

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Débora Persilva Soares

Projeto Político Pedagógico versus Realidade: Um Estudo de Caso das
Percepções das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Relação de Ensino-
Aprendizagem

Belo Horizonte
2024

Débora Persilva Soares

Projeto Político Pedagógico versus Realidade: Um Estudo de Caso das
Percepções das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Relação de Ensino-
Aprendizagem

Tese apresentada para o programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito final para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques

Área de concentração: Docência, Formação,
Trabalho e Práticas Educativas

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S676p Soares, Débora Persilva
Projeto político pedagógico versus realidade: um estudo de caso das percepções das alunas do curso de pedagogia sobre a relação de ensino-aprendizagem / Débora Persilva Soares. Belo Horizonte, 2024.
161 f. : il.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Skinner, B. F. (Burrhus Frederic), 1904- 1990. 2. Snyders, Georges, 1917-. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Professores - Formação - Belo Horizonte (MG). 5. Educação - Estudo e ensino (Superior). 6. Currículos - Planejamento. 7. Prática de ensino. 8. Estudantes universitárias. 9. Percepção. I. Marques, Stela Maria Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Débora Persilva Soares

Projeto Político Pedagógico versus Realidade: Um Estudo de Caso das
Percepções das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Relação de Ensino-
Aprendizagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Docência, Formação, Trabalho e Práticas Educativas

Prof. Dra. Stela Maria Fernandes Marques (Orientadora)

Prof. Dra. Maria Jaqueline de Grammont Machado – UFSJ (Banca Examinadora)

Prof. Dra. Hérika de Mesquita Sadi – Universidade FUMEC (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dra. Eliane S.C. Gazire – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 12 de julho 2024

Dedicatória

Às alunas, alunos e alunes que passaram e ainda passarão pelo meu caminho. É por vocês e com vocês que sigo, sem desistir, em busca de uma educação que mais do que reproduzir saberes instituídos, seja capaz de transformar o mundo em um lugar que valha a pena viver.

Que nunca percamos a consciência da nossa responsabilidade diante da vida. Que nunca percamos a capacidade de reflexão crítica, e acima de tudo, que nunca deixemos de acreditar no potencial revolucionário dos ambientes de aprendizagem.

Agradecimentos

De todos os importantes agradecimentos que essa jornada merece, começo por ele, meu Maluquinho. Ele, meu Vini, que quando o que eu mais preciso é movimento e energia, se torna turbina ou furacão, intensidade, ventania e queda d'água. Mas quando a vida me grita por respiro e pé no freio, é fruta doce, é brisa suave, é rio manso e solquentinho em dia frio. Toda essa energia me equilibra, é calma para meu coração e luz para a minha alma. Obrigada por existir e por me dar motivos para seguir lutando por um mundo melhor!

Agradeço também e com todo o meu amor, a eles, minha mãe, meu pai, minha irmã e meu irmão (minha ohana) que mais do que me apoiar incondicionalmente e me proporcionar todas as condições práticas (e emocionais) que precisei ao longo do caminho, renovam em mim todos os dias a esperança de que o ser humano se torne aquilo que o mundo precisa, como nós somos uns para os outros.

Esperança de resgate da humanidade, que começa pela educação. Da humanidade que aprendi com vocês, carregada de imperfeição e de muita beleza! Obrigada por me fazerem acreditar, a cada segundo, que a vida merece ser vivida, não importa o que aconteça. Obrigada por me ensinarem que errar nunca será um problema, desde que façamos isso acreditando nos propósitos que o amor e a vida nos impõem. Sem vocês, eu não teria concluído esse trabalho.

Além disso, diante de toda a opressão imposta pelo patriarcado, agradeço a todas as mulheres, que antes de mim, abriram caminho para que pudéssemos ocupar espaço na pesquisa acadêmica, lugar de resistência, de luta e de fazer valer todo o nosso amor e inteligência para a transformação social.

Essas mulheres são aqui representadas por aquelas que me inspiram nesse contexto: Astreia Soares, minha eterna mentora e incentivadora, quem me ensinou o propósito real da pesquisa, trazendo para o centro a consciência da nossa responsabilidade social. Hérika Sadi, que me apresentou o universo da Análise do Comportamento e me fez desejar por qualquer conhecimento que fizesse a existência humana ter mais sentido. Maria Clara Persilva, minha irmã, mais que isso, minha companheira de todas as lutas e que galgou, brilhantemente, seu espaço no mundo da investigação acadêmica. E pelas queridas professoras que fizeram parte do caminho no doutorado (e mesmo antes dele): Stela, minha orientadora querida, que em todos os momentos esteve comigo, acreditando na possibilidade desta pesquisa. Vânia, por sempre apoiar meu percurso acadêmico, antes mesmo que o caminho no

doutorado começasse a ser trilhado. E Lorene, que traz consigo a personificação da docência como espaço de luta e resistência do feminino.

Por fim, agradeço a mim, que com tantos desafios pelo caminho, me recusei a desistir e resisti! Sou profundamente grata por hoje poder dizer, com orgulho, que pude contribuir (e espero seguir contribuindo) ativamente para a educação que é coerente com meus valores e com minha visão de mundo, de ser humano e de futuro. A educação que eu espero para o meu Maluquinho. Uma educação emancipatória, com potencial de transformar o mundo e a humanidade no universo que acredito valer a pena.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender

Paulo Freire

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais que analisou as contribuições de B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire para o ensino superior, focando no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada sem fins lucrativos em Belo Horizonte/MG. B.F. Skinner (1904-1990) desenvolveu o Behaviorismo Radical que busca compreender o comportamento humano. Georges Snyders (1917-2011) estudou a alegria na escola e Paulo Freire (1921-1997), Patrono da Educação Brasileira, propôs a educação como meio de transformação social através da conscientização do aluno. O objetivo do estudo não foi comparar as teorias desses autores mas sim colocá-los em diálogo sobre educação tradicional e propostas alternativas com foco na relação ensino-aprendizagem. A pesquisa qualitativa e exploratória foi dividida em dois eixos. O primeiro eixo consistiu na investigação teórica das obras principais dos autores. O segundo eixo envolveu uma pesquisa empírica na IES de Belo Horizonte analisando a aplicabilidade das teorias na experiência das alunas do curso de Pedagogia. Os resultados foram organizados nas seguintes categorias de análise: perfil das alunas; aspectos emocionais e motivacionais; matriz curricular; didática e metodologia adotadas; relação professor-aluno; e aprendizagem efetiva. Os resultados indicam uma percepção geral positiva das alunas em relação ao curso, destacando a importância do engajamento docente e de práticas pedagógicas inovadoras que promovam a participação ativa e o respeito à individualidade. Além disso, as alunas valorizam uma educação que prepare para o mercado de trabalho e promova a justiça social e a democracia. Conclui-se que a integração das teorias de Skinner, Snyders e Freire, quando contextualizadas para a realidade brasileira, pode enriquecer as práticas pedagógicas, proporcionando uma experiência acadêmica mais inclusiva, motivadora e transformadora.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; B.F. Skinner; Georges Snyders; Paulo Freire; Práticas Pedagógicas.

Abstract

This work is the result of doctoral research from the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Minas Gerais, which analyzed the contributions of B.F. Skinner, Georges Snyders, and Paulo Freire to higher education, focusing on the Pedagogy course of a private non-profit Higher Education Institution (IES) in Belo Horizonte/MG. B.F. Skinner (1904-1990) developed Radical Behaviorism, which seeks to understand human behavior. Georges Snyders (1917-2011) studied joy in school, and Paulo Freire (1921-1997), Patron of Brazilian Education, proposed education as a means of social transformation through student awareness. The objective of the study was not to compare these authors' theories but to engage them in a dialogue about traditional education and alternative proposals, focusing on the teaching-learning relationship. The qualitative and exploratory research was divided into two axes. The first axis consisted of the theoretical investigation of the authors' main works. The second axis involved empirical research at the IES in Belo Horizonte, analyzing the applicability of the theories in the experience of the Pedagogy students. The results were organized into the following categories of analysis: student profile; emotional and motivational aspects; curriculum matrix; adopted didactics and methodology; teacher-student relationship; and effective learning. The results indicate a generally positive perception of the students towards the course, highlighting the importance of teacher engagement and innovative pedagogical practices that promote active participation and respect for individuality. Additionally, the students value education that prepares them for the job market and promotes social justice and democracy. It is concluded that the integration of the theories of Skinner, Snyders, and Freire, when contextualized for the Brazilian reality, can enrich pedagogical practices, providing a more inclusive, motivating, and transformative academic experience.

Keywords: Teaching-learning; B.F. Skinner; Georges Snyders; Paulo Freire; Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Estado da Arte	21-22
Quadro II – Descrição das etapas metodológicas	81-82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: sentimentos que descrevem o período de graduação.....	101
Figura 2: Comparativo de sentimentos que descrevem a experiência universitária de ingressantes e concluintes.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

USP – Universidade de São Paulo

CFE – Conselho Federal de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

MEC – Ministério de Educação e Cultura

EAD – Educação à distância

TFG – Trabalho Final de Graduação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. DELINEAMENTO DE PESQUISA.....	19
3. MARCO TEÓRICO.....	28
3.1. O ensino superior no Brasil: breve reconstrução histórica.....	28
3.2 – Características gerais da Educação Tradicional.....	36
3.3 – A Educação pelo olhar de Freire, Skinner, Snyders: uma análise crítica da educação tradicional e possíveis alternativas.....	44
3.3.1 - Princípios fundamentais das teorias.....	44
3.3.1.1 - B.F. Skinner.....	45
3.3.1.2 - Georges Snyders.....	49
3.3.1.3 - Paulo Freire.....	51
3.3.2 - A Educação e o processo de ensino-aprendizagem: uma crítica modelo tradicional.....	53
3.3.3 - Possíveis alternativas à Educação Tradicional.....	66
4. METODOLOGIA.....	81
4.1. A amostra.....	88
5. RESULTADOS.....	89
5.1. O perfil da aluna.....	89
5.1.1 – Identidade de gênero.....	90
5.1.2 – Faixa etária.....	91
5.1.3 – Realidade socioeconômica.....	91
5.1.4 – Declaração de cor ou raça.....	92
5.2. Aspectos Emocionais e Motivacionais envolvidos no período de graduação.....	94
5.2.1. Impacto na Saúde Mental.....	94
5.2.2. Níveis de satisfação/alegria.....	96
5.2.3. Expectativas para o período de graduação.....	97
5.2.4. Motivos para frequentar as aulas.....	99
5.2.5. Sentimentos e emoções relacionadas ao período de graduação.....	101
5.2.6. Motivos para insatisfações e infelicidades no período de graduação.....	104

5.2.7. <i>Motivos que levam a experiências prazerosas no período de graduação</i>	106
5.3. A relação de ensino-aprendizagem prevista no Projeto Político Pedagógico do curso e a percepção das alunas	109
5.3.1. Percepções sobre a Matriz Curricular vigente no curso	109
5.3.1.1 <i>Compromisso com a democracia e com o respeito à diversidade humana</i>	109
5.3.1.2 <i>Oportunidades em atividades práticas e vivências nas diferentes áreas do campo educacional</i>	111
5.3.1.3 <i>Oportunidade de participação em atividades para além da sala de aula, sob orientação do corpo docente do curso</i>	111
5.3.1.4 <i>Coerência do curso com as demandas da contemporaneidade</i>	112
5.3.1.5 <i>Presença de atividades teórico-práticas de aprofundamento</i>	113
5.3.1.6 <i>Oportunidade de inserção na realidade social e da profissão docente</i>	114
5.3.1.7 <i>Reflexão crítica sobre o compromisso da Pedagoga para a mudança e transformação social a partir da educação</i>	115
5.3.1.8 <i>Disciplinas optativas e flexibilidade curricular</i>	116
5.3.1.9 <i>Estágios supervisionados</i>	117
5.3.1.10 <i>O Trabalho Final de Graduação</i>	119
5.3.1.11 <i>Avaliação geral da estrutura curricular</i>	121
5.3.2. Didática e metodologia adotada	123
5.3.3. Relação professor-aluno	127
5.3.4. Aprendizagem efetiva	131
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES	132
7. REFERÊNCIAS	138
Apêndice I: Questionário Misto Aplicado às alunas na Fase I da Pesquisa de Campo	143
Apêndice II: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	157

1. INTRODUÇÃO

Silva (2014, p.10) afirma que “educar é ensinar e compreender, experimentar e respeitar as diferenças”. A complexidade envolvida no conjunto de ações descritas pelo autor elucida a importância de se investigar a relação entre ensino, aprendizagem e educação por diferentes vertentes e perspectivas.

De acordo com artigo 1º da Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2015).

Observa-se a partir daí uma relação construída historicamente em que a educação se mostra tendo emergido na cultura humana como instrumento dominante para manutenção e transmissão de comportamentos, hábitos, tradições e valores que constituem as práticas culturais e a identidade dos sujeitos sociais (HUBNER, 2012).

Neste contexto e com esta intenção, surge a chamada Educação Tradicional, que tem sido alvo de importantes críticas há muito tempo. Tais críticas fundamentaram uma série de movimentos pela reforma do ensino por todas as nações do ocidente, dentre eles o movimento apresentado pelo documento conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que em 1932 propõe uma reconstrução educacional no Brasil. Portanto, diversos são os autores que se dedicaram, ao menos em parte de suas teorias, a refletir sobre a chamada Educação Tradicional e pensar em alternativas para este modelo.

O presente trabalho, fruto de uma pesquisa de doutorado realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – na linha de pesquisa que abarca docência, formação, trabalho e práticas educativas – pretende realizar um diálogo entre três grandes autores, de diferentes áreas do conhecimento, que se dedicaram, entre outras questões, a investigar a Educação Tradicional. São eles: B.F. Skinner (1904-1990), teórico norte-americano que desenvolveu uma teoria com intuito de compreender aspectos gerais sobre comportamento humano – chamada de Behaviorismo Radical – a partir de críticas ao behaviorismo reducionista e mecanicista usual da época - conhecido como

Behaviorismo Metodológico; Georges Snyders (1917-2011), pedagogo francês que se propõe a estudar sobre a alegria na escola e sobre a importância do conteúdo ensinado; e Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo, Patrono da Educação Brasileira (2012), que apresenta a educação como possibilidade de transformação social a partir da conscientização do aluno.

A partir de uma análise crítica, tais teóricos se propuseram, justamente, a construir caminhos alternativos, que evidenciam a relação entre ensino e aprendizagem e os aspectos que esta relação envolve como importantes para a transformação do modelo educacional vigente.

Sendo assim, o desenvolvimento teórico proposto aqui foi fundamentado, principalmente, nas obras básicas e livros de referência de Skinner (Tecnologia e Ensino - 1972; Ciência e Comportamento - 1953/2003; Sobre o Behaviorismo – 1974/2006), Snyders (Feliz na Universidade – 1995; e Alunos Felizes – 1993) e Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido 1974/2022; Pedagogia da Autonomia – 1996/2022; Educação como prática da Liberdade – 1967/2022; e Pedagogia da Esperança – 1992/2022), que trazem consigo contribuições importantes para o desenvolvimento do tema estabelecido. Além disso, também foram utilizadas diferentes obras de teóricos brasileiros que se dedicaram ao estudo destes autores e que puderam trazer contribuições para a discussão aqui presente, de maneira mais contextualizada à realidade do Brasil.

Neste ponto, torna-se importante evidenciar que o objetivo não foi o de comparar as teorias destes autores, haja vista que em muitos pontos elas divergem, mas sim colocá-los para dialogar sobre uma questão particular: a visão acerca da educação tradicional e as propostas alternativas a ela, com ênfase na relação entre ensino e aprendizagem.

A intenção foi compreender de que modo o entrelaçamento dessas perspectivas teóricas pode contribuir para a formação docente no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, sem fins lucrativos, situada em Belo Horizonte/MG. Para isso, tomou-se como base a análise dos elementos relacionados à articulação entre ensino e aprendizagem presentes no Projeto Político-Pedagógico vigente em 2023, assim como as percepções das alunas sobre essa relação.

Vale ressaltar também que como a proposta está pautada em refletir sobre a relação entre sujeitos individuais (aquele que ensina e aquele que aprende), a dimensão política do Projeto Político Pedagógico não será tema direto de investigação, o que não diminui nem negligencia a importância de tal dimensão para a educação e propostas de ensino. Afinal, como afirma Paulo Freire (1996/2022, p.52), não é possível “existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” e, por isso, qualquer relação entre sujeitos pertencentes à sociedade humana estabelece vinculação com aquilo que é do âmbito político.

Sendo assim, no primeiro capítulo será apresentado em detalhes o recorte definido para o tema e problema que guiaram a pesquisa, bem como os objetivos e a relevância da análise realizada.

O capítulo seguinte terá como objetivo delinear, de maneira consistente, o referencial teórico que fundamenta a investigação aqui proposta. Para tanto, partiremos de um lugar de contextualização histórica e caracterização do ensino superior brasileiro. Em seguida, uma discussão acerca das características da Educação Tradicional nos guiará aos três autores já apresentados anteriormente: B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire, a fim de fundamentar a análise e contribuições as quais se propõe este trabalho.

O capítulo três, por sua vez, tem o intuito de descrever, minuciosamente, a metodologia utilizada ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Já no quarto capítulo serão apresentados os resultados, a partir de uma análise, principalmente, qualitativa.

Vale dizer que os resultados foram organizados por meio da construção de categorias de análise, que abordam diferentes eixos de discussão e que entrelaçam achados teóricos e empíricos, a saber: o perfil da aluna; aspectos emocionais e motivacionais; matriz curricular; a didática e metodologia adotadas pelos docentes; a relação professor-aluno; e a aprendizagem efetiva. Por último, serão apresentadas algumas considerações finais, conclusões e apontamentos para pesquisas futuras.

