

Partindo desta premissa e com base nas afirmativas a seguir onde Rauber (2008), Michavila (2000) e França (2015) tecem profundas considerações sobre o papel da universidade neste mundo globalizado e a prática pedagógica como eixo norteador nesse processo de formação profissional é que se delinea o objeto de estudo aqui apresentado.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que segundo Silva (2005) compreende a interpretação das interpretações dos sujeitos sobre as suas perspectivas, os fatos que testemunham e as suas práticas. Privilegia a análise de micro processos por meio do estudo das ações sociais dos indivíduos e dos grupos, e parte do princípio de que o homem é produto e produtor de um constructo mental intersubjetivo, o qual orienta a sua percepção sobre a realidade.

No que tange aos procedimentos técnicos compreende uma pesquisa bibliográfica elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de “(...) livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet; utiliza-se também do levantamento: considera a interrogação direta das pessoas cujo comportamento ou situação se deseja conhecer” (SILVA, 2005, p.21).

Com vistas a verificar como os docentes se movimentam dentro das teorias pedagógicas de aprendizagem foi elaborado e aplicado um instrumento de coleta de dados desmembrado em três momentos:

O formulário traz preliminarmente a Matriz conceitual contendo com os Teóricos representantes de cada Teoria psicopedagógica alinhados com indicadores selecionados, o qual servirá de aporte teórico. Na parte I: O questionário é constituído de 15 questões objetivas por bloco perfazendo um total de seis blocos, de acordo com cada indicador da pesquisa, os blocos de 15 questões contem três questões marcadas por traços característicos de cada teoria psicopedagógica. Cada bloco de questões apresenta como critério de avaliação: onde o entrevistado deverá assinalar cinco características dos critérios apresentados, por bloco. Este instrumento foi aplicado aos docentes selecionados do curso de direito.

Após o preenchimento da primeira parte passa-se à segunda com a apresentação de itens com características apresentadas de forma aleatória dos teóricos onde o docente identificou com a inicial do nome do teórico a frase que melhor o representa, preenchendo os parênteses com as letras iniciais do respectivo teórico: A (Ausubel), P (Piaget), R (Rogers), S (Skinner) e V (Vygotsky)

dependendo da Teoria a que pertence a afirmativa e analisando características de seu perfil enquanto docente.

Ainda consta deste instrumento perguntas fechadas com as variáveis sexo, faixa etária, formação acadêmica, titulação, regime de trabalho, tempo de atuação no ensino superior, a fim de traçar perfil docente o que contribui para as discussões deste estudo.

O Método Hermenêutico aqui aplicado para interpretação e análise dos dados coletados tem que o termo “hermenêutico provém do grego “hermēneuein” significa declara, anunciar, interpretar, esclarecer, e por último traduzir. Significa que alguma coisa é tornada compreensível ou levada a compreensão. Para Ghedin (2011) o Método Hermenêutico propicia ao pesquisador a oportunidade de conceber uma metodologia e um discurso decifrador da realidade ou do contexto em que acontece o objeto pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O docente em algum momento na sua carreira acaba por se autoavaliar, nesta oportunidade os mesmos puderam se autoavaliarem a partir das semelhanças entre seu fazer pedagógico e as afirmativas constantes nas Teorias de Skinner, Piaget, Vygotsky, Ausubel e Rogers.

Os resultados encontrados neste estudo apontaram que Skinner prevaleceu nas mais apontadas pelos docentes, com 07 indicações se assemelhando ao tratado por Faria (s/d) ao afirmar que no ensino superior para exercer o papel de professor basta ter domínio do conteúdo que será lecionado. Apontando para que seja levado em conta a prática pedagógica, ou seja, tanto o aspecto do conhecimento específico quanto o aspecto pedagógico.

O que ratifica Pimenta; Anastasiou (2010) ao afirmar que no Brasil não existe curso de formação docente para o ensino superior, basta ter conhecimento de determinado conteúdo, ou ainda ser um bom pesquisador.

Em segunda colocação se apresenta que o professor se caracteriza como àquele capaz de criar situações problemas, como detalhado por Piaget em sua teoria. O que fica temeroso ratificar esses resultados, uma vez que os mesmos já consideram serem os detentores do conhecimento e pleno domínio para o trabalhar em sala de aula, como seria possível simular situações problemas se este processo é construído com a orientação do educando ao educador e não pelo mero repasse de conteúdo já concebidos e transmitidos pelos professores?

Opta-se por assemelhar-se as considerações de Almeida (2012) a qual considera que os

docentes desconhecem cientificamente os elementos que compõem a prática docente; como metodologias e estratégias didáticas, avaliação e peculiaridades da interação professor-aluno-essenciais para os processos de ensino-aprendizagem, o que pode mascarar esta afirmativa encontrada.