2. DELINEAMENTO DE PESQUISA

Como já apresentado brevemente na introdução, o presente trabalho tem como objeto de estudo as contribuições das teorias de B.F. Skinner (1904-1990), G. Snyders (1917-2011) e Paulo Freire (1921-1997) para o contexto de ensino superior brasileiro, especificamente para o curso de graduação em Pedagogia de uma IES privada, sem fins lucrativos, localizada em Belo Horizonte/MG. Para tanto, pretendeu-se responder a seguinte pergunta: de que forma as teorias de Skinner, Snyders e Freire e suas postulações sobre educação, ensino e aprendizagem são coerentes com as demandas apresentadas pelas alunas do curso de Pedagogia de uma IES privada e sem fins lucrativos e como podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que sejam coerentes com esta realidade?

A hipótese construída foi a de que os pressupostos teóricos de Skinner e Snyders apresentam importantes contribuições para a construção de intervenções pedagógicas mais coerentes com a realidade em questão e são condizentes com as necessidades educacionais das alunas do curso aqui investigado. No entanto, tratando-se do Brasil e considerando as especificidades do nosso contexto socioeconômico e cultural, as propostas dos autores precisariam ser adaptadas para que funcionassem efetivamente na realidade brasileira. Para isso, seria importante recorrer a um autor que tivesse clareza e vivência de quais são as demandas, dificuldades e desafios da nossa educação e que, ao mesmo tempo, apresentasse uma visão passível de diálogo com as ideias dos autores acima, chegando, então, a Paulo Freire.

Sendo assim, como já mencionado, buscou-se compreender com mais clareza, e de maneira interdisciplinar, as teorias dos três autores. A intenção foi apontar as possíveis contribuições de suas postulações acerca da educação, ensino e aprendizagem, para fortalecer práticas pedagógicas que sejam coerentes com a realidade do contexto de investigação definido.

Para isso, os objetivos específicos traçados foram: mapear sucessos e possíveis dificuldades, insatisfações e obstáculos no processo de ensino-aprendizagem a partir da visão das alunas do curso descrito – considerando o Projeto Político Pedagógico vigente no ano de 2023; apresentar os resultados obtidos para os atores sociais envolvidos na relação de ensino-aprendizagem do curso (coordenação, docentes e discentes) a fim de levantar as percepções de tais atores acerca dos dados

coletados; apresentar os pressupostos teóricos e propostas de educação de Skinner, Snyders e Freire, que possam contribuir para favorecer (ou melhorar / aprimorar) o processo de ensino-aprendizagem; realizar uma análise dos resultados da pesquisa à luz do marco teórico que compõe este trabalho.

A investigação desenvolvida se justifica pela relevância e centralidade do tema apresentado para a cultura contemporânea e desenvolvimento humano (social e individual), bem como pela carência de trabalhos que relacionem as teorias dos três autores, no que diz respeito à percepção crítica e possíveis alternativas à Educação Tradicional, para a realidade do Brasil.

Esta carência fica evidenciada em levantamento realizado nos dois dos principais bancos de teses e dissertações brasileiros: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES. Os nomes dos autores e de suas teorias foram utilizados como palavras-chave.

De acordo com os dois bancos de dados, nos últimos doze anos (2012 - 2024), há uma quantidade importante de trabalhos que apresentam as contribuições dos três autores para a Educação no Brasil, de maneira individual. No entanto, foram encontrados apenas dois trabalhos que relacionam Paulo Freire à Skinner, cinco que relacionam Freire à Snyders, mas nenhum que relacione Skinner à Snyders, tão pouco se encontrou um entrelaçamento dos três autores aqui apresentados, como demonstra o quadro I, a seguir:

QUADRO I - Estado da Arte

	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO DE TRABALHO	ASSOCIAÇÃO ENTRE AUTORES
SKINNER E PAULO FREIRE	Uma leitura comportamental sobre o método Paulo Freire de alfabetização: convite ao diálogo entre analistas do comportamento e educadores freireanos	Denise Bachega	2014	Dissertação	O estudo buscou investigar as interações no meio educacional, mais especificamente na alfabetização, abordando o Método de Alfabetização desenvolvido por Paulo Freire e alguns aspectos de sua teoria sob a ótica da Análise do Comportamento. Buscou-se desenvolver reflexões a respeito das concepções de educação dos dois autores, a partir de um diálogo entre as teorias.
	Memórias do aprender de professores	Bühring, Cláudia Schvingel Klein	2020	Tese	Associados a outros autores, Skinner e Paulo Freire aparecem no marco teórico do trabalho com a intenção de se compreender como foram sendo construídas as teorizações da aprendizagem em meio à modernidade.
SNYDERS E PAULO FREIRE	Aula universitária: espaço-tempo de formação humana	Galleão, Antonio Miranda	2014	Dissertação	Snyders e Paulo Freire aparecem, ao lado de outros autores, a fim de fundamentar os pressupostos teóricos relacionados ao objeto de estudo: a aula universitária
	A pedagogia freireana e o pensamento latino americano em ciência, tecnologia e sociedade para a superação da invasão cultural em	Pereira, Sérgio Torlai	2019	Dissertação	Os autores aparecem no referencial teórico, de maneira associada, a fim de fundamentar – a partir de uma perspectiva de síntese cultural – a investigação de como o ensino de ciências pode contribuir para a

	busca da síntese cultural				superação da invasão cultural
	Práticas lúdico-reflexivas na formação de professores	Menezes, Regiane da Costa	2015	Dissertação	Aqui os autores aparecem cada um com uma intenção: Paulo Freire a fim de contribuir com o que diz respeito à “subjetividade plena, curiosa e incompleta”; George Snyders, a partir da compreensão da proposta de recuperação da alegria na escola”.
	Astros no rock: uma perspectiva sociocultural no uso da canção na educação em ciências	Emerson Ferreira Gomes	2016	Tese	Snyders e Paulo Freire aparecem, junto à Vygotsky, para fundamentar a elaboração, aplicação e análise de atividades de leitura-comentada que tinham como intenção a análise do discurso crítico sobre a ciência e sua relação com aspectos sociais e ambientais.
	Por uma escola séria e alegre: um diálogo com Paulo Freire e Georges Snyders	Daiani Carla Otalowski	2014	Trabalho de conclusão de curso de graduação	Há uma articulação entre os autores na intenção de aventar a possibilidade de uma escola que seja, ao mesmo tempo, séria e capaz de proporcionar alegria.

Fonte: elaboração da pesquisadora

Portanto, pode-se dizer que há uma originalidade presente na busca por reflexão e análise acerca das contribuições dos pressupostos teóricos de Skinner, Snyders e Freire, de maneira entrelaçada, especificamente para o contexto de ensino superior brasileiro. Logo, a singularidade desta proposta traz elucidações importantes para avanços relacionados à compreensão e aplicabilidade das teorias na educação, na medida em que fornece subsídios que, ao serem generalizados, poderão contribuir para a construção de intervenções e práticas que sejam mais coerentes com a contemporaneidade e com as especificidades do contexto sociocultural do Brasil.

Afinal, percebe-se, na história e realidade brasileiras, que mudanças culturais colocaram (e colocam até os dias de hoje) em xeque as metodologias de ensino tradicionais, o que compromete o desenvolvimento educacional dos estudantes, desde a inserção escolar, até os programas de graduação e pós-graduação.

Sobre isso, Vieira (2014) destaca a crescente perda da identidade singular do processo educacional nas escolas, que passam a desempenhar funções que extrapolam e muitas vezes são desvinculadas do ensino e da assimilação de conhecimentos culturais que enriquecem a experiência humana dos alunos.

O fato de tais instituições assumirem funções não correspondentes, necessariamente, ao ensinar e aprender, pode ser uma das razões para que, apesar do alto valor social da educação, se veja crescer nas instituições escolares alunos cada vez mais desmotivados e considerados “preguiçosos”.

Esse cenário envolvendo falta de motivação e propósito educacional pode trazer sérios prejuízos para o que Carmo (2012, p.07), teórico behaviorista radical, descreve como o “potencial de transformação individual e social” da educação.

Em paralelo a esta realidade, a busca pela felicidade está cada vez mais presente nas sociedades atuais e é estimulada pela cultura capitalista. No entanto, o currículo e ambiente escolar nem sempre são capazes de trazer a alegria para a sala de aula (ou para fora dela).

Skinner (1969/1980, p.205) contribui para esta discussão, na medida em que afirma que o mundo que as pessoas descrevem como sendo aquele no qual gostariam de viver é um mundo onde existam prazeres em abundância. Assim como nos mostra na seguinte passagem:

Se pedirmos a alguém que descreva o mundo no qual gostaria de viver, a resposta provavelmente começará com uma lista dos reforços que ele gostaria de ali encontrar. Irá direto às coisas que tornam a vida boa [...]. Alimento, sexo, segurança, a aprovação dos outros, obras de arte, música e literatura – é o que os homens querem, e agem para obter e, portanto, é o que mencionam quando se lhe perguntam como descreveriam o mundo em que gostariam de viver.

Pode-se dizer, a partir desta citação, que as pessoas gostariam de viver em um mundo que lhes proporcionasse o que comumente chamamos de alegrias. O que incluiria a alegria cultural, apresentada pela Pedagogia Progressista de Georges Snyders (1993) e que será descrita mais à frente.

Dessa forma, as teorias skinneriana e snyderiana trazem pressupostos teóricos importantes e que podem ser de grande valia para a realidade contemporânea. Dentre essas contribuições, pode-se citar o fato de que a teoria behaviorista radical nos auxilia a compreender quais as contingências culturais de manutenção do comportamento de busca pela felicidade, além de trazer possibilidades de instrumentalização e manejo de tais contingências em ambiente escolar.

Por sua vez, a Pedagogia Progressista de Snyders (1993), cuja proposta, como já dito, é olhar para a alegria na escola, também trará grandes contribuições para a reflexão acerca dos modelos de intervenção pedagógica utilizados no contexto de ensino brasileiro.

Portanto, a importância em estudar a teoria snyderiana e as postulações de Skinner sobre educação, considerando a realidade do nosso país, se dá por uma série de razões, que serão discutidas ao longo deste trabalho. Dentre elas está o fato de que a teoria de Snyders traz esclarecimentos importantes para a educação a nível cultural; e a ciência do comportamento, por ter como objetivo primordial a intervenção fundamentada em pesquisa empírica, possibilita a construção de tecnologias de ensino baseadas em dados confiáveis.

Porém, é importante considerar que ambas as teorias foram desenvolvidas em contextos extremamente diferentes daquilo que se experiencia no Brasil. Logo, para que as propostas destes dois autores sejam transpostas para a nossa realidade, faz-se necessário recorrer a estudiosos brasileiros que se dedicaram à compreensão da educação como ela se dá na realidade da nossa nação. Nesta perspectiva, Paulo Freire se torna um nome fundamental para a discussão proposta. Não só pela extrema relevância de seus estudos, que fizeram dele o Patrono da Educação Brasileira em 2012, mas por se apresentar como um lugar de encontro e passível de diálogo com as teorias desenvolvidas por Snyders e Skinner acerca da Educação e do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, para compreender a escolha pela abordagem interdisciplinar, é preciso, também, ampliar o olhar acerca do objeto de estudo desta proposta. A educação se constitui como um fenômeno cultural multifacetado, que por toda a sua complexidade e nuances, precisa ser investigada por diferentes vertentes e áreas do conhecimento, de forma integrada.

O envolvimento e dedicação de uma série de campos de saber, tais como Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Filosofia e Sociologia para a compreensão da

instituição educacional é algo que não só legitima seu caráter interdisciplinar, como também nos oferece elementos de estudo que enriquecem a investigação proposta.

Esta percepção é coerente com aquilo que nos diz Carmo (2012, p.07), uma vez que abre espaço à diversidade de saberes: “a Educação alberga visões e propostas algumas vezes complementares e, de outras vezes, destoantes e, até mesmo, antagônicas. Nesse terreno fecundo de debate é importante demarcar o espaço aberto à diversidade”.

Para além disso, desde o início da minha trajetória acadêmica, a interdisciplinaridade tem sido uma presença constante. Seja nos projetos de iniciação científica durante a graduação, que abrangiam áreas como Psicologia, Publicidade e Propaganda, seja no mestrado, ao explorar a Cultura de Consumo com base nos aportes teóricos dos Estudos Culturais e da Ciência do Comportamento, sempre reconheci o potencial das abordagens interdisciplinares para a investigação de fenômenos sociais. Afinal, a capacidade de olhar para tais fenômenos, de tamanha complexidade, por diferentes perspectivas e abordagens é fundamental para que seja possível compreendê-los de maneira mais abrangente e profunda.

Neste contexto, é relevante destacar que, embora tenha havido movimentos constantes de entrelaçamento entre diferentes teorias e áreas do conhecimento, a construção do meu raciocínio e análise dos fenômenos humanos foram fundamentadas, desde o início da minha jornada acadêmica, na visão de mundo e concepções estabelecidas por Skinner. Essa influência se reflete de maneira significativa em meu processo de escrita e reflexão, como será perceptível ao longo da leitura deste trabalho.

Dito isso, pode-se afirmar que uma proposta de estudo interdisciplinar envolvendo as três teorias, igualmente importantes para a realidade educacional, poderá auxiliar no fortalecimento de práticas pedagógicas e curriculares que sejam coerentes com a realidade brasileira, marcada pela busca por prazeres e alegrias, características da contemporaneidade.

Para concluir a fundamentação desta proposta, é necessário elucidar a seleção do ensino superior, particularmente do curso de Pedagogia de uma IES sem fins lucrativos, como o foco estabelecido. Essa decisão se baseou em três pontos cruciais, os quais serão delineados a seguir.

O primeiro aspecto relaciona-se à experiência docente da pesquisadora em ambiente universitário como o descrito aqui. Após cerca de oito anos lecionando em cursos de graduação de IES privadas (com e sem fins lucrativos), fica cada vez mais evidente a presença de queixas de estudantes sobre desmotivação, frustração e tristeza relacionadas ao processo de ensino aprendizagem dos cursos superiores.

O segundo aspecto é descrito por Vieira e Almeida (2017, p.506) – estudiosa da teoria snyderiana – e consiste no fato de que “na universidade o saber ensinado tem potencial para promover tanto a preparação para uma profissão como para o desenvolvimento humano e para a vida na perspectiva da alegria cultural”. O que se adequa a necessidade de construção de saberes que sejam social e culturalmente relevantes.

Por último, a delimitação do foco para o curso de Pedagogia, além da conveniência e facilidade de acesso à instituição definida como recorte – se torna relevante também haja vista que, de acordo com pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2022, o referido curso foi o maior em número de matrículas, considerando tanto as modalidades presencial quanto as de Ensino a Distância (EAD), e ocupou o sexto lugar em matrículas nos cursos presenciais. Ademais, pode-se dizer que a formação em pedagogia está na base daquilo que favorece a qualidade de ensino e formação integral dos alunos desde a educação básica. Dessa maneira, uma pesquisa que possa instrumentalizar os docentes e contribuir para o aprimoramento e fortalecimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem efetiva é socialmente relevante na medida em que pode colaborar para uma transformação positiva da educação como prática cultural no Brasil.

Em consonância a esta questão e aos objetivos deste trabalho, Rodrigues (2012, p.69) afirma que “a educação brasileira merece contribuições pautadas em pesquisa empírica, dados confiáveis, valoração do como ensinar aliado a uma formação que contenha também formação teórica, filosófica e metodológica”. É justamente isso que se pretende alcançar aqui, uma contribuição para uma formação mais consistente e coerente com as necessidades de transformação cultural e demandas dos sujeitos contemporâneos.

Assim, ao adotar uma abordagem interdisciplinar na educação, com base em três grandes teorias, a intenção é fornecer subsídios para o desenvolvimento de

práticas pedagógicas e curriculares que sustentem intervenções educacionais futuras, alinhadas com a realidade contemporânea. Esse enfoque pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, promovendo transformações culturais e atendendo às demandas sociais na educação brasileira. Especificamente, no contexto desta proposta, isso se aplica ao ensino superior, e mais precisamente, ao curso de Pedagogia de uma IES privada, sem fins lucrativos.

Dito tudo isso, o próximo capítulo busca aprofundar a investigação a partir de uma delimitação histórica e conceitual do tema investigado – o ensino superior no Brasil e a Educação Tradicional, que nos conduzirá para a análise e entrelaçamento teórico dos pressupostos de Skinner, Snyders e Freire acerca da Educação Tradicional e possíveis alternativas a ela.

3. MARCO TEÓRICO

A educação abrange uma variedade de perspectivas e propostas que, por vezes, se complementam, mas em outras ocasiões podem ser distintas, divergentes ou até mesmo conflitantes. Nesse contexto rico de discussões, é crucial estabelecer um espaço que valorize a diversidade (Carmo, 2012).

Portanto, a análise das obras de B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire permitirá identificar pontos de convergência e divergência entre suas teorias e avaliar até que ponto as visões desses autores são coerentes com as percepções e necessidades dos alunos do curso investigado. Dessa forma, busca-se entender como as proposições de cada abordagem podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica e curricular mais alinhada com a realidade contemporânea da educação universitária brasileira.

Primeiramente, será apresentada uma contextualização que permitirá delimitar historicamente o recorte estabelecido para este trabalho: o ensino superior.

3.1 – O ensino superior no Brasil: breve reconstrução histórica

O trabalho de Gomes, Machado-Taylor e Saraiva (2017) nos conta que a história das Instituições de Ensino Superior (IES) se inicia na Europa, entre os séculos XII e XIII. Em seu surgimento, com forte vínculo com a Igreja Católica, o objetivo das IES se constituía na formação dos filhos dos nobres, sendo, portanto, um espaço frequentado pela elite europeia. Nessa perspectiva, não se tinha a pretensão de formar os estudantes a fim de que o conhecimento fosse aplicado de maneira útil e rentável para a sociedade.

De acordo com os autores, é apenas a partir do século XVII que as IES conseguem extrapolar seus objetivos iniciais e assumem para si as tarefas de pesquisa e debates. Passam a ser responsáveis pela permissão para que os sujeitos pudessem exercer uma profissão, a partir do reconhecimento de títulos e entrega de diplomas. O que as coloca próximas daquilo que vemos como o modelo atual.

Cunha (2011) assinala que essa nova roupagem assumida pelas IES, que busca integrar ensino e pesquisa, as expande para outros países, respeitando as especificidades de cada um deles e difundindo, assim, ideias liberais apropriadas ao desenvolvimento econômico e social de cada nação. Logo, as universidades europeias passam a influenciar os modelos de ensino superior de outros continentes, mais especificamente nas Américas, o que inclui o Brasil.

De acordo com Gomes, Machado-Taylor e Saraiva (2017), no contexto brasileiro, o início do desenvolvimento das IES se deu sob responsabilidade dos Jesuítas e se limitava aos cursos de Filosofia e Teologia, cujo intuito era servir à nação brasileira. Além disso, os autores afirmam que o nosso sistema universitário herdou a estrutura advinda de Portugal, a partir do modelo proposto pela Universidade de Coimbra.

No entanto, para Bottoni, Sardana e Costa Filho (2013), o modelo português se viu limitado, haja vista que a população do nosso país se mostrou diferente da portuguesa. Isso levou o modelo de ensino superior vigente na época a passar por mudanças significativas e constantes, na tentativa de se adequar a realidade brasileira.

Como apontam ainda Gomes, Machado-Taylor e Saraiva (2018, p.130), no século XVIII há no Brasil a criação de cursos cujo objetivo era formar profissionais liberais – “burocratas para o Estado e especialistas para a produção”. Mas, é apenas em 1930, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, que se cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos como ministro (Cacete, 2014). Tal ministério trouxe consigo uma proposta de mudança na educação chamada de Reforma Francisco Campos, que, composta por uma série de decretos e estatutos, pretendia responder aos interesses de quem havia assumido o poder naquele momento. “Entre esses decretos, esteve o de número 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatutos das Universidades Brasileiras – que, ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior a formação de professores secundários” (Cacete, 2014, p.1063).

Cacete (2014) afirma ainda que, de acordo com o que foi estabelecido pelo decreto 19.851, a universidade passou a apresentar duas importantes funções: proporcionar uma formação geral que fosse ampla e profunda; e formar pesquisadores.

Assim, nesse momento em que o ensino superior assume para si a formação profissional e a pesquisa científica, são criadas as universidades públicas brasileiras. Em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo (USP), na tentativa de implementar, ao menos parcialmente, as propostas da Reforma Francisco Campos (Cacete, 2014). Entretanto, é importante ressaltar que embora a USP tenha sido estabelecida durante esse período de reformas, ela não pode ser vista como fruto de ideias educacionais renovadoras, mas sim como resultado de um projeto político e

ideológico. A sua missão inicial era a formação das elites intelectuais e dos futuros dirigentes do país (Cardoso, 1982), o que apresenta certa similaridade com o modelo educacional europeu.

Torna-se importante apontar que a criação da USP abre espaço para a expansão do ensino superior no Brasil, que só se estabelece, de fato, não pela ampliação de escolas existentes, mas sim pela criação e multiplicação de novas escolas. Esse movimento de expansão contribuiu significativamente para a democratização do acesso ao ensino superior e para a diversificação das oportunidades educacionais no país.

Como descreve Cacete (2014, p.1066),

as faculdades de filosofia, embora previstas originalmente como núcleo central da universidade, acabaram por se multiplicar, isoladamente, acompanhando a tradição do ensino superior brasileiro de escolas profissionais isoladas, respondendo à pressão por ensino superior de uma sociedade em processo de mudança, com crescente aspiração a esse nível de ensino.

Apesar disso, observa-se, na década de 1960, críticas crescentes à preparação do professor secundário nas faculdades de filosofia. Tais críticas fundamentam-se nas seguintes falhas, como aponta Abreu (1966, p.99-100):

a) Coincidência de objetivos múltiplos, cuja conciliação não vem sendo alcançada (formação simultânea do professor e do pesquisador etc.); b) Inadequação da preparação do professorado que vai funcionar no primeiro ciclo da escola secundária, dominada por um sentido de “especialismo” não harmonizável com o que deve ser a docência nessa fase discente; c) Deficiências na prática docente; d) Precariedade na obtenção de maior fixação profissional à docência; e) Alienação em relação a estudos concretos, concernentes ao campo específico ao qual se aplicará a docência: escola secundária brasileira.

Portanto, esse período marca um momento de reflexão sobre o modelo de formação de professores e a necessidade de uma abordagem mais abrangente e especializada no ensino superior. A partir destas críticas, a multiplicação das faculdades de filosofia, como descreve Cacete (2014), assume um papel relevante na ampliação do setor privado de ensino superior, que se inicia nos anos 1970 a partir de um aumento significativo das universidades estaduais e das instituições de ensino

que, embora privadas, não tinham fins lucrativos (Gomes, Machado-Taylor, Saraiva, 2017).

Conforme afirma Cacete (2014), a Lei da Reforma Universitária 5.540/68, que preconizava a integração entre ensino e pesquisa e a preferência pela condução do ensino superior pelas universidades, além de estipular a gratuidade e a natureza pública do ensino, revelou-se impraticável e inadequada. Isso se deve ao fato de que, apesar da expansão, tanto as universidades públicas quanto as instituições privadas sem fins lucrativos não foram capazes de atender plenamente à demanda por educação.

Sendo assim, os estudantes que não conseguiram vagas no ensino superior público, ao questionar essa falta de oportunidade, passaram a ser um motivador para a construção das universidades particulares, que acabaram por apresentar um maior crescimento (Rodrigues, 2011).

Ainda segundo Cacete (2014), a Lei da Reforma Universitária 5.540/68 exigia que a universidade fosse prevalecida como modelo único de ensino superior, o que limitou a ampliação e diversificação da educação superior pública. Diante disso e da necessidade de ampliar as oportunidades de inserção nessa modalidade de ensino, o Conselho Federal de Educação (CFE) adotou medidas que permitiram a ampliação do ensino privado por estabelecimentos isolados. Isso levou o CFE a receber, entre 1968 e 1972, 938 pedidos de novos cursos, dos quais 759 foram aprovados (Martins, 1988).

Assim, essa necessidade não atendida de acesso à educação superior impulsionou a expansão do setor privado, que se viu diante da necessidade de suprir essa lacuna no mercado educacional. Nesse contexto, houve uma ascensão de instituições de ensino privadas para o status de universidade, e a comercialização da educação passou a representar um “poderoso empreendimento capitalista” (Cacete, 2014, p.1075).

A partir daí, passa a ser possível falar do fenômeno de mercantilização do Ensino Superior no Brasil, que de acordo com Gomes, Machado-Taylor e Saraiva (2017) iniciou-se na década de 1960, com um discurso de facilidade, praticidade e qualidade, que seguiu o raciocínio vigente de abertura de oferta de serviços educacionais, para instituições de ensino privadas com finalidades lucrativas.

Esse movimento reflete uma mudança significativa na concepção do ensino superior, que, em vez de um direito universal de acesso ao conhecimento, passou a ser tratado como uma mercadoria sujeita às leis do mercado.

Essa nova lógica levou as Instituições de Ensino Superior (IES) a adotarem estratégias de mercado focadas na financeirização, oligopolização e internacionalização da educação superior, visando a obtenção de lucro (Gomes, Machado-Taylor e Saraiva, 2017). Isso significa que as instituições começaram a operar de maneira similar a empresas, buscando maximizar seus rendimentos e expandir seu alcance no mercado educacional global.

Cunha (2011) complementa essa análise ao afirmar que o mercado tende a reduzir a importância da educação superior, transformando-a em um espaço estratégico para a oferta de mão de obra especializada e altamente qualificada, de forma a atender às demandas de um cenário global altamente competitivo. Esse enfoque mercadológico pode desviar a atenção da função educativa e social das universidades, priorizando aspectos econômicos sobre a formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, Cacete (2014) destaca que a expansão do ensino superior no Brasil é resultado de uma combinação de muitos fatores. Entre esses, é importante ressaltar o papel desempenhado pelas faculdades de filosofia, que foram fundamentais no processo de expansão e privatização das universidades. Essas instituições ajudaram a popularizar o acesso ao ensino superior, mas também contribuíram para a mercantilização da educação, ao atender à crescente demanda por formação acadêmica de forma adaptada às necessidades do mercado.

Apesar dessa afirmação ser real, ela não abrange totalmente os importantes fatores resultantes da relação entre a privatização e a expansão das universidades, iniciada pela Reforma Universitária. A transformação e aglutinação de estabelecimentos para que estes assumissem o status de universidade também desempenharam um papel crucial nesse processo (Carvalho, 2013 *apud* Gomes, Machado-Taylor, Saraiva, 2017).

Além disso, a indissociável relação entre ensino e pesquisa, exigida pela Reforma Universitária, fez com que essas instituições se destinassem à elite, já que era inviável conciliar o desenvolvimento da investigação científica com o ensino de massa. É importante ressaltar que o setor privado de ensino, composto majoritariamente por instituições não universitárias, foi muito menos impactado pela

reforma (Cacete, 2014). Assim, o crescimento do setor privado no ensino superior brasileiro está intimamente ligado a esses movimentos de expansão e privatização, refletindo uma transformação profunda na maneira como a educação é concebida e oferecida no país.

Sendo assim, além da dualidade entre setor público e privado, sobre a qual se estabeleceu a expansão do ensino superior, é possível observar, como ressalta Cacete (2014), uma importante diferença em relação à qualidade da produção acadêmica e ao público para o qual cada uma das modalidades – pública e privada – dirigiam seus cursos.

Em sequência, no final do séc. XX, como nos apresenta Cunha (2011), o papel social da universidade e o direito ao acesso de todos são realçados, com a publicação da Constituição da República do Brasil, de 1988. A partir daí, as instituições públicas e privadas de ensino passam a buscar por mais espaço no ensino superior e começam a estruturar modelos institucionais coerentes com as realidades regionais.

É nesse contexto de busca por mais espaço que podemos observar o desenvolvimento de programas sociais, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), institucionalizado em 2005. Tal programa surge com o objetivo de conceder bolsas de estudos para inserção de alunos em instituições de ensino superior privadas. Há também a criação de fundos de financiamento, tais como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) que visava disponibilizar para alunos do ensino superior privado o financiamento da graduação em instituições que tivessem avaliação positiva do Ministério da Educação (Gomes, Machado-taylor e Saraiva, 2017).

A partir da instituição de programas como o PROUNI e o FIES as políticas sociais passaram, portanto, a se apresentar como possibilidade de lucro e rentabilidade do capital (Agapito, 2016, *apud* Gomes, Machado-taylor e Saraiva, 2017). Observa-se assim que o desenvolvimento de tais programas sociais de acesso ao Ensino Superior,

de um lado facilita o acesso e a permanência de estudantes, em especial aqueles de baixa renda, colaborando para com a democratização do Ensino Superior, e, por outro lado, ao buscar a parceria das IES privadas, possibilitando-lhes vantagens financeiras, contribuem para com a rentabilidade de tais Instituições e, também, com a expansão do Ensino Superior Privado. Assim, configura-se uma parceria em que o setor público apoia as atividades do ensino superior privado, com vistas à facilitação no ingresso e na permanência de estudantes no Ensino Superior (Gomes, Machado-Taylor e Saraiva, SARAIVA, 2017 p.133).

Essa realidade, marcada pelas políticas de apoio ao ensino privado, transformou o Brasil, em 2010, de acordo com Hoper (2015), no país com mais IES privadas, com fins lucrativos, no mundo. Logo, o mercado globalizado passou a exercer uma influência significativa no perfil dos cursos de graduação e nas IES.

Com base nos dados e nas análises realizadas até o momento, adotamos a visão de Gomes, Machado-Taylor e Saraiva (2017), que destacam que, na atual realidade brasileira, a oferta de cursos de graduação é fornecida por instituições de ensino tanto públicas quanto privadas, com e sem fins lucrativos. Essas instituições podem variar desde Centros de Educação Tecnológica até Universidades, passando por Institutos Superiores, Faculdades e Centro Universitários.

Além disso, é importante ressaltar que as IES oferecem, atualmente, três modalidades de Graduação, a saber: Formação Tecnológica, Bacharelado e Licenciatura.

Considerando o recorte estabelecido por este trabalho – que faz parte da modalidade de licenciaturas, no ensino privado no Brasil – faz-se relevante a compreensão da distinção entre os tipos de curso oferecidos hoje nas IES brasileiras.

A Formação Tecnológica se distingue das demais por ser uma modalidade de cursos que visam uma formação com especial ênfase na prática profissional de atividades socialmente relevantes e de necessidade imediata. Por sua vez, como destaca Cacete (2014, p.1071)

A licenciatura e o bacharelado seriam então graus distintos, que poderiam ser obtidos através de disciplinas comuns. Dois conjuntos de estudos comporiam a licenciatura: o primeiro reunindo as matérias de conteúdo, que variavam conforme o endereço profissional do estudante; e o segundo composto pelas matérias pedagógicas comuns a todos.

Ainda segundo o autor, a distinção entre licenciatura e bacharelado é responsável por dar início a uma fase composta por dois modelos de formação básica. No primeiro deles, estabelecido no final da década de 1930, o bacharelado era considerado um requisito para que se pudesse obter o diploma de licenciatura. No segundo modelo – presente em meados da década de 1960 – por sua vez, a licenciatura passa, então, a se configurar de forma distinta do bacharelado, assumindo

um status independente e individualizado, mesmo que correlações continuassem a existir.

Essa reconstrução histórica e o resgate de especificidades e considerações importantes acerca do ensino superior no Brasil revelam uma forte influência europeia e da Igreja Católica em sua origem. O modelo de educação herdado da Europa, especialmente de Portugal, trouxe consigo características da Educação Tradicional, de fundamentação conservadora, que moldaram os objetivos e pretensões das universidades portuguesas. No entanto, a realidade brasileira apresenta diferenças importantes, especialmente no perfil dos alunos que frequentam as Instituições de Ensino Superior (IES).

Nos últimos anos, o perfil dos alunos no Brasil mudou significativamente, impulsionado por programas de incentivo governamental. Dados do Censo da Educação Superior (2021), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram um crescimento de quase 33% das matrículas no ensino superior na última década, com um aumento de 3,5% somente em 2021. Especificamente na rede privada, 46,8% dos alunos matriculados em 2018 possuíam algum tipo de financiamento ou bolsa. Embora esse número tenha diminuído nos últimos anos, ainda representava 38% em 2021.

Dessa forma, observa-se a entrada na universidade de sujeitos provenientes das camadas populares, transformando a educação superior de um instrumento exclusivo de desenvolvimento para a elite em um caminho acessível a uma parcela mais ampla da população. Essa mudança no perfil discente impõe desafios significativos à transição do modelo tradicional de ensino para uma realidade mais inclusiva e democrática.

Portanto, pode-se dizer que a análise histórica e contextual do ensino superior no Brasil revela um sistema profundamente influenciado por modelos europeus e tradições conservadoras, mas que precisa estar em constante transformação para atender às novas demandas sociais e econômicas. A expansão e privatização do ensino superior, impulsionadas por políticas governamentais e a massificação do acesso, trouxeram desafios significativos para o modelo educacional tradicional. A entrada de alunos provenientes das camadas populares e a adoção de estratégias de mercado pelas instituições privadas refletem uma mudança profunda na concepção e oferta da educação superior no país. Como dito, essas transformações demandam

uma reavaliação crítica do modelo tradicional de ensino e a busca por práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas à realidade contemporânea.

Por isso, o próximo tópico se destina a compreender a chamada Educação Tradicional para, a partir daí, ser possível pensar em alternativas a ela.

3.2 – Características gerais da Educação Tradicional

Compreender as características gerais da Educação Tradicional é essencial para identificar os fundamentos e práticas que ainda prevalecem em muitos contextos educacionais. Essa compreensão exige um entendimento do conceito sob o qual ela se estabelece. Segundo Not (1988, *apud* Correia, 1997), a palavra "tradicional" deriva do latim *tradere*, que significa entregar ou transmitir.

Sendo assim, quando aplicada à educação, o termo "tradicional" pode ter três significados principais. Primeiro, em relação ao processo, refere-se à transmissão do conhecimento, opondo-se à construção ativa do saber pelo aluno. Segundo, em relação ao conteúdo, designa a utilização da tradição constituída, ou seja, obras do patrimônio cultural, em vez de materiais do mundo moderno. Terceiro, em relação à origem, implica o uso de métodos antigos que os pedagogos contemporâneos acreditam não modificar significativamente o que já existe, ao contrário dos métodos inovadores. Esses três sentidos podem se combinar de várias maneiras, caracterizando uma atuação metodológica como tradicional se estiver relacionada a pelo menos um desses pontos de vista (Not, 1988, *apud* Correia, 1997).

A Educação Tradicional, com sua abordagem conservadora, baseia-se, portanto, na transmissão de conhecimento de maneira hierárquica e autoritária. Este modelo enfatiza a memorização de conteúdos e a passividade dos alunos, frequentemente desconsiderando a relevância das experiências culturais e individuais no processo de aprendizagem. Exploraremos agora as principais características desse modelo educacional e suas implicações no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Além disso, esta pesquisa pressupõe que a Educação Tradicional foi alvo de críticas por uma série de inadequações relacionadas aos três pontos de vista apresentados. O objetivo aqui é contextualizar o surgimento desse modelo educacional, compreender suas funções e apresentar as características que fundamentaram muitas das críticas posteriores, que também serão evidenciadas.