Em terceira colocação os resultados apontaram traços de Rogers e Vygotsky, com cinco indicações, que na mesma linha da discussão anterior, acredita-se que não se tem como acreditar em pleno domínio do conteúdo a ser repassado para os discentes e a oportunidade dada ao aluno de construir seus conceitos, sobretudo por não respeitar o contexto social e cultural, cabendo assim, ser verificada esta divergência entre o discurso docente, a vivência registrada pelo docente e a ser observada pela pesquisadora, afim de validar a afirmativa aqui discorrida.

Já reforçava Pimenta; Anastasiou (2010) que se o professor é licenciado teve a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos. Mas se gradou-se em bacharelado, ocorrerão deficiências na compreensão das funções e objetivos da educação superior e necessidade de formação específica para atuação na docência.

O que resta ser comprovado é se por meio do método tradicional, skinneriano ocorre ou não o conhecimento? Ficando como sugestão de futuro estudo nesta linha de investigação. É com ênfase em Vasconcelos; Amorim (s/d) onde reconhecem que a relação professor x aluno podem produzir efeitos positivos ou negativos, sobretudo por se tratarem de seres de relação existencial onde ambos representam um par complexo dinâmico, que este item foi abordado neste estudo.

Quanto a concepção dos docentes quanto a relação estabelecida entre educador e educando, observa-se a incidência de Piaget e Rogers com três alternativas indicadas, seguido de Vygotsky e Ausubel com duas indicações e por fim Skinner com apenas uma indicação. Tornando evidente como os docentes passeiam a partir de seus discursos nas teorias.

Assim, é possível destacar que os docentes se visualizaram nas teorias cognitivista e humanista em primeiro plano, caracterizando uma relação mista entre os preceitos de ser centrada no aluno e mediada pelo professor, a qual ocorre em clima de igualdade sem exercício de sobreposição.

O que se assemelha aos achados de Viotto Filho (2009) quanto se refere que no ensino superior devem ser proporcionados trabalhos e situações variadas ao aprendiz onde o docente se posiciona como um orientador, um provedor de desafios cognitivos proporcionando aprendizagens significativas no sentido da compreensão, do domínio do conhecimento e do processo de conhecer,

tomando os aprendizes sujeitos da construção do conhecimento.

Tem-se que a teoria de Piaget sobre a construção do conhecimento, apesar de não ser nova, mantém ainda hoje uma importância muito grande para explicar a gênese e o desenvolvimento da inteligência no ser humano. Muitos teóricos e pedagogos têm utilizado/adaptado esta teoria ao ensino e educação, e alguns autores, partindo desta base, desenvolveram outras teorias sobre a mesma temática.

Bem como a abordagem Rogeriana é basicamente humanista e visa à aprendizagem “pela pessoa inteira”, uma aprendizagem que transcende e engloba as aprendizagens cognitiva, afetiva e psicomotora. O homem é inerentemente bom e orientado para o crescimento, sob condições favoráveis, não ameaçadoras, procurará desenvolver suas potencialidades ao máximo, assim a abordagem quanto ao ensino é de que a aprendizagem é centrada no aluno e na sua potencialidade para aprender.

Assim, acredita-se que ambas se completam em prol de uma aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e a incorporação dentro de si mesmo, do processo de mudança.

Em relação à percepção dos docentes quanto as características do discente no contexto atual os resultados apontaram predomínio de Rogers, ou seja, àquele que se configura como centro da aprendizagem, seguido de Piaget, Ausubel e Vygotsky. Como já mencionado as características marcantes se concentram em Rogers sendo o mesmo considerado sujeito da aprendizagem, centro do processo de aprendizagem e envolvido nele. Respalda no próprio teórico, que afirma que o único homem educado é o que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar; que percebeu que nenhum conhecimento dá uma base para segurança.

Assegura Silva (2017) a partir da teoria de Rogers que a realidade é um fenômeno subjetivo, as pessoas no centro assim como a confiança na sua capacidade para superar as circunstâncias diversas. O "eu" do indivíduo, portanto, irá perceber diferencialmente o mundo. Assim, se concebe que existe fortes evidências quanto ao desenvolvimento científico desses acadêmicos, requerendo um aprofundamento de outros estudos para verificação quanto ao nível de conhecimento elaborado e concebidos pelos alunos.