O modelo de Educação Tradicional, assim como o ensino superior, surgiu na Europa e na América do Norte. Este modelo acompanhou a construção dos sistemas nacionais de ensino, que se fortaleceram e expandiram nas últimas décadas do século XX, sendo adotado pelas redes públicas de ensino a partir de uma política estritamente educacional (Patto, 1999).

Segundo Saviani (1991), a Educação Tradicional se constituiu após a Revolução Industrial e foi implantada nos sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais criadas a partir de meados do século XIX. Esse processo ocorreu no momento em que o poder burguês foi consolidado, acionando a escola como um instrumento redentor da humanidade, universal, gratuita e obrigatória, para consolidar a ordem democrática.

Leão (1999) concorda com essa visão e acrescenta que a função da educação escolar tradicional, inspirada pela sociedade burguesa e pela ideia de "educação como direito de todos e dever do Estado", é servir como um instrumento de auxílio e construção da sociedade democrática. Para tanto, a principal preocupação e objetivo da educação deveriam ser a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade em sua busca incessante por cultura e conhecimento.

Dando sequência a esse raciocínio, Leão (1999, p.188) afirma, ainda, que “tudo o que rodeia a educação institucionalizada é fruto de nossa própria história de sociedade em suas mais variadas ramificações (política, econômica, etc.)”. Essa afirmação corrobora com a ideia, já apresentada anteriormente, de que juntamente com o modelo europeu de ensino, chega ao Brasil a chamada Educação Tradicional, que aqui se estabelece e passa a fazer parte da nossa realidade.

De acordo com Saviani (1991) o ensino tradicional apresenta sua base filosófica na teoria da essência de Rousseau, da qual se deriva a chamada pedagogia da essência.

Tal pedagogia acredita na igualdade essencial entre os homens: a de serem livres, e essa igualdade vai servir de base para estruturar a pedagogia da essência respaldando o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, que, por sua vez, foram fundamentais para proporcionar a escolarização para todos. (LEÃO, 1999, p. 189)

Para Leão (1999) essa perspectiva de educação para todos parece estar vinculada à necessidade de formação de um cidadão disciplinado e instruído que atendesse às demandas da burguesia. Portanto, foi chamada de “pedagogia

burguesa”, se apresentou fundamentada no iluminismo educacional e pretendia transmitir conteúdos a partir da formação social individualista.

Sendo assim, “o surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação” (Gadotti, 1995. p.90). Leão (1999) acrescenta a isso o fato de que, ao servir à classe burguesa, o ensino tradicional se tornou um dos principais paradigmas influenciadores da prática educacional formal, servindo, também, de referência para modelos posteriores.

Considerando a relevância de um modelo de ensino que atravessou a história do mundo ocidental e que se sustenta – apesar de ter sofrido mudanças na tentativa de se adaptar a novas necessidades – até os dias de hoje, é fundamental que se compreenda os aspectos que o constitui. Logo, passaremos agora à exposição das principais características da escola tradicional.

Ainda para Leão (1999, p.190),

a abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo.

Nesta visão de que a escola tradicional é responsável por transmitir um conhecimento acumulado pelo ser humano ao longo de anos e gerações, Saviani (1991) apresenta a estrutura destas instituições, que se organizam em classes; bem como o papel do professor, responsável por gerir a classe.

De acordo com o autor, o professor precisa ser muito bem preparado, haja vista que é o responsável pela tomada de decisão e iniciativa no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, apresenta o conteúdo de maneira expositiva enquanto os alunos se atentam à explicação, bem como aplica exercícios acerca das lições expostas, que devem ser realizados pelos alunos de forma disciplinar.

Ao afirmar que o professor precisa ser “bem preparado”, Saviani (1991) aponta para a necessidade de que ele domine os conteúdos a serem ensinados e para isso, é necessário que tais conteúdos, além de fazer parte do chamado “acervo cultural da humanidade”, sejam, também, selecionados e organizados previamente.

Ao analisar a maneira como a instituição escolar se organiza, Correia (1997, p.06) conclui que “no desenvolvimento do processo de transmissão, por recurso aos modelos, estabelece-se uma relação mestre-aluno em que o primeiro é centro único de iniciativas e o segundo é receptáculo dos saberes (estáticos) e executor das ordens que brotam daquele”. Sendo assim, pode-se dizer que o aluno, com a predominância do método expositivo de ensino, é colocado na posição de quem armazena as informações transmitidas pelo professor de maneira passiva e, como aponta Leão (1999), a reprodução dos conteúdos ensinados passa a ser o produto da aprendizagem, não importa se isso aconteça de forma automática e invariável.

De forma mais objetiva, Saviani (1991, p.56) apresenta uma síntese do que seria o método tradicional de ensino:

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizeram corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento.

Vale ressaltar que, além do método de ensino, a perspectiva tradicional fundamenta-se epistemologicamente ora no inatismo, ora no ambientalismo – apesar de serem teorias contraditórias. Essa perspectiva sustenta que “o aluno aprendia os conteúdos escolares porque era portador de uma inteligência inata, ou sua aprendizagem estava diretamente relacionada à quantidade ou qualidade da experiência escolar em determinado conteúdo” (Leão, 1999, p. 191).

Pode-se dizer que essa conjuntura estabelecida pela educação escolar tradicional deposita a responsabilidade pela aprendizagem principalmente no aluno sugerindo que o sucesso educacional depende das capacidades inatas ou das experiências escolares que o aluno vivencia. Nesse processo, Mizukami (1986) acrescenta que outros aspectos, tais como elementos emocionais e afetivos, acabam sendo negligenciados e, muitas vezes, negados, haja vista que são considerados como negativamente comprometedores do processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (1992), ao apresentar o que chama de pedagogia crítico-social dos conteúdos, se debruça a caracterizar a estrutura da educação tradicional evidenciando em detalhes – como veremos – o papel da escola; os conteúdos e

métodos de ensino; a relação professor-aluno; e os pressupostos de aprendizagem. A autora analisa de que forma esses elementos se manifestam nas práticas escolares, evidenciando as limitações e os desafios da abordagem tradicional.

No que diz respeito ao papel da escola, ela é vista como um lugar de preparação (intelectual e moral) do aluno para que ele assuma sua posição (futura) no contexto social. Portanto, o compromisso das instituições de ensino é com a transmissão da cultura, porém esse caminho em direção ao saber depende do esforço do aluno (Libâneo, 1992).

Nessa lógica, os conteúdos ensinados precisam estar alinhados com essa preparação social do aluno, o que acaba por ser determinado pela sociedade e estabelecido pela legislação. Sendo assim, todo o conhecimento e valores acumulados pelas gerações anteriores são repassados como verdades inquestionáveis e nem sempre são coerentes com as experiências e realidade do aluno.

Em consonância com o que já foi sinalizado aqui, Libâneo (1992) afirma que o método tradicional de ensino é baseado na exposição verbal do conteúdo e em demonstrações representadas pelos exercícios aplicados aos alunos. E essa análise (tanto da exposição quanto da demonstração) é realizada pelo professor, que detém o lugar de iniciativa. Vale ressaltar que a função dos exercícios, baseados na repetição e memorização de fórmulas e conceitos, é a de formar hábitos a partir da preparação e modelagem da maneira de pensar do estudante.

Dessa forma a aprendizagem é vista como mecânica e a retenção do conteúdo depende do treino, na intenção de que o aluno consiga reproduzir as respostas anteriormente apresentadas, em situações futuras de avaliação, sejam elas por arguição, tarefas de casa, trabalhos ou provas.

Nesse processo, é recorrente o uso de coerção na tentativa de se atingir os objetivos propostos. O professor usa de punições para impor disciplina e garantir a atenção e o silêncio necessários para que o aluno se mantenha receptivo ao conteúdo transmitido. Libâneo (1992) destaca que essa relação hierárquica e autoritária, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é receptor passivo, impacta negativamente na relação de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Correia (1997) descreve o comportamento do aluno em sala de aula como o de quem acompanha a explicação do professor, em silêncio. Tal explicação

só é interrompida por ações disciplinadoras e perguntas “penalizadoras” das faltas de atenção dos alunos em relação ao conteúdo apresentado. Dessa forma,

A Educação Tradicional, ao tratar o aluno como objecto a modelar e equipar do exterior por um processo de transmissão do saber do professor para o aluno, submetendo a situação educativa ao primado do objecto e não reconhecendo ao educando o estatuto de sujeito, fonte de iniciativas e de acções, compromete o desenvolvimento do processo de personalização do que aprende (Correia, 1997, p.02).

O aluno é, então, visto como uma “massa de barro”, moldada pelas mãos do professor, que o enche de memórias e definições vistas como verdades absolutas e que impactam na construção da personalidade do sujeito da aprendizagem.

Libâneo (1992) considera que as características apresentadas compõem a chamada Pedagogia Liberal Tradicional e são coerentes com as propostas de escolas cuja orientação é clássico-humanista ou humano-científica, o que inclui instituições religiosas ou não.

Essa caracterização da educação tradicional, sustentada pela Pedagogia Liberal Tradicional, e sob a qual nos dedicamos até aqui, aponta para qualidades que a mantém como predominante nas instituições escolares até os dias de hoje. Dentre elas, está a possibilidade de transmitir o acervo cultural acumulado pela humanidade de maneira organizada e a maior facilidade da gestão das classes e conteúdos.

Além disso, para Correia (1997), o ensino tradicional ainda se sustenta como eficaz, por duas razões discutíveis: os processos de imitação e memorização pelos quais passam a aprendizagem parecem inofensivos e “a realização, pelo aluno, de múltiplos exercícios práticos impostos, mais de produção do que de criação, contribui também para que se vá dando alguma interiorização do saber” (Correia, 1997, p.08-09).

Ao se tratar, especificamente do ambiente de ensino superior, percebe-se que essa herança se mantém. As universidades surgiram no Brasil em um momento histórico que as proporcionou um caráter elitista e o objetivo era a produção de conhecimentos científicos, humanísticos e da “alta” cultura. Dessa forma, como apontam Vieira e Almeida (2017) o contexto universitário favoreceu a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais.

Ao entender esses aspectos, torna-se possível compreender, ao menos parcialmente, as críticas direcionadas à Educação Tradicional e a necessidade de buscar alternativas que integrem uma visão mais holística do processo de ensino-

aprendizagem, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e afetivos dos alunos.

Como já dito anteriormente, a cultura contemporânea trouxe consigo uma diversificação cada vez maior do perfil discente universitário, o que exige que os docentes se reconstruam.

Afinal, de acordo com Paulo Freire (1996/2022, p.25) – um dos autores que fundamenta o marco teórico deste trabalho e que nos é referência no contexto de educação brasileira – "não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Logo, como acrescenta Feitosa (1999), ao citar o mesmo autor, não há aprendizagem quando o conhecimento é incoerente com o contexto do aprendiz.

Assim, a nova formação heterogênea do ambiente acadêmico impõe uma renovação do saber, que não se sustenta mais a partir da transmissão unidirecional e autoritária. Vieira e Almeida (2017, p.510) acrescentam a esta reflexão o fato de que esta transformação de saber precisa passar “pela abordagem contextualizada da cultura, dos conteúdos culturais, dos problemas, desafios e conquistas do mundo atual”.

De maneira compatível com a citação de Feitosa (1999) acerca da necessidade de coerência entre o aprender e o contexto do aluno, e acrescentando a importância da cultura em tal contingência, Carvalho (1999, p. 163-164) elucida que

para que o aluno tenha alegria na escola, para que esta seja significativa, tenha significado, lhe dê respostas às suas indagações, a escola deve partir da cultura dos alunos, de sua experiência imediata, pois ela já contém elementos válidos [...] e, a partir daí, realizar a ruptura, apresentando-lhe a cultura elaborada, o conhecimento escolar, que o auxiliará a ver de forma diferente, ampliada, crítica, o que já se pressentia em sua experiência de forma assistemática, não acabada, plena. Ao realizar este movimento o aluno tem alegria presente, alegria que o forma e transforma, pois possibilita a compreensão da realidade e lhe dá impulso para agir.

Sendo assim, pode-se afirmar que as características da Educação Tradicional a fazem se tornar alvo de uma série de críticas, tanto em relação ao conteúdo ensinado (estrutura curricular) quanto à forma (metodologia) pela qual os alunos entram em contato com o conhecimento. Esses são aspectos sob os quais se debruçam os três autores que compõem o marco teórico deste trabalho.

Porém, antes de iniciar o apontamento destas críticas, pelos olhos de B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire, vale ainda apresentar a perspectiva sobre as abordagens do processo de ensino trazida por Mizukami (1986) e mais algumas considerações realizadas por Leão (1999).

De acordo com a primeira autora, a fundamentação teórica que sustenta a educação tradicional não possui validação empírica, mas é amparada pela prática educativa transmitida ao longo dos anos. Sendo assim, as mais diversas formas assumidas pela escola tradicional são sustentadas por pressupostos teóricos constituídos pelas experiências práticas que atravessaram gerações.

Vimos que estas práticas educativas, mantidas ao longo dos anos e presentes no ensino tradicional, são fundamentadas na Pedagogia da Essência de Rousseau, que propõe a igualdade essencial entre os seres humanos e que surge na tentativa de satisfazer demandas vindas da burguesia que estava no poder. Sobre isso, Leão (1999, p.190) acredita que

a universalização da escola, em grande parte do Ocidente, é uma conquista que não podemos deixar de reconhecer. Não podemos dizer o mesmo, porém, dessa igualdade que ela representaria entre os homens que foi embasamento para a escola tradicional. Não sabemos por quanto tempo ainda haverá uma educação para os pobres e outra para os ricos, mas já temos certeza de que a escola, por si só, não é redentora da humanidade. Acreditamos que vamos entrar no terceiro milênio com uma escola tradicional nada revolucionária se comparada às suas origens.

Embora reconheça a universalização da educação como sendo a realidade no contexto ocidental, Leão afirma que (1999, p.189) “uns receberam mais educação do que outros”, o que inviabiliza a ideia da igualdade entre os homens.

Apesar disso, ainda no século passado, a autora já previa que ainda viveríamos, hoje, a predominância da educação tradicional – pela já dita capacidade de transmitir conhecimento acumulado pela humanidade, bem como por proporcionar facilidade da organização das classes e conteúdos e favorecer a manutenção do *status quo* a partir da formação de um cidadão disciplinado e instruído, alinhado com as demandas de quem está no poder. Porém, questiona a qualidade deste ensino, que já não se demonstrava a mesma de suas origens quando no fim do século XX. Para ela, havia um empobrecimento das instituições, que já não vinham sendo

capazes de transmitir os conhecimentos com o mesmo rigor de antes, o que fazia (e ainda faz) crescer a necessidade de propostas alternativas.

Uma vez que a abordagem tradicional se sedimentou através dos anos como única abordagem utilizada pelas instituições escolares, o surgimento de novas perspectivas precisou partir de críticas a esta abordagem, “como referencial teórico e prático de ensino” (Leão, 1999, p. 191).

Se tratando do Brasil, esse movimento de busca por caminhos alternativos à educação convencional é demarcado, mesmo que com diretrizes pouco definidas, por um manifesto escrito por importantes educadores brasileiros, em 1932, cujo título demonstra o início de uma nova proposta educacional: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, citado na introdução deste trabalho.

O documento foi escrito sob a inspiração de um conjunto de ideais educacionais vindos da Europa – construídos a partir de críticas à Educação Tradicional – conhecido como Escola Nova (ou escolanovismo) e tinha como objetivo criar “um sistema nacional de educação, uma escola única, mas sem uniformidade. Uma escola que respeitasse as diferenças e especificidades regionais” (Soares, 2022, p.98).

De acordo com Soares (2022), a proposta de reforma educacional escrita pelos pioneiros da Educação Nova no Brasil (1932) aponta a educação como caminho para transformação social e, para isso, precisa, ao contrário do que se percebe na Educação Tradicional – que é baseada nos interesses públicos e econômicos – dar ênfase no indivíduo e estar fundamentada em princípios científicos, sem deixar de fora aspectos como a arte e os valores culturais.

O que parece, ao menos parcialmente, fazer parte do caminho percorrido também por B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire, quando se propõem a olhar para a educação, como veremos a seguir.

3.3 – A Educação pelo olhar de Freire, Skinner, Snyders: uma análise crítica da educação tradicional e possíveis alternativas

3.3.1 - *Princípios fundamentais das teorias*

Antes de adentrar nas perspectivas e princípios teóricos relacionados especificamente à educação, faz-se necessário a compreensão de pressupostos e aspectos gerais das teorias dos três autores e que são importantes para a

fundamentação da análise aqui proposta. Especialmente quando se trata de B.F. Skinner, por quem começaremos.

3.3.1.1 - B.F. Skinner

De início, é importante destacar que, para compreender os aspectos gerais da teoria de B.F. Skinner, utilizaremos também autores brasileiros contemporâneos (Hubner, 2012; Medeiros, 2012; Rodrigues, 2012), que são estudiosos da teoria proposta por ele. Esses autores apresentam uma linguagem mais clara e acessível, facilitando a compreensão dos conceitos derivados dos estudos do teórico norte-americano, especialmente para aqueles que não são analistas do comportamento.

Além disso, antes de iniciar a exposição proposta, é necessário apresentar alguns esclarecimentos conceituais e teóricos, já que muitas vezes esses aspectos são motivo de críticas e preconceitos injustos em relação às proposições de Skinner.

Primeiramente, é importante esclarecer que existem diferentes tipos de Behaviorismo, alguns dos quais foram criticados pelo próprio Skinner. Um exemplo é o Behaviorismo Metodológico de J. B. Watson (1878-1958). Embora Watson tenha sido o precursor da teoria comportamental e ponto de partida para os estudos de Skinner, sua abordagem foi considerada mecanicista e reducionista, o que levou a questionamentos posteriores.

Na proposta de Watson, de acordo com palestra proferida por Matos (1995), apenas aquilo que é diretamente observável deveria ser objeto de estudo da psicologia, excluindo assim todos os aspectos da subjetividade humana, por não serem passíveis de observação direta. Nessa perspectiva, a psicologia se proporia a estudar apenas a relação estímulo-resposta, que estabelece que determinados estímulos presentes no ambiente eliciam resposta no organismo. No entanto, sabemos que a maioria dos comportamentos humanos não são meras reações a estímulos ambientais; essa visão mecanicista de causa e efeito desconsidera variáveis importantes em comportamentos que envolvem, por exemplo, tomada de decisão e resolução de problemas. Skinner chamou esses comportamentos de operantes, os quais serão descritos mais detalhadamente adiante.

É a partir desta crítica, que considera o Behaviorismo Metodológico mecanicista e reducionista, que Skinner propõe, então, o Behaviorismo Radical. O autor explica que “o Behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência” (Skinner, 1974/1993, p. 7). Sendo assim, na

contemporaneidade, os seguidores da teoria skinneriana são chamados de "analistas do comportamento" e fundamentam-se no Behaviorismo Radical proposto por Skinner.

Por mais que não seja de conhecimento geral, B.F. Skinner, como pensador e pesquisador, se dedicou com afinco ao estudo de temas que vão além do comportamento individual, tais como amor, utopia, linguagem, humor e a aqui investigada educação. Para ele (em 1972, porém algo que poderia ter sido escrito para descrever a realidade atual),

Estamos vivendo no limiar de uma época excitante e revolucionária, na qual o estudo científico do homem será posto a serviço dos mais altos interesses humanos. A educação deve desempenhar a sua parte. Precisa aceitar o fato de que uma revisão global das práticas educacionais é tanto possível quanto inevitável (SKINNER, 1972, p.26).

Logo, como afirma Hubner (2012, p.75) “o interesse de Skinner pela ciência não é descomprometido, mas ligado a um objetivo de utilizar a ciência para a mudança da sociedade e da vida humana”, contribuindo na busca por alternativas para resolução de problemas enfrentados pela humanidade.

Estas postulações, preconizadas por Skinner, fundamentam uma percepção conceitual dos aspectos e fenômenos educacionais, acolhendo os desafios enfrentados neste ambiente como uma tarefa social. Como acrescenta Carmo (2012, p.07-08), “este modo conceitual propõe que o comportamento humano afeta seu ambiente – físico e social – e neste processo é de volta afetado por ele. Dessa forma, os processos de transformação do Homem e do Mundo são indissociáveis”.

Apesar de Skinner ser conhecido, principalmente, pelas suas contribuições experimentais para compreensão do comportamento humano, o que leva a uma interpretação equivocada de que sua teoria se limita apenas aos fenômenos observáveis diretamente, não se pode negar que o estudo do ser humano e da humanidade exige a investigação de fenômenos que nem sempre são diretamente observáveis. Assim, a teoria skinneriana vai além da simples observação direta, integrando um entendimento mais amplo do comportamento humano e suas interações com o ambiente.

Ao encontro de tal constatação e na tentativa de facilitar a compreensão do Behaviorismo Radical, sob o qual Skinner fundamenta sua visão de mundo e análise do comportamento humano, Hubner (2012, p.75-76) afirma que o autor

aceita estudar fenômenos não observáveis, entendendo que o objeto de nosso estudo deva ser o comportamento e, nesse sentido, seu Behaviorismo é denominado Radical, no sentido que vai à raiz (e, entendam bem, o termo radical não é no sentido de ser extremado, rígido, mas o que vai ao âmago da questão), em dois aspectos: nega absolutamente a existência de algo que escape ao mundo físico, ao mundo natural (não é mentalista, nem dualista), e aceita absolutamente todos os fenômenos comportamentais - pensamentos, sonhos, emoções – encobertos e abertos, observáveis e não observáveis.

Portanto, a teoria de Skinner não se limita apenas aos comportamentos objetivos e observáveis. Ela reconhece que muitos comportamentos humanos ocorrem "dentro da pele". Isso significa que pensar, sonhar e sentir, por exemplo, são considerados comportamentos, mesmo que não sejam diretamente observáveis. Por isso, esses fenômenos são chamados de comportamentos encobertos ou privados.

Independentemente de o comportamento ser público e observável ou privado e encoberto, ambos seguem as mesmas leis gerais. A teoria skinneriana propõe um modelo de explicação da relação entre o homem e o ambiente – baseado no Modelo de Seleção Natural proposto por Darwin – que passa a ser conhecido como Modelo de Seleção por Consequências (Hubner, 2012). Esse modelo busca especialmente explicar um tipo de comportamento denominado comportamento operante, conforme proposto por Skinner e já citado anteriormente.

Segundo Rodrigues (2012) o operante é o comportamento descrito pela relação organismo-meio, ou seja, pela relação entre o contexto em que o comportamento é emitido, o próprio comportamento e as consequências que este produz. Tais consequências modificam tanto o ambiente quanto o próprio comportamento. Logo, a seleção dos comportamentos emitidos depende do ambiente antecedente, da ação do organismo e das consequências que seguem essa ação.

Nessa perspectiva, e considerando a diferença de amplitude entre o conceito utilizado por Skinner e o que é comumente entendido no senso comum, é importante compreender a noção do autor sobre o que é o ambiente (meio), que fornece contexto para que os comportamentos sejam emitidos.

Para o Behaviorismo Radical, conforme explica Rodrigues (2012, p.39), o ambiente “inclui todos os conjuntos de condições e circunstâncias que afetam o comportamento, não importando se tais condições estão dentro ou fora da pele”. Portanto, o conceito de ambiente para Skinner, vai além de um lugar físico, externo ao organismo – tais como lojas, parques, supermercados e escolas. Ele engloba tudo que circula, permeia e serve de ocasião para que um comportamento aconteça, podendo incluir também o ambiente interno, ou seja, aquilo que ocorre dentro do corpo.

Sendo assim, a análise de um comportamento, seja ele qual for, só é possível ao se considerar a interação entre o organismo e o ambiente. Conforme explica Hubner (2012), no caso do comportamento operante, essa interação é composta por três aspectos, já mencionados: aquilo que fornece contexto para que o comportamento ocorra (ocasião em que a resposta aparece); o próprio comportamento; e as consequências relacionadas. A interação e influência mútua entre esses três aspectos são o que Skinner veio a chamar de contingências de reforço, conceito fundamental para o trabalho dos behavioristas radicais. Esse conceito é essencial para compreender e explicar os comportamentos operantes, desde os mais simples comportamentos individuais até as práticas culturais mais complexas.

Assim, o Behaviorismo Radical afirma que o ser humano está em constante construção da sua história e reconhece o indivíduo em sua singularidade e idiosincrasias. Isso passa por dois importantes processos: pela variação, que diz respeito às mutações que vão sendo selecionadas; e pela seleção. Para Rodrigues (2012, p.41)

A seleção irá agir no sentido de fortalecer ou de enfraquecer determinados tipos de comportamento, ou seja, produzimos consequências, quer sejam positivas (consequências favorecedoras da sobrevivência desse comportamento e/ou desse organismo), quer sejam negativas (desfavorecedoras da sobrevivência desse comportamento e/ou desse organismo).

Essas consequências selecionam os comportamentos que se mantêm e os que deixam de existir no repertório individual e da humanidade enquanto coletivo.

A isso acrescenta-se a análise de Skinner (1989/1995) de que o comportamento sofre influência de três diferentes níveis de seleção, três histórias: a

história filogenética da espécie (seleção natural); a história de vida de cada indivíduo (ontogênese); e a cultura. Nas palavras do autor, o comportamento, que passou a ser investigado cientificamente,

é o produto de três tipos de seleção, a primeira das quais, a seleção natural, é o campo da etologia. A segunda, o condicionamento operante, é o campo da análise comportamental. A terceira, a evolução das contingências sociais do comportamento, que chamamos de culturas, explica os amplos repertórios de comportamentos característicos da espécie humana (Skinner, 1989/1995, p.44).

Olhar para o ser humano como produto da interação desses três níveis de seleção, na opinião de Hubner (2012 p.77), o torna “complexo e belo”.

Enquanto Skinner se dedicou ao estudo e desenvolvimento de leis gerais sobre comportamento humano, abordando diversos temas em sua teoria, Georges Snyders e Paulo Freire, por outro lado, são dois teóricos que, cada um à sua maneira, se dedicaram a refletir especificamente sobre Educação e Pedagogia, como veremos a seguir.

Porém, antes de prosseguir, vale destacar que, dado as especificidades do raciocínio baseado na teoria Behaviorista Radical, ao longo dos próximos capítulos, outros conceitos serão introduzidos conforme necessário para a compreensão das ideias apresentadas.

3.3.1.2 - Georges Snyders

De acordo com Serdeira (2019), a obra de Snyders pode ser dividida em duas fases. A primeira abarca uma análise histórica dos autores e teorias que marcaram a pedagogia francesa desde o século XVII e, a partir daí, o autor desenvolve suas ideias e sua filosofia, que passam a fundamentar a chamada Pedagogia Progressista. A segunda fase se apresenta como um desenvolvimento mais específico de sua teoria, na qual ele deixa de debater com outras correntes e passa a expor, de maneira mais direta e sistemática, os pressupostos que fundamentam sua própria visão sobre a Educação.

A pedagogia proposta por Snyders se fundamenta, como afirma Serdeira (2019, p.194) em “uma confiança ilimitada no potencial educativo e progressista da infância”. Para ele, a educação precisa ser pensada como um lugar de formação para

o mundo adulto, sem que se perca, contudo, “a alegria espontânea do mundo infantil e da cultura popular”.

Além disso, Snyders (1981) - ao considerar o contexto de luta de classes, sob o qual desenvolve sua teoria - percebe a escola como um lugar capaz de conduzir as crianças que fazem parte das classes operárias a uma formação pautada na democracia e tomada de consciência, a partir da apropriação de um universo que abarca a cultura e desenvolvimento intelectual.

Nas palavras de Serdeira (2019, p. 194), por perceber as crianças como “adultos em potencial”, a teoria pedagógica do autor tem como objetivo “formar os alunos para que consigam transformar suas relações com o trabalho e o mundo da produção e, conseqüentemente, para que possam formular uma concepção de mundo menos preconceituosa e mais abrangente”. Bem como que permita, acima de tudo, a promoção da alegria cultural.

Carvalho (1999, p.164) afirma que, ao se falar de alegria no contexto escolar, Snyders não se refere àquele “estado de graça”, promovido pelo afastamento dos problemas reais, mas sim à alegria de “compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude, as formas mais acabadas, seja nas artes, nas técnicas, na ciência, etc”. O que não significa dizer que o aprendiz não enfrentará dificuldades e obstáculos, mas que precisa agir, intervir e realizar esforços para superá-los.

Podemos dizer aqui, que a alegria proposta por Snyders seria, portanto, produto da contingência educacional. Ou seja, uma consequência produzida pelo entrelaçamento de comportamentos que Skinner chamou de comportamentos operantes.

Dessa forma, o aluno, ao vivenciar a experiência escolar, entraria em contato com “alegrias imediatas e necessárias ao gosto pelo presente, ao sentimento de pertencimento à humanidade, à ideia de cultura como não exclusiva das classes dominantes e aberta para a ação” (Serdeira, 1999, p.199).

Na obra *Feliz na Universidade* (1999), Snyders passa a refletir a respeito das mesmas alegrias, só que, dessa vez, no contexto universitário, recorte específico estabelecido por essa investigação. Para o autor,

a primeira vista, a questão da alegria e, particularmente da alegria cultural na Universidade, pode parecer desprovida de fundamento: a condição de estudante dura pouco [...]; ser estudante universitário

costuma ser visto como um simples período de transição, mais como preparação para a vida profissional do que como um tempo de vida estável. A alegria não teria muita coisa a ver com isso (Snyders, 1999, p.7-8)

Além disso, ao considerar as importantes diferenças entre o colégio e a universidade, o autor enfatiza que não se é possível encontrar a alegria no ensino superior com a simples reprodução daquilo que produz a alegria na escola.

Há no aluno universitário uma consciência mais refinada sobre a importância de se trabalhar para progredir e se auto aperfeiçoar, haja vista que a universidade se estabelece como um caminho importante para o êxito social. Sendo assim, a alegria é vivida em outros lugares, que não este, dedicado à construção e um futuro próspero.

Apesar disso, Snyders (1995) afirma desejar uma realidade em que a Universidade seja vivida tanto como espaço para formação profissional, como também como fonte de alegria presente.

Para isso, quando dá ênfase ao ensino superior, sua teoria tem o propósito de

tentar pensar uma relação válida entre o presente e o futuro do estudante, na esperança de que nenhum dos dois termos seja sacrificado ao outro; a especialização profissional, nos estudos superiores, é decerto uma exigência social (é necessário encaminhar-se para uma dada carreira), mas pode ser também uma alegria presente: primeiro, evidentemente, na medida em que se gosta do que escolheu; e, mais geralmente, porque na idade estudantil há muitas vezes alegria em abarcar menos para dominar mais: enfim, porque pode haver alegria em sair em busca de seu destino, com confiança no futuro e no seu futuro (Snyders, 1995 , p.10).

Vivida dessa maneira, a universidade pode ser um lugar emancipatório, a partir da vivência plena e alegre do presente, com um olhar voltado para a construção de um futuro mais próspero e consciente. O que nos leva a pensar na teoria de Paulo Freire, que também se concentra na educação como processo de transformação e emancipação.

3.3.1.3 - Paulo Freire

De modo semelhante ao teórico francês, Paulo Freire também desenvolveu sua teoria e proposta de educação popular em um contexto de lutas de classe. Porém, em uma realidade ainda mais marcada pela desigualdade social e pela pobreza.

Por essa razão, como aponta Pitano (2017), Freire em sua obra se debruça na análise sobre a problematização da opressão e desigualdade social que marcam a

história do Brasil desde as relações colonialistas começadas no século XVI. A partir daí, constrói uma proposta de Educação como prática da liberdade e é a começar pela concepção chamada de “Pedagogia do Oprimido” que busca aprofundar aspectos de extrema relevância para o contexto educacional, especialmente se tratando da realidade brasileira.

Afinal, nas palavras de Freire (1987, p.17)

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Portanto, a proposta trazida pelo autor aponta para o fato de que a Educação Tradicional se apresenta como um lugar de manutenção da relação entre oprimidos e opressores e sinaliza que a transformação social necessária, e também buscada pelos pioneiros da Educação Nova, está pautada na emancipação daqueles que são oprimidos pelo sistema capitalista.

Diante desta crítica ao modelo tradicional de ensino e considerando que tal modelo trata os alunos como receptáculos passivos de conhecimento, o autor cunha o termo “educação bancária”. Freire (1987) explica que este tipo de educação é marcada por professores que depositam informações nos alunos, como se estivessem depositando dinheiro em uma conta bancária, e os alunos são meros receptores passivos desse conhecimento, sem participação ativa no processo de aprendizagem.

Para ele, esse modelo não favorece a autonomia e a consciência crítica dos estudantes. Ao contrário, ele os mantém em uma posição de submissão e dependência em relação ao professor e ao sistema educacional. É por essa razão que Freire (1987) afirma que a educação bancária perpetua as relações de opressão e reproduz as estruturas de poder existentes na sociedade.

Portanto, em resumo, de acordo com Paulo Freire (1987), o modelo tradicional de ensino, chamado por ele de “educação bancária”, não leva em conta o contexto do aprendiz, não estimula o pensamento crítico e não promove a transformação social. Em vez disso, ela mantém os alunos passivos e alienados, reforçando as desigualdades e injustiças sociais.

Logo, é essencial se manter um olhar crítico sobre a Educação Tradicional, a fim de se criar alternativas para que a relação entre ensinar e aprender favoreça a

libertação dos oprimidos e não mais a manutenção de um sistema estruturado a partir da opressão e da desigualdade.

Após apresentar conceitos e pressupostos gerais das teorias, o próximo tópico aprofundará o desenvolvimento teórico, explorando a visão dos autores acerca do processo de ensino-aprendizagem e da educação tradicional. Começaremos, mais uma vez, pela teoria skinneriana.

3.3.2 - A Educação e o processo de ensino-aprendizagem: uma crítica ao modelo tradicional

Como nos é apresentado por Rodrigues (2012, p.46), pautado na ideia de contingências de reforço, a explicação do comportamento

equivale a ter conhecimento de quais são as variáveis responsáveis pela produção desse comportamento e, por conseguinte, ter conhecimento sobre o que controla esse comportamento. [...] Porque é o que possibilita tanto o autocontrole, como o contra controle, o planejamento da cultura e qualquer outro tipo de intervenção, entre as quais a intervenção educativa.

Sendo assim, ao compreender as variáveis que influenciam o comportamento, sejam elas antecedentes ou consequentes à ação, é possível entender por que as pessoas agem como elas agem.

Vale ressaltar, a título de esclarecimento conceitual, que a Análise do Comportamento apresenta o termo contracontrole (citado na passagem acima) como sendo aqueles comportamentos emitidos pelo sujeito controlado, a fim de escapar do controlador (ex: frear diante de um radar de controle de velocidade, a fim de se evitar uma multa). No contexto educacional, um exemplo pode ser descrito pelo aluno que, ao não fazer a tarefa de casa, copia do colega, para evitar a punição da professora. Ou seja, apesar do não cumprimento da regra, o aluno não entra em contato com a consequência aversiva esperada.