As teorias cognitivistas de Piaget, Ausubel e Vygotsky também se configuraram neste item com um empate nas indicações, mostrando que também o discente tem um perfil cognitivo, interacionista e participante dentro de um processo sócio histórico, no processo de aprendizagem, devendo estes serem assistidos pelos docentes, assim, acredita-se que ao mesmo tempo que estes

podem construir conhecimentos sozinhos a partir do já concebido e do novo, dependem da mediação e orientação dos docentes.

Em se tratando de características enquanto educador, os docentes assinalaram um misto entre as teorias de Skinner, Ausubel e Piaget. Os resultados apontam que embora o docente se caracterize como mediador, orientador, estes descrevem que se encaixam na teoria de Skinner quando se trata de planejamento fechados e instruções programadas, com a facilitação da aprendizagem.

Os resultados quanto as características do processo ensino aprendizagem apontam prevalência no teórico Vygotsky com três alternativas assinaladas, contribuindo assim para a definição que no processo ensino-aprendizagem ocorre a busca da construção de significados, com evidência nas palavras e nos discursos, onde as funções mentais superiores se originam como relações entre seres humanos.

Assim, a troca de experiência e a influência do meio interferem no processo de aprendizagem. O que ratifica Lima (2017) as influências sociais são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, pois Vygotsky compreende que as partes biológicas por si só não conseguem realizar a aprendizagem no seu todo. Porém os resultados se contrapõem com outras características já discutidas aqui, levando a um questionamento: como um professor centralizador pode ser mediador?

Por fim o último indicador, à avaliação, onde Moura e colaboradores (2012) tecem reflexões quanto a este processo a ser aplicado no ensino superior, elencando a elas a necessidade de conhecimento das teorias utilizadas, para que se estabeleça com clareza o que vai ser avaliado e selecione a técnica adequada para avaliar.

Aqui, tanto na escolha por alternativas ou pela organização por teóricos, prevaleceu Ausubel, com uma pequena alteração para Piaget nas alternativas que foram assinaladas duas como as de Ausubel. Agora, a partir dos resultados e compreendendo a avaliação em Ausubel focada primordialmente na aprendizagem cognitiva, a partir do conhecimento prévio do aluno (SILVA, 2017) e em Piaget se configura durante o processo ensino-aprendizagem e está diretamente interligada ao ensino, logo, ocorre continuamente por meio da observação sobre o fazer do aluno como informa Oliveira (1994); registra-se uma divergência aqui, embora ambas teorias sejam cognitivista, a primeira valoriza as competências e habilidades e a segunda é contínua a partir da assimilação e acomodação.

A avaliação em Piaget é caracterizada como uma ferramenta para auxiliar no processo ensino-

aprendizagem. O que foi reconhecido por Diaz (2011, p.165) como “(...) reconstrutivista e desenvolvedora; ao mesmo tempo em que estimula a consciência do erro, elimina-o e desenvolve a experiência do aprendiz.”

A Teoria de Piaget, em resumo, trata sobre a construção do conhecimento, e apesar de não ser nova, mantém ainda hoje uma importância muito grande para explicar a gênese e o desenvolvimento da inteligência no ser humano. Seus estudos incidiram sobre a forma como se constrói o conhecimento a partir das estruturas cognitivas e afetivas dos indivíduos, em estádios de desenvolvimento, com uma sucessão previsível.

Já a teoria de Ausubel focaliza a aprendizagem cognitiva ou mais especificamente aprendizagem significativa, pode-se dizer a aprendizagem verbal significativa receptiva. Ausubel considera a linguagem como um importante facilitador da aprendizagem significativa. O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre entidade e o signo verbal que ela representa. Trata de uma teoria com forte relevância no contexto da educação.

Neste contexto, o que se concebe é que ainda há divergências entre as teorias aplicadas e as avaliações realizadas, o que pode ou não comprometer o resultados no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados dos docentes quando associaram as alternativas e respectivos teóricos com seu perfil docente, apresentaram os traços do teórico Skinner evidenciados em maior indicações pelos docentes tem-se que a ideia é de que o ensino jurídico deve dar-se conta de que não pode construir-se como prática exatamente para dar continuidade a estes processos dominantes da linguagem que consagram condições implícitas de um sistema de exclusão social e de desigualdades. O que para Kretschmann; Ohlweiler (2014) refletem quanto em que o curso de direito tem contribuído para a formação de um profissional com perfil nos novos paradigmas.

Onde Streck (2004 *apud*, KRETSCHMANN & OHLWEILER, 2014, p. 274) tece severas considerações onde o sentido jurídico está na própria lei, onde o discente deve se apropriar de conceitos formulados pela ciência jurídica, o que para os autores traz “(...) consequências danosas para o futuro profissional do Direito, por formar operadores com baixa capacidade de compreender as divergências jurídicas do munda da vida e o conjunto das práticas socais que alimentam este campo do conhecimento”.