Dando sequência, a compreensão da contingência educacional – que envolve a relação entre contexto antecedente, comportamentos emitidos e consequências produzidas – contribui para a análise do processo de ensino-aprendizagem, em que vemos o entrelaçamento de comportamentos do sujeito que ensina, com os daquele que aprende. A partir daí, se torna possível o planejamento de ações que favoreçam a aprendizagem.

A teoria skinneriana propõe que há diferentes maneiras de aprender: aprendemos a partir da nossa própria experiência e pelas consequências dos nossos comportamentos; bem como também é possível aprender por imitação, seguindo um modelo; ou por instruções ou regras que nos são apresentadas (Rodrigues, 2012).

O ensino, por sua vez, é descrito por Skinner (1972) como sendo o arranjo de contingências – seja intervindo no ambiente, seja na consequência dos comportamentos – para facilitar a aprendizagem. Nas palavras do autor, “ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem, no sentido de que quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é” (Skinner, 1972, p. 04).

Além disso, o Behaviorismo Radical defende o ensino como uma forma de transmitir práticas culturais e um conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos, que poderiam não ser aprendidos de outra maneira, afinal “tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, e graças à educação já não é preciso esperar por estes eventos raros” (Skinner, 1972, p.04).

Pode-se dizer, assim, que Skinner se apresentou como um defensor das escolas. Afinal, a instituição escolar é um contexto favorável de ensino para questões impostas pela vida e que, nela própria, nem sempre aprendemos. Portanto, como bem afirma Hubner (2012), na concepção skinneriana, falar de aprendizagem em situação escolar é falar de mudanças de comportamento possibilitadas pelo ensino. Logo, Skinner vê a educação como um processo de modificação do comportamento através do controle de estímulos e reforços, que prepara as pessoas para o mundo e para as situações que transpõem os muros da escola.

Assim, os objetivos educacionais deveriam se voltar para o futuro e para a formação autônoma do sujeito, a partir da aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades (Rodrigues, 2012).

De modo semelhante, já vimos que, se tratando do ambiente escolar, para Snyders, o aluno deve ser visto como um “adulto em potencial” e, portanto, a escola deve prepará-lo para o futuro. Para os desafios da vida adulta, a partir da valorização da alegria cultural e da realização pessoal.

Essa preparação também exige o desenvolvimento de um sujeito autônomo. A essa reflexão, Paulo Freire (1996/2022), na obra “Pedagogia da Autonomia”, contribui ao apontar para a importância de uma formação docente que favoreça a autonomia do aprendiz.

Para o autor, a autonomia não se resume apenas à capacidade de tomar decisões ou agir independentemente, mas também envolve uma compreensão crítica do mundo e a capacidade de transformá-lo. Nesse sentido, ao contrário de transmitir passivamente conteúdos, a educação deve visar o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de reflexão dos estudantes. Para isso, a autonomia é fundamental, na medida em que permite que os indivíduos se tornem sujeitos ativos e engajados em seu próprio processo de aprendizagem e na transformação da realidade à sua volta.

Vale lembrar que a autonomia não pode ser imposta de cima para baixo, mas deve ser cultivada e incentivada ao longo do processo educacional. Isso requer uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa dos alunos, o diálogo, a reflexão crítica e a busca pelo conhecimento como um processo contínuo e colaborativo.

Portanto, Freire (1996/2022) vê a educação como um ato de libertação e conscientização. Ele acredita que a educação deve ser um processo de diálogo e reflexão crítica sobre a realidade, visando transformar a sociedade e empoderar os indivíduos.

Quando o ensino não é pautado em princípios como o do desenvolvimento de autonomia, como no caso do modelo tradicional, a escola passa a ser espaço de transmissão passiva do conhecimento acumulado. O que favorece a reprodução de um modelo de opressão e desigualdade, construído ao longo da história da humanidade.

Sobre isso, Snyders (1974, p.16) afirma que a Educação Tradicional tem, entre seus fundamentos, a "pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros".

Snyders (1974) destaca um dos pilares essenciais da Educação Tradicional, que consiste em introduzir os alunos ao conhecimento consagrado ao longo da história humana. Nesse modelo educacional, há uma valorização do ensino de obras clássicas da literatura, arte e ciência, além da transmissão de raciocínios e conceitos já consolidados. Essa abordagem busca apresentar as conquistas culturais e científicas reconhecidas como referências pela sociedade, visando incorporá-las à formação dos estudantes como parte indispensável do seu desenvolvimento. Essa

perspectiva pressupõe que os alunos devem ser expostos desde cedo às grandes realizações intelectuais, com o objetivo de integrá-los à cultura e proporcionar uma base sólida de conhecimentos. No entanto, essa integração ocorre a partir da memorização e transmissão passiva de informações, o que se acredita garantir a transmissão segura desses conhecimentos.

Da mesma maneira, Skinner (1972) parte desta concepção e da ideia de que o ensino escolar é importante para a transmissão de práticas culturais e conhecimento acumulado pela humanidade para a compreensão do modo como a escola se apresenta no contexto de educação tradicional. Para ele, na sala de aula são reproduzidos modos de pensar de uma classe social dominante.

Dessa forma, a educação escolar tradicional, constituída pelas instituições de ensino e salas de aula, são espaços ideológicos em que modos de pensar de uma classe social se reproduzem, a fim de manter o *status quo*. E para que isso seja possível, a autonomia do estudante precisa ser sacrificada.

Além disso, considerando que o Brasil é um país marcado pelas grandes diferenças sociais, e que o poder está centralizado na mão de poucos, as relações presentes nas práticas de ensino têm se mostrado, como aponta Medeiros (2012 p.18) – analista do comportamento – como “uma relação autoritária de reprodução de valores: produzimos, pensamos e falamos para classes sociais que estão mais próximas do poder do que para o grande contingente de desfavorecidos que buscam a escola como esperança de vida”.

Essa ideia corrobora com a perspectiva de Freire (1987), que reflete sobre o fato de que apesar de ser frequentado por todas as camadas sociais, o sistema educacional tradicional é construído para o desenvolvimento intelectual das classes sociais mais próximas do poder, chamadas por ele de opressores, e para que as classes oprimidas – ou o que foi chamado por Medeiros (2012) de contingente de desfavorecidos no parágrafo acima – se mantenham subjugadas ao sistema, a partir da esperança irreal de uma construção de futuro mais próspero.

Essa discussão é legitimada pela reconstrução e contextualização histórica feita no início deste capítulo que apresenta justamente estes mesmos pontos de fundamentação ao se descrever a chegada e ampliação das IES no Brasil.

Como apontado naquela ocasião, o modelo de educação tradicional se apresenta como herança de um momento historicamente caracterizado pela presença da elite nos ambientes de ensino e pela valorização das tradições fortemente

marcadas pelas relações de autoridade e poder de uns sobre os outros. Essa forma de interação coloca alunos e professores em lados opostos e, mais do que isso, a função do professor em sala de aula é reconhecida e valorizada em detrimento ao papel do aluno.

Nessa percepção acerca da relação entre ensino e aprendizagem, Skinner (1972) apresenta três teorias tradicionais que propõem maneiras pelas quais o aluno aprende e as critica por sua incompletude e por desconsiderarem a complexidade do comportamento humano, são elas: o aprender fazendo; o aprender por experimentos; e a aprendizagem por ensaio e erro.

Para o autor, o aluno deve desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem, haja vista que no seu cotidiano “o estudante não absorve passivamente o conhecimento do mundo que o cerca” (Skinner, 1972, p.05), perspectiva coerente com a visão de Freire (1987) acerca da educação bancária e da transmissão passiva de informações.

Porém, ao mesmo tempo, Skinner (1972) afirma também que não é possível garantir que o aluno aprenderá simplesmente ao fazer e o fato de executar uma ação não garante que o sujeito aprendeu verdadeiramente.

A exemplo podemos citar o hábito de “decorar” e/ou memorizar informações tais como a tabuada, em que é possível observar um comportamento esperado sendo emitido, porém, isso não nos dá a certeza de que o aluno aprendeu. Neste método, “o professor leva o aluno a exercitar ou praticar, de modo que seus hábitos, como seus músculos, se fortaleçam com o uso. Mas o importante é o que acontece frequentemente, não a mera ‘frequência’” (Skinner, 1972, p.07). Isso quer dizer que a ênfase está na prática regular e consistente, que garante a repetição. Porém, para ele, mais do que repetir, é a frequência com que a prática ocorre de maneira eficaz e significativa que aumenta a probabilidade de que o sujeito aprenda.

Em outras palavras, Skinner está sublinhando que o desenvolvimento de hábitos e habilidades, que garantem a aprendizagem, não se dá apenas pelo simples ato de repetição, mas pela repetição consistente de comportamentos que produzem resultados positivos. A ênfase deveria estar na qualidade e na consistência da prática que leva ao fortalecimento dos comportamentos e não na simples memorização superficial.

Sobre o aprender por experimentos, Skinner (1972) afirma que simplesmente observar um experimento realizado pelo professor também não é suficiente para que

o aluno realmente aprenda. Ele destaca que a mera observação não assegura que o estudante esteja engajado ou atento aos detalhes do que está acontecendo.

Assim, o aprendizado efetivo exige mais do que a visualização passiva; ele requer a participação ativa e prática por parte do aluno, onde este possa interagir diretamente com o material ou conceito em questão. Somente através dessa prática ativa, onde o aluno está diretamente envolvido e experimentando por si mesmo, é que o verdadeiro aprendizado e a compreensão profunda são alcançados (Skinner, 1972).

Por fim, por mais que concorde com a ideia de que aprendemos quando erramos, para Skinner (1972), não podemos dizer que o comportamento correto é aquilo que sobra depois que os erros são eliminados. Ou seja, o aprendizado não é apenas um processo de eliminação de erros, mas também de fortalecimento dos comportamentos esperados.

Portanto, o autor acredita que, ao invés de focar exclusivamente na correção dos erros, é fundamental proporcionar oportunidades para que os alunos pratiquem e tenham a oportunidade de ter comportamentos desejados reforçados. A aprendizagem eficaz ocorre quando os comportamentos corretos são incentivados e fortalecidos através de experiências positivas e repetidas. Assim, o comportamento desejado é modelado e consolidado não apenas pela ausência de erros, mas principalmente pelo reforço contínuo das respostas apropriadas (Skinner, 1972).

Apesar destas críticas, Skinner (1972, p.06) afirma que essas teorias representam, cada uma delas, partes essenciais daquilo que compõe uma contingência de reforçamento: “aprender fazendo acentua a resposta; aprender da experiência, a ocasião na qual a resposta ocorre; e aprender por ensaio e erro dá ênfase às consequências”.

Ou seja, o “aprender fazendo” destaca a importância da ação ou resposta do aluno e o fato de que a prática ativa e a participação direta são essenciais para que o aluno desenvolva habilidades e comportamentos desejados. O “aprender pela experiência” enfatiza o ambiente ou as circunstâncias em que a resposta ocorre, o que fornece o contexto necessário para que o aluno possa aplicar o que aprendeu em situações reais ou simuladas. Por fim, o aprender por “ensaio e erro” sublinha a importância das consequências das ações do aluno, na medida em que, através do ensaio e erro, os alunos descobrem quais respostas ou comportamentos levam aos resultados esperados, ajustando suas ações com base nessas consequências.

Porém, embora cada teoria contribua com uma parte essencial para a formação de uma contingência de reforçamento, que é central no modelo de aprendizagem de Skinner, é necessário considerar as três teorias de forma integrada, e não isolada, para entender plenamente o processo de ensino-aprendizagem em toda a sua complexidade. Isso, contudo, é um desafio. Em vez de se limitar às abordagens tradicionais de ensino, Skinner (1972, p.07) sugere a necessidade de “voltar-nos para uma análise mais adequada das mudanças que têm lugar quando um estudante aprende”, algo que não é abordado de maneira eficaz nos métodos tradicionais de ensino.

Além disso, conforme acrescenta Hubner (2012), na Educação Tradicional, os professores frequentemente utilizam contingências de punição para manter a disciplina em sala de aula, em vez de valorizar o aluno por buscar o conhecimento. Isso resulta na punição e desvalorização de verbalizações espontâneas.

Logo, a relação de autoridade presente no ambiente escolar tradicional estabelece o professor em uma posição de poder, e o desempenho do aluno é frequentemente percebido como sendo independente das ações docentes. Essa percepção, associada ao modelo de educação punitiva, constrói uma série de rótulos que marcam e influenciam negativamente, a vida escolar dos alunos. Nas palavras de Medeiros (2012, p.17)

Nessa situação, mais que um educador, o professor exerce o papel de um agente fiscalizador com poder de punição, denominando os alunos como desconcentrados, bagunceiros e desmotivados para aprender. Para ele, o fracasso escolar é devido à incapacidade dos alunos em se concentrarem. E mais, ainda, à indolência e falta de motivação em relação ao trabalho em sala de aula. [...] Ao aluno é reservado o estigma de inexperiente, desmotivado, incapaz de aprender, tendo que consumir o que foi transmitido pelo professor numa relação de ensino semelhante ao que Paulo Freire (1979) chama de educação bancária.

Vale mostrar que Medeiros (2021) destaca um importante entrelaçamento entre as concepções de Skinner e Paulo Freire ao mencionar o conceito de educação bancária. Na concepção bancária de Freire (1987), que caracteriza a Educação Tradicional, o professor é visto como um narrador, enquanto os alunos são "objetos pacientes" e ouvintes. A tarefa do educador é, portanto, depositar conteúdo – fragmentos da realidade desassociados de sua totalidade – nos alunos através de uma narrativa que conduz à memorização mecânica, sem permitir que o aprendiz reflita sobre o real significado do que aprende. Por essa razão, Freire (1987) considera

essa uma visão distorcida da educação, que não favorece a criatividade, a transformação ou o verdadeiro saber.

Somado a isso, Medeiros (2012) conclui dizendo que a educação tradicional, tratando-se das dicotomias professor-aluno e pensar-fazer e marcada pela negligência em relação à curiosidade e à subjetividade dos estudantes, já não é coerente com a realidade atual, que exige uma compreensão relacional entre eventos, e não a percepção isolada do contexto.

Em consonância com a ideia de educação bancária, Skinner (1972) aponta para o fato de que na concepção tradicional de ensino, o professor é um transmissor de conhecimento e experiências, que “penetram” o aluno em uma relação em que aquele dá e este recebe passivamente.

Esta relação, somada a uma cultura de disciplina por coerção, na qual são aplicados castigos, privilégios são retirados e os alunos muitas vezes vivem situações de humilhação em ambiente escolar, pode levar a reações emocionais importantes, tais como “branco, ansiedade, medo, desligar-se, desistir, lentidão, adiar e autoconhecimento deficiente” (Hubner, 2012, p.82). O que faz com que Hubner (2012), baseada nos princípios estabelecidos pela Análise do Comportamento, caracterize a cultura escolar (tradicional) como uma cultura “anti-saber”, na qual, de acordo com Skinner (1972, p.27) “o aluno está se tornando cada vez mais um mero receptáculo passivo da instrução”.

Snyders (1993), por sua vez, contribui para essa discussão ao argumentar que a educação deve ser um processo prazeroso, onde os alunos se sintam motivados e valorizados. O autor critica o sistema educacional tradicional, justamente por não proporcionar uma experiência de aprendizagem satisfatória e significativa. Para ele, a alegria no aprendizado é fundamental para que os alunos se sintam engajados e para que a educação seja vista como algo mais que uma mera transmissão de conhecimento. No entanto, o controle coercitivo, característico da Educação Tradicional, não favorece esse ambiente de aprendizado positivo e motivador.

Ademais, considerando a ausência de espaço para análise crítica, Skinner (1972) acrescenta a importante reflexão de que, apesar de poder facilitar a aprendizagem em alguns momentos, o modelo coercitivo é o mesmo modelo que produz jovens seguidores e defensores de regimes autoritários, como a ditadura. O que caminha contra a perspectiva de defesa à democracia, que é uma constante na

obra dos três teóricos e que deveria ser uma das premissas da própria Educação Tradicional.

Dando sequência, é importante entender que, na lógica tradicional de ensino, acredita-se que para o aluno ser instruído, ele precisa estar preocupado com as consequências de seu trabalho. Para manter esse modelo de poder, a lógica tradicional vem utilizando a estratégia de manter sentimentos aversivos, tais como os descritos anteriormente. A intenção é a de induzir o aluno ao erro, criando situações de difícil compreensão. Nesse contexto, apenas os alunos que conseguem entender ou resolver esses problemas complexos são valorizados e reconhecidos.

Skinner (1972) critica essa abordagem, argumentando que ela não favorece a aprendizagem para a maioria dos alunos. Quando o foco está em criar desafios excessivos e em destacar apenas aqueles que conseguem superá-los, muitos alunos não compreendem o material, o que acaba servindo como punição para o comportamento de tentar superar os desafios. Em vez de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e encorajador, essa prática perpetua a desigualdade e impede que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender de maneira efetiva. Ao compreender que ensinar é facilitar a aprendizagem, o autor defende que a educação deve se concentrar em métodos que realmente facilitem a compreensão e o aprendizado de todos, e não apenas em recompensar os poucos que conseguem se destacar em um ambiente de alta pressão e dificuldade. Isso pode eliciar sentimentos aversivos para aqueles que não apresentam os resultados esperados.

De modo a corroborar com essa análise, Medeiros (2012, p.17-18) afirma que,

o nosso olhar tem sido dirigido apenas para os aspectos formais e acadêmicos do aprender. O aluno possui sensações, desejos, valores... [...] sua subjetividade tem sido deixada de lado em nome da eficiência acadêmica. [...] o lado subjetivo do comportamento do aluno parece não se enquadrar na categoria do que consideramos conhecimento. Ao deixar de lado essas características da interação humana, estamos contribuindo para o empobrecimento da relação professor-aluno e certamente para o aumento do fracasso escolar.

Para mais do que deixar de lado a subjetividade como característica das interações interpessoais, a educação tradicional é marcada também pela dicotomia entre o pensar/sentir e o fazer, que se tornam excludentes.

Contrapondo-se à abordagem tradicional e trazendo aspectos relacionados à subjetividade humana para a análise do processo de ensino-aprendizagem, Skinner

(1989) afirma que a maneira como as pessoas sentem é tão relevante quanto aquilo que elas fazem. No entanto, o autor apresenta uma perspectiva diferente da que nos foi ensinada por séculos sobre a relação entre aquilo que sentimos e o que fazemos. Para ele, o que sentimos não é causa iniciadora daquilo que fazemos. Nas palavras de Skinner (1989, p.4) “não choramos porque estamos tristes ou nos sentimos tristes porque choramos; nós choramos e nos sentimos tristes porque algo aconteceu”.

Portanto, pode-se dizer que Skinner (1989) considera que sentimentos são comportamentos tanto quanto aqueles passíveis de observação – tais como chorar – e não há uma relação direta de causa e efeito entre o sentimento e o comportamento observável. O que acontece é que, ao longo da história de contingências de reforçamento, aprendemos a relacionar tais comportamentos a situações que os antecedem. O entrelaçamento entre sentir e agir nos faz acreditar que um é causa do outro. No entanto, para o autor, dizer que choramos porque estamos tristes não é suficiente para compreender o que, de fato, aconteceu. A compreensão dessa relação exige buscar a causa nas histórias que produzem o comportamento: história da espécie (filogênese); a história de vida (ontogênese individual); e a cultura.

Sendo assim, em um contexto de aprendizagem, observar as reações emocionais ou as ações do aluno sem considerar o que acontece no ambiente não contribui para a compreensão das dificuldades de aprendizagem ou do fracasso escolar. Ou seja, não basta dizer que um aluno não aprende por ser indisciplinado, ou por estar desmotivado, por exemplo. As razões pelas quais o aluno não aprende, assim como os motivos para que a indisciplina e a desmotivação aconteçam, estão no ambiente. Por esse motivo, a ênfase das análises e intervenções precisam estar no ambiente, que é constituído, dentre outras coisas, pelas características do ensino tradicional.

Essa perspectiva fundamenta também a afirmação apresentada por Skinner (1972, p.05) de que as tentativas da proposta tradicional de ensino de descrever e caracterizar a aprendizagem “parecem não tanto estar erradas como incompletas, no sentido de que não descrevem bem as contingências de reforço as quais o comportamento muda”.

A educação coercitiva, por exemplo, marcada pelos castigos e punições, serve como pano de fundo para as dificuldades descritas acima e, como já visto, aumenta a frequência e intensidade dos sentimentos aversivos nas situações de aprendizagem escolar. Por isso, para Rodrigues (2012), os alunos se mantêm estudando ou se

comportando de maneira socialmente adequada mais para se livrar das consequências aversivas (sejam elas os castigos – coerções – sejam os sentimentos aversivos associados), do que pelo prazer e utilidade da aquisição de novos conhecimentos ou habilidades.

Essa lógica de ensino não condiz com as demandas e estilo de vida da sociedade ocidental, que se afasta, cada vez mais, de práticas coercitivas. Como já foi apresentado anteriormente, Skinner (1972) aponta, de forma a comprovar tal afirmação, que quando perguntadas sobre o mundo onde gostariam de viver, as pessoas o descrevem como sendo um lugar em que existam prazeres em abundância - tais como alimento, sexo, segurança, a aprovação dos outros, obras de arte, música e literatura – e grande parte do que fazemos é na tentativa de obter esses reforçadores. Neste ponto, dado o destaque aos "reforçadores" e sua importância na teoria de Skinner, é fundamental definir esse conceito.

O autor, na obra “Ciência e Comportamento Humano”, escrita em 1953, afirma que um evento reforçador é aquele que aumenta a probabilidade de o comportamento ser emitido. Além disso, acrescenta que há dois tipos de reforçadores: em um deles, há a apresentação de um estímulo à situação, tais como alimento, água ou qualquer estímulo que tenha adquirido valor reforçador ao longo da história de vida do sujeito – dinheiro, valorização social, etc. Estes são chamados de *reforços positivos*. Em outros casos, há a retirada de alguma coisa da situação, tais como barulho, calor ou frio extremos, ou qualquer estímulo que seja considerado aversivo (castigos ou rejeição social, por exemplo). A estes é dado o nome de *reforços negativos*.

Aqui vale a observação de que, na teoria skinneriana, os conceitos de positivo e negativo não se relacionam a conceitos carregados de juízo de valor, tais como bom e ruim, mas sim à lógica matemática de adição (+) ou subtração (-). E não importa qual seja o tipo de reforço, o efeito dele sobre o comportamento será sempre o mesmo, o aumento da probabilidade de ocorrência em situações futuras.

Para exemplificar, pensemos no comportamento de estudar. Enquanto alguns alunos são motivados a estudar pela aquisição de conhecimento ou mesmo por valorização social (adição de um estímulo reforçador), ou seja, por reforço positivo; outros alunos podem emitir o mesmo comportamento para evitar (subtrair) punições (estímulos aversivos) tais como julgamentos negativos a respeito da própria inteligência ou a perda de notas, ou seja, o comportamento é mantido por reforço negativo (retirada ou evitação de um estímulo aversivo).

Além disso, outra distinção importante, especialmente para o processo de ensino-aprendizagem, está entre os conceitos de reforço *natural* e *arbitrário*. De acordo com Moreira e Medeiros (2007, p.52)

No momento em que a consequência reforçadora do comportamento é produto direto do próprio comportamento, dizemos que a consequência é reforçadora natural. Quando a consequência reforçadora é um produto indireto do comportamento, afirmamos que se trata de um reforço arbitrário.

Isso quer dizer que os reforçadores arbitrários estão relacionados a coisas extrínsecas ao comportamento e são, estes, associados às chamadas “recompensas” (ex: ganhar um chocolate ou um elogio / valorização social), que não são diretamente relacionadas ao comportamento emitido. O reforço natural, por sua vez, é intrínseco ao comportamento, ou seja, no caso aprendizagem, está relacionado às consequências diretas do aprender, tais como aquisição de conhecimento ou melhores possibilidades de interação com o meio.

Ademais, Skinner (1972) afirma que reforçadores arbitrários podem ser utilizados quando o reforço natural não for suficiente. No entanto, como sinaliza Rodrigues (2012), é preciso que estes reforçadores extrínsecos sejam progressivamente substituídos por reforçadores intrínsecos. Sendo assim, um dos objetivos educacionais precisa ser o ensino da autonomia, ou seja, estimular o comportamento “autoiniciado” em busca de reforçadores, preferencialmente naturais. Isso se mostra difícil em uma proposta de ensino tradicional.

Nas palavras de Skinner (1972, p.17), “poucos alunos chegam a alcançar o estágio no qual os reforços advêm automaticamente das consequências naturais do comportamento”. Mais do que isso, para ele, a educação tradicional faz com que os efeitos dos reforços não sejam percebidos, haja vista que são encobertos pelas reações emocionais produzidas pelo ensino coercitivo.

Neste ponto, é possível estabelecer uma relação entre o conceito de Snyders de “alegria cultural”, já apresentado anteriormente, e a ideia de reforço. Afinal, se considerarmos que a alegria cultural é uma resposta emocional associada ao bem estar e que surge como consequência direta de diversos comportamentos emitidos em um determinado contexto cultural, ela pode ser definida como um reforçador natural positivo. Além disso, para a Análise do Comportamento, a busca por reforçadores, sejam eles positivos (o que incluiria a alegria cultural) ou negativos,

depende da capacidade do aluno de ser independente na construção do próprio conhecimento.

Essa perspectiva nos permite, também, apontar para a autonomia como um ponto de encontro entre as teorias de Skinner, Snyders e Paulo Freire. A autonomia, para a Análise do Comportamento, é desenvolvida quando os alunos são capazes de buscar e identificar reforçadores naturais, levando-os a uma aprendizagem mais significativa e motivadora. Snyders (1993), por sua vez, enfatiza que a alegria no processo educativo é essencial para que os alunos se sintam valorizados e engajados, promovendo um ambiente onde a aprendizagem é vista como uma experiência positiva e enriquecedora. Paulo Freire (1996) complementa essa visão ao defender uma educação que liberte, que desenvolva a consciência crítica e a capacidade de reflexão autônoma dos alunos, em oposição ao modelo bancário de educação, onde o conhecimento é apenas depositado nos estudantes de forma passiva.

Por fim, outro aspecto apresentado por Skinner (1972) é o de que quanto mais imediata é a consequência, maior influência ela exerce sobre o comportamento. No estudo proposto pelo ensino tradicional – a partir da leitura de um livro didático, por exemplo – as consequências para o se atentar ou não ao que está sendo estudado são longínquas (como a partir de provas que serão apresentadas posteriormente).

Medeiros (2012) ainda acrescenta à análise de que a proposta de educação tradicional não é coerente com a realidade atual. O fato de que as já ditas dicotomias professor-aluno e pensar-fazer e a negligência em relação à curiosidade e à subjetividade dos estudantes não permitem a compreensão relacional entre eventos, o que leva a uma percepção isolada do contexto e a uma análise inadequada do processo de ensino-aprendizagem.

Isso faz com que na perspectiva tradicional, o ensino se mostre incompatível e desassociado da realidade do aluno, o que na concepção freireana, como já apresentado, não favorece a verdadeira aprendizagem.

Por tudo isso, para Skinner (1972, p.56),

as técnicas aversivas podem não só ser substituídas, elas podem ser substituídas por técnicas muito melhores. As possibilidades devem ser cuidadosamente exploradas se quisermos construir um sistema educacional que vá ao encontro da procura atual, sem sacrificar os princípios democráticos.

Portanto, a integração das perspectivas de Skinner, Snyders e Freire aponta para a importância de se criar um ambiente educacional diferente do proposto pelo modelo tradicional de ensino. Cada teórico, à sua maneira, contribui para a afirmação de que o contexto escolar precisa valorizar a alegria e o bem-estar dos alunos, promovendo reforçadores naturais positivos, em especial a alegria cultural. Isso não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos alunos, elementos essenciais para uma educação transformadora e humanizadora.

Essa abordagem conjunta sugere a necessidade de construir alternativas educacionais que vão além da mera transmissão de conhecimento. Essas abordagens alternativas devem buscar engajar os alunos de forma integral, proporcionando uma experiência educativa que respeite e valorize sua subjetividade e capacidade de agir de maneira autônoma no mundo, além de manter os princípios democráticos e favorecer a aprendizagem.

O próximo tópico apresentará, justamente, as possibilidades de transformação no ensino, baseadas nos pressupostos e perspectivas desenvolvidas pelos autores aqui investigados.

3.3.3 - Possíveis alternativas à Educação Tradicional

A Análise do Comportamento, fundamentada pelo Behaviorismo Radical, se concretiza como uma alternativa para os problemas educacionais descritos anteriormente – enfatizando a necessidade de compreender os eventos de maneira relacionada – a partir de uma proposta de ensino individualizado desenvolvida por Fred Keller (1968), um importante Analista do Comportamento, contemporâneo de Skinner.

Hubner (2012, p.82) explica que tal proposta apresenta princípios básicos que envolvem “planejamento, aproximações sucessivas, respeito ao ritmo do aluno, emprego de monitores, decomposição do ensino em unidades menores, ensinar a pensar, poucas aulas expositivas, reforçamento positivo”.

Esses princípios são aplicados através de uma vasta tecnologia de ensino desenvolvida pelos Analistas do Comportamento, que visam a maximização do aprendizado e a eficácia educacional. Apesar disso, é comum associar a proposta skinneriana de ensino a uma perspectiva tecnicista, que de certa forma caracteriza o ensino tradicional. No entanto, Rodrigues (2012) destaca que, em muitos aspectos, a

educação baseada no Behaviorismo Radical de Skinner é incompatível com o modelo de ensino vigente. Ela explica que a defesa do controle aversivo do comportamento, por meio de punições, presente no ensino tradicional, se opõe diretamente às proposições da ciência do comportamento.

Skinner (1972) defende o manejo de contingências de reforçamento positivo no contexto educacional. Ou seja, defende que os comportamentos considerados desejados nos ambientes de aprendizagem sejam seguidos de consequências que os fortaleçam, de modo a estimular o engajamento dos alunos. Logo, em vez de recorrer à punição como ferramenta de controle comportamental, Skinner sugere que o reforçamento positivo, especialmente o natural, é mais eficaz para promover, de fato, um ambiente de aprendizagem motivador e inclusivo.

Em consonância com a afirmação acima, ao descrever a escola ideal, Skinner (1989, p.94), quando apresenta sua utopia de um mundo melhor, se afasta, consideravelmente, da proposta tradicional de educação. Para ele, as escolas

serão um lugar muito diferente de qualquer um que tenhamos visto até o momento. Elas serão locais agradáveis. Da mesma forma que as lojas bem administradas, restaurantes, teatros, elas serão bonitas, soarão bem, cheirarão bem. Os estudantes virão para a escola, não porque serão punidos por ficarem longe dela, mas porque serão atraídos pela escola.

Aqui, é possível iniciar uma conexão entre as postulações de Skinner e as ideias de Snyders (1993), que traz a alegria para o centro das discussões educacionais. Na perspectiva snyderiana, conforme explicam Vieira e Almeida (2017), o professor não deve apenas justificar sua proposição, mas principalmente estimular os alunos a analisarem criticamente o saber acadêmico que lhes é apresentado, considerando a utilidade e os êxitos que podem obter com ele, assim como as satisfações e alegrias que podem resultar desta interação.

Snyders (1993) amplia a perspectiva sobre a alegria nas instituições escolares ao ir além de um simples "sentimento prazeroso". Ele descreve essa alegria como "alegria cultural", "alegria escolar" e "alegria no aprender", diferenciando-a da alegria convencionalmente conhecida.

Como é apresentado por Carvalho (1999, p.164),

o conceito de alegria desenvolvido por Snyders não é uma alegria qualquer, um estado de graça, um descomprometimento, um afastamento da realidade e seus problemas. É a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade,

de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude, as formas mais acabadas, seja nas artes, nas técnicas, na ciência, etc.

Sobre isso, Vieira e Almeida (2017) acrescentam que essa alegria é alcançada quando a aprendizagem se vincula à realidade, aumentando o potencial de ação e existência. A apreensão do real, proporcionada pelo saber sistematizado, oferece mais independência e satisfação do que a incoerência e a indecisão.

Pode-se dizer, portanto, que a ideia de “alegria cultural” – que está relacionada às consequências diretas da aprendizagem, que eliciam respostas de prazer e satisfação – se aproxima do conceito de reforço natural, da Análise do Comportamento e apresentado no tópico anterior (vide página 65).

Além disso, vale ressaltar que a ideia de alegria cultural também é compatível com as proposições de Skinner (1972) e de Freire (1987) sobre a escola ser um lugar de preparação para o futuro a partir da formação autônoma do sujeito. Como já desenvolvido, a abordagem skinneriana enfatiza a importância de criar um ambiente educacional que valorize o progresso individual e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, ao contrário do ensino tradicional que frequentemente recorre a métodos coercitivos e punitivos. Ao respeitar o ritmo de cada aluno e utilizar técnicas de ensino que incentivem a participação ativa e a autonomia, a proposta behaviorista radical busca uma transformação significativa na forma como a educação é conduzida, tornando-a mais inclusiva e eficaz, o que também é coerente com a proposta de educação freireana.

Nessa perspectiva, o papel do professor seria fundamental e diferente do que normalmente se assume hoje. Além disso, as notas e avaliações também mudariam de função. Uma nota baixa não significaria que o aluno aprendeu pouco, já que o ensino baseado na teoria de Skinner propõe garantir o domínio de cada unidade da matéria. Portanto, as notas seriam úteis apenas para indicar até onde o aluno chegou. Como Skinner (1972, p.56) descreve, "um cinco pode significar que chegou só até a metade do curso. Dando tempo, terá capacidade para tirar dez."

Na proposta behaviorista radical, quem ensina tem a responsabilidade de planejar e manejar as contingências educativas, seguindo os princípios e conceitos básicos da teoria de Skinner. Rodrigues (2012, p.49) afirma que "o professor faz isso,

primeiramente, identificando qual é o repertório inicial do aluno, ou seja, qual o nível de conhecimento do aluno e quais são suas possibilidades iniciais."

Isso fundamenta a ideia de que o professor precisa conhecer com clareza quem é o sujeito para o qual vai ensinar. Para isso, é necessário que ele aprenda a observar e registrar o comportamento dos alunos, com a intenção de identificar esse repertório prévio, bem como as diferenças individuais entre os sujeitos da aprendizagem.

Além disso, Rodrigues (2012) aponta também para a necessidade de que o professor deixe claro quais são os objetivos educacionais, que precisam ser construídos a partir desta análise, mencionada anteriormente, daquilo que já faz parte do repertório do aluno. Nas palavras do autor,

Tais objetivos devem ser, preferencialmente, expressos em termos comportamentais claros, com descrição de desempenhos esperados, podendo abarcar amplos espectros de comportamentos, sejam comportamentos acadêmicos ou relativos aos conhecimentos e habilidades afetos à dada área de conhecimento; sejam sociais ou favorecedores de relações produtivas e de diálogo entre professor-aluno, aluno-aluno etc.; além daqueles que são favorecedores de autogoverno motivacional, ético e intelectual como comportamentos precursores de estudar, solucionar problemas e construir reforçadores (Rodrigues, 2012, p.50).