Os docentes ainda acentuam um característica de Skinner quando aplicam o condicionamento educacional, como forma de fixar esse processo de abstração da história, pois se cria um imaginário segundo o qual a reflexo sobre os processos da história é dispensável, afinal a

programação tecnológica determina o porvir dos estudantes (WARAT, 1995).

Em segundo plano apresentam traços do teórico Vygotsky o qual alude a importância de perceber que as pessoas partilham determinados conceitos e isto ocorre em virtude de haver interpretações diferentes destas práticas e se o professor, qualificado ou não, se mantém desconectado da realidade social, obviamente nada mudará no ensino e muito menos na educação jurídica (KRETSCHMANN; OHLWEILER, 2014).

Percebe-se que quando organizado os resultados por teórico, muda os valores, prevalecendo um perfil calcado em Skinner e Vygotsky. Quando aglutinadas as alternativas indicadas pelos docentes muda o perfil ficando empate entre Skinner e Vygotsky, ou seja, um educador detentor do conhecimento e que promove o repasse de conteúdos e ao mesmo tempo àquele que acredita que a interação do homem com o objeto e meio interferem na construção do conhecimento. O que leva a compreender que ainda esteja arraigado um misto da educação tradicional e da escola nova. Configurando assim uma contradição discutida por Saviani (1983) quando reforça que embora os professores tenham em mente o movimento da escola nova, ainda atuam na racionalidade e no tradicionalismo.

CONCLUSÕES

Ao concluir as discussões quanto ao domínio teórico-prático das teorias psicopedagógicas de aprendizagem presentes no discurso dos docentes do curso de direito do Campus Francisco Ferreira Mendes – UNEMAT registra-se uma marcante divergências entre os discursos docentes e as teorias, não havendo concordância entre os indicadores para determinada teoria, se contradizendo mesmo nos discursos, onde relatam perfil cognitivista com acentuada incidência em Skinner ou em Rogers. Estas divergências associadas ao perfil docente previamente traçado deixa transparecer que em se tratando de bacharéis em sua maioria desprovidos de curso em nível *stricto sensu* possa ser uma das causas do desconhecimento das teorias psicopedagógica, ou ainda a ausência de efetividade na carreira docente acrescido ao pouco tempo de atuação podem interferir significativamente quanto ao conhecimento científico das teorias e sua aplicabilidade no contexto pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de Almeida. Formação do professor do Ensino Superior desafios e políticas institucionais. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FARIA, Maria Anastácia Teodoro de. Competência do Professor Universitário. Disponível em: <<http://www.atenas.edu.br/Faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/12.pdd>>. Acesso em 16 de março de 2017.

FRANÇA, C.; NEVES, I. S. V. **Instituição de Ensino no Superior- o contexto real e a formação docente que neste espaço atual**. Revista Acadêmica SENAC Online, Edição nº 1 out. nov. dez, 2006. Disponível em:<<http://www3.mg.senac.br/Revistasenac>>. Acesso em maio de 2015.

FRANCO, Gislaíne Maria Lente. **Campus Universitário Francisco Ferreira Mendes, Unemat Diamantino - MT: Infraestrutura para o Curso de Educação Física**. Barra do Bugres: UNEMAT, 2015. 190 p.

KRETSCHMANN, Angela; OHLWEILER, Leonel Pires. O ensino jurídico entre condicionamento e criatividade: Desafios para Educação. **Revista Diálogos do Direito** v.4, n.6, jul/2014.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. Comunicação saúde educação, v. 21, n. 61, p. 412-434. 2017.

MICHAVILA, F. **Soplanvientos de câmbios universitarios**. Em Boletín de La Red Estatal de Docencia Universitaria, 2000, p. 4-7.

OLIVEIRA, Daniele Vasconcellos de. Inserção da Iniciação à educação científica e tecnológica no curso de engenharia da produção: ferramenta para a formação do profissional-pesquisador. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências de la Educación da Universidad Evangélica del Paraguay. Asuncion Paraguay. Jan.1994.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em formação, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAUBER, P. **Educação Superior: desafios e limites postos pelo processo de internacionalização**. In: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: Unigran, 2008, p. 87-101.

SILVA, Adriene Sttéfane. Teorias da Aprendizagem na EAD – ideias de professores autores de material didático impresso. Uberlândia- Minas Gerais. 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muskat. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação 4ª edição. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Florianópolis 2005.

WARAT, Luiz Alberto. Introdução Geral ao Direito II. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1995.