Apesar dos desafios, Rodrigues (2012, p.50) aponta um caminho possível para o desenvolvimento da autonomia, baseado nos princípios skinnerianos. El afirma que "se o aluno é ensinado a estudar, a solucionar problemas, a construir os seus próprios reforçadores, ele fatalmente irá se tornar um sujeito autogovernado, automotivado e, portanto, autônomo". Dessa forma, a construção do conhecimento deixará de depender exclusivamente da transmissão pelo professor, permitindo que os alunos se tornem mais independentes em seu aprendizado.

Da mesma forma, Vieira e Almeida (2017) proferem que a intenção pedagógica da Pedagogia Progressista é proporcionar pensamento autônomo e engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Isso permite que o estudante questione o saber que lhe é ensinado, pense de maneira crítica, discuta, se envolva na solução de problemas, etc. As autoras desenvolvem, ainda, a ideia de que a experiência da alegria cultural decorre da abordagem docente de questões sobre a vida e a realidade social e natural. Caso contrário, "o professor concorre para abandonar seus alunos no banho morno das doutrinas e ideologias dominantes" (Vieira e Almeida, 2017, p.507).

Logo, a pedagogia proposta por Snyders,

pressupõe fundamentalmente uma **reavaliação crítica da cultura**. Não se trata apenas de "passar quaisquer conceitos e conhecimentos" aos alunos. Trata-se de reavaliar a cultura, a cultura que está sob o domínio das classes dominantes e colocá-la a serviço das classes dominadas, retirando dela os seus elementos originais, o seu caráter de luta, de descobertas, de avanços, de síntese de uma dada realidade, de progresso. (Carvalho, 1999, p. 158-159)

Para ele, como seguem discorrendo Vieira e Almeida (2017), a repetição acrítica de fórmulas e enunciados, cujo objetivo é cumprir um programa e obter notas para aprovação, não tem potencial para a promoção da alegria.

A ambição de Snyders (2001, p.312), portanto, é a de que todos os estudantes “tenham acesso a conteúdos verdadeiros e que, ao mesmo tempo, os interessem e sejam sentidos como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e conhecerem”. O desejo é que os conteúdos ensinados permitam reflexão, esclarecimento e manifestação dos sentimentos, apontados como aspectos essenciais para a manutenção e continuidade da existência humana.

Diante disso, como explicita Carvalho (1999), George Snyders desenvolve uma proposta de concepção pedagógica – que inclui aspectos culturais – na qual prevaleça a primazia dos conteúdos, a Pedagogia Progressista. O objetivo é proporcionar ao aluno um desenvolvimento acadêmico “que lhe possibilite uma formação e posse do conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, possa participar das lutas de seu tempo, possa contribuir para a transformação da sociedade” (Carvalho, 1999, p.158). A condição para que isso seja possível é a de que o saber escolar esteja em concordância com a realidade dos alunos e possibilite, ao mesmo tempo, uma ruptura com a ideologia dominante.

Ao falar especificamente do ensino superior, de acordo com Snyders (1995), a universidade deve preparar o estudante para uma profissão, mas além disso, precisa visar uma preparação social adulta, com todas as demandas e desafios presentes. Vieira e Almeida (2017, p.512), acrescentam que “a universidade, por meio do que lhe é próprio, tem potencial para levar o estudante ao entendimento do mundo, entusiasmando-se pelo seu tempo e pela sociedade na qual vive, além de prepará-lo para atuar profissionalmente”. Para além disso, o ambiente universitário, assim como todo o contexto educacional, precisa ser um lugar em que o aprender proporcione alegria.

Sendo assim, Snyders (1974) desenvolve a ideia de Pedagogia Progressista a partir da crítica estabelecida sobre a educação tradicional e da proposição de uma nova proposta pedagógica, que permita uma formação individual capaz de proporcionar alegria e contribuir para que o sujeito atue na sociedade, modificando-a como necessário.

Para o autor, a relação estabelecida com o conteúdo pode proporcionar tanto um ensino conservador, conformista, como um ensino renovador, progressista, com significado e sentido. Por isso mesmo considera que a confiança e coerência no saber ensinado são demarcadores entre as pedagogias. E é justamente neste ponto “[...] que se joga o verdadeiro destino das pedagogias. (Snyders, 2001 *apud* Vieira e Almeida, 2017, p.504).

Da mesma maneira, Paulo Freire (1968/2022), em “Pedagogia do Oprimido” e trabalhos posteriores, e Skinner (1972), na perspectiva da tecnologia de ensino, também buscam desenvolver respostas alternativas ao modelo tradicional de educação, pautadas na ideia de um sujeito aprendiz ativo, consciente e autônomo; e de uma educação transformadora.

Portanto, percebe-se a existência de correlações importantes entre a teoria de Georges Snyders, B. F. Skinner e Paulo Freire. Estas correlações se constituem a partir da crítica a respeito da educação tradicional, bem como por meio da utopia de mundo melhor de Skinner, das ambições de Snyders acerca da educação pautada na alegria cultural e da proposta de Paulo Freire de educação como caminho para transformação social a partir da emancipação das classes oprimidas.

Os autores elaboram críticas a respeito da relação desigual entre alunos e professores e dos prejuízos de uma relação de ensino-aprendizagem baseada em autoridade punitiva. Além disso, destacam a importância da aprendizagem pela experiência real, da satisfação e alegria no aprender, bem como do ensino ativo e aplicável à realidade. Essas questões são relevantes ao longo da construção teórica dos autores, direta ou indiretamente.

Apesar disso, é importante dizer que há uma divergência em relação às prioridades de mudanças educacionais propostas, especialmente entre os autores norte americano e francês. Para a ciência do comportamento, como sinaliza Medeiros (2012), os problemas ou dificuldades de aprendizagem estão no método utilizado e não no organismo. Portanto, Skinner dedica parte significativa de seus estudos sobre educação para construção de métodos e tecnologias de ensino.

Para Skinner (1972), o trabalho do professor, a partir dos progressos realizados nos estudos sobre aprendizagem, seria facilitado se este pudesse contar com auxílio de recursos mecânicos (tecnologias) que servissem, inclusive, como mecanismo reforçador. Por isso, ele se dedica, em boa parte de sua teoria, ao que chama de “tecnologia de ensino” e desenvolve a chamada Máquina de Ensinar.

Em sua primeira versão, desenvolvida em 1954,

o aparelho consiste numa caixa do tamanho aproximado de um gravador. Na parte superior há uma abertura, através da qual pode ser visto um problema ou uma questão impressos em uma fita de papel. A criança responde à pergunta movendo um ou mais dos cursores sobre os quais estão impressos os dígitos de 0 a 9. A resposta aparece em furos quadrados picotados no mesmo papel em que está impressa a pergunta. Uma vez que a resposta tenha sido marcada, a criança gira um botão. [...] Se a resposta estiver certa, o botão gira com facilidade e pode ser adaptado para fazer piscar uma luz ou fazer funcionar algum outro reforçador condicionado. Se a resposta estiver errada o botão não gira. O aparelho pode vir como um contador que marque as respostas erradas em cada série de passos (Skinner, 1972, p. 21).

Embora descrever e investigar as Máquinas de Ensinar não seja a proposta deste trabalho – mas sim compreender os princípios que fundamentam seu desenvolvimento – é interessante pensar que, em um contexto de alto desenvolvimento tecnológico, como é a pós-modernidade, as máquinas já não se sustentam como em sua origem e parecem surgir agora como softwares de ensino, construídos em ambientes virtuais.

O mais importante é que a máquina (física ou virtual) seja uma fonte de reforço imediato da resposta correta e, por isso, sua operação deve ser suficientemente reforçadora para manter o aluno ocupado por um período razoável diariamente. Sendo assim, ao explicar como funcionaria o aparelho para aprendizagem de matemática, Skinner (1972, p.23) apresenta o uso da máquina como vantajoso uma vez que

a professora pode facilmente supervisionar toda uma classe trabalhando com estes aparelhos ao mesmo tempo e, no entanto, cada criança progride no seu próprio ritmo, completando tantos problemas quanto lhe for possível durante a hora de aula. Se a criança tiver que, por qualquer razão, abandonar a sala, pode, ao voltar, continuar onde parou. A criança bem dotada progredirá rapidamente, mas é possível evitar que se adiante muito, dispensando-a de aritmética por algum tempo ou lhe dando séries de problemas especiais, que a familiarizem com outras possibilidades interessantes da matemática. O aparelho permite a apresentação de um

material cuidadosamente planejado, no qual cada problema dependerá da resposta ao anterior e onde, por isso, é possível fazer progresso contínuo até a aquisição de um repertório complexo.

Além disso, quando o próprio aparelho não se mostrar suficientemente reforçador, a professora e a escola podem utilizar, ao menos a princípio, de reforçadores arbitrários, que podem ser relacionados à interação do sujeito com a máquina, ou com o progresso obtido. Afinal, como dito por Skinner (1972, p.23) “reforçadores suplementares não sacrificarão as vantagens advindas do reforço imediato [e natural]”.

Para o autor, o uso da máquina de ensinar permitiria que os professores se concentrassem em tarefas mais significativas do que simplesmente apontar o que está certo ou errado. Segundo Skinner (1972, p.25), há trabalhos mais importantes a serem realizados, onde as relações entre professor e aluno – considerando o contato intelectual, cultural e emocional estabelecido entre eles – “daquele tipo todo especial que testemunham a sua natureza de ser humano” não podem ser replicadas por um aparelho mecânico. Assim, os recursos mecânicos não diminuiriam necessariamente o tempo de interação entre professor e alunos, mas seriam capazes de eliminar as rotinas mais trabalhosas. Ao fazer isso, o professor poderia assumir seu papel como “ser humano indispensável” e ensinar um maior número de alunos.

Skinner (1972) enfatiza que a máquina, por si só, não ensina. O que ela faz é colocar o aluno em contato com o professor que preparou o material ali apresentado, e que precisa ter sido muito bem elaborado. Ademais, o programador da máquina é confrontado frequentemente em relação ao que pretende lecionar e isso já traria uma considerável melhora na educação.

Além disso, as Máquinas de Ensinar também são vantajosas pela seguinte razão:

Mesmo numa classe pequena, o professor geralmente sabe que está indo muito devagar para alguns alunos e muito depressa para outros. Aqueles que poderiam ir mais depressa sofrem, e aqueles que deveriam ir mais devagar são mal ensinados e desnecessariamente castigados pelas críticas e insucessos. A instrução com máquinas permite que cada aluno progrida no seu próprio ritmo (Skinner, 1972, p.29)

Nessa concepção de ensino, Skinner (1972) aponta que quando um programa é preparado considerando o mais lento dos alunos, ele não impedirá ou atrasará,

provavelmente, aquele aluno mais rápido, afinal, este estará livre para avançar na sua própria velocidade. Além disso, se houver uma discrepância grande, que possa impactar negativamente a aprendizagem, os alunos podem se dividir em dois níveis e seriam transferidos de um para outro de acordo com o desenvolvimento individual.

Por tudo isso, os princípios a partir dos quais Skinner desenvolveu a Máquina de Ensinar poderiam fundamentar uma abordagem inovadora na educação, onde o aprendizado fosse estruturado e reforçado de maneira sistemática, permitindo que os alunos avançassem em seu próprio ritmo e recebessem feedback imediato sobre seu desempenho. Essa tecnologia exemplifica a aplicação prática dos pressupostos behavioristas, que visam otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentado nos mesmos princípios, no ensino individualizado proposto por Fred Keller (1968), o ritmo de aprendizagem do aluno também deve ser respeitado e é preciso estabelecer, de maneira individualizada, critérios comportamentais para reforçamento.

Para isso, Rodrigues (2012) explica que os conteúdos a serem aprendidos precisam ser graduados por dificuldade e transformados em pequenos passos, passíveis de serem superados e apresentados em sequência. Essa construção depende do manejo das contingências educacionais, planejando as condições antecedentes e/ou consequentes ao comportamento.

Como explica Skinner (1972, p.20), ao falar sobre o contexto em que se vê a predominância da educação tradicional,

Poder-se-ia naturalmente recorrer às técnicas de programar reforçamento, já estabelecidas no estudo de outros organismos, mas no estado atual do nosso conhecimento das práticas educacionais, a programação mais eficiente parece ser a que decorre da preparação do material a ser aprendido. Tornando cada passo sucessivo o menor possível, a frequência de reforço decorrente pode ser elevada ao máximo, enquanto que as consequências aversivas de cometer erros ficam reduzidas ao mínimo.

Além disso, nessa proposta, não só o desempenho do aluno deve ser avaliado. Ao contrário disso, como aponta Rodrigues (2012), é preciso avaliar também o método e as condições de ensino, a partir da avaliação do processo ensino-aprendizagem, que envolve, também, o comportamento do professor.

Dessa forma, torna-se possível replanejar as contingências educacionais sempre que necessário, na tentativa de manter os objetivos estabelecidos. Assim,

conforme sinaliza Rodrigues (2012, p.52) a observação e registro constante do comportamento dos alunos faz-se importante, também, “para modificação de materiais e procedimentos de ensino, bem como, para estabelecer critérios de desempenho”.

Sobre isso, Medeiros (2012, p.34) nos lembra que neste planejamento, que visa a eficiência acadêmica, a subjetividade precisa ser incorporada,

quer por suas características de evento privado, acessível apenas ao indivíduo que se comporta, quer por suas características motivacionais, capazes de alterar o valor dos reforçadores. Reconhecer a legitimidade dessas características da interação humana contribuirá para o enriquecimento, quer das relações professor-aluno, quer das relações experimentador/sujeito e, certamente, para o adequado entendimento do potencial de contribuição da abordagem comportamentalista à educação.

A partir da explanação da maneira como Skinner e Keller entendem o processo de ensino-aprendizagem e a educação, pode-se dizer que os princípios do Behaviorismo Radical podem ser aplicados em qualquer nível educacional (desde o ensino infantil, até a pós-graduação) e em qualquer modalidade (presencial, educação a distância, ensino remoto, ensino híbrido, etc.), na tentativa de transformar a educação de forma mais coerente com a realidade contemporânea.

Skinner (1972, p.27) apresenta importância desta transformação e aponta um caminho ao afirmar que

Nunca houve tanta gente no mundo, e a grande maioria quer ser educada. A procura não pode ser satisfeita com a mera construção de mais escolas e com a formação de professores. A própria educação precisa tornar-se mais eficaz. Com este propósito, os currículos precisam ser revistos e simplificados, os livros didáticos e as técnicas de ensino melhorados.

Para o autor, os livros didáticos e planos de aula não são desenvolvidos de forma lógica e progressiva e os exemplos presentes não clarificam, verdadeiramente, o que se pretende ensinar. Aqui, vale apresentar um ponto de aproximação entre a visão de Skinner e a proposta freireana. Em Pedagogia da Autonomia (1996), Paulo Freire também critica os livros didáticos, apontando que estes frequentemente não refletem a realidade dos alunos, sendo descontextualizados e limitados na promoção de uma aprendizagem crítica e emancipatória. Freire defende que o conteúdo

educacional deve estar intimamente ligado à realidade social e cultural dos alunos para ser verdadeiramente eficaz e transformador.

Portanto, considerando essa necessidade de melhorar as técnicas de ensino, tais como a utilização do livro didático, a Análise do Comportamento é relevante na educação haja vista que, por ela

o aluno é “ensinado” no sentido de que é induzido a se engajar em novas formas de comportamento e em formas específicas em situações específicas. Não é apenas uma questão de ensinar-lhe o que fazer; existe igual preocupação com a probabilidade de que o comportamento apropriado ocorra, de fato, no devido tempo - uma questão que seria tradicionalmente classificada como de motivação. (Skinner, 1972, p.31)

Dessa maneira, mais do que a pura aquisição de conhecimento e/ou habilidades, a perspectiva comportamental traz para a educação a responsabilidade de propiciar que tal conhecimento e/ou habilidades se mantenham em situações futuras em que sejam necessárias.

Além disso, no contexto do ensino remoto e do aumento de cursos à distância, a proposta de Skinner (1972) pode ser considerada vantajosa, pois facilita o estudo em casa e a construção de programas para disciplinas com escassez de docentes. No entanto, essas práticas não devem substituir completamente a relação professor-aluno, que é fundamental no processo de aprendizagem devido à importância do contato intelectual, cultural e emocional que essa interação proporciona, como já descrito ao longo deste trabalho.

Dito tudo isso, conclui-se que há um consenso entre os analistas do comportamento brasileiros, que se dedicam ao estudo da aprendizagem, de que a proposta skinneriana de “como ensinar” é a contribuição mais importante que a Análise do Comportamento pode oferecer à educação (Rodrigues, 2012; Hubner, 2012; Medeiros, 2012). Principalmente considerando o atual cenário do Brasil, marcado pela falta de investimento em educação, que reflete uma negligência com os métodos de ensino e com a necessidade de compreensão e análise dos processos de ensino e aprendizagem, bem como pelo uso do controle aversivo em ambiente escolar. Em uma sociedade que se comporta em busca de prazeres, a coerção produz reações emocionais desfavoráveis para o desenvolvimento escolar.

Ao contrário de enfatizar a necessidade de transformação da educação a partir do aprimoramento de métodos de ensino, Carvalho (1999, p.155) afirma que para Snyders o problema central da educação tradicional “não está tanto na sua metodologia, no papel que atribui ao professor ou no fim que busca atingir, mas principalmente, na forma de encarar os modelos – o conteúdo do ensino – na forma como vê a sociedade, o papel dos indivíduos”. Conforme afirma,

A Pedagogia Progressista dá primazia aos conteúdos, mas não se resume a eles. É o seu ponto de partida, é de onde se definem os seus métodos. Sua metodologia é concebida a partir da teoria do conhecimento marxista, pela dialética materialista, pelo movimento de continuidade e ruptura. Parte-se da necessidade e aspirações dos alunos, de sua realidade, para então realizar as rupturas, sair do imediato e chegar ao teórico, ao abstrato; e depois retornar ao real com uma nova visão que possibilita uma nova ação sobre ele. (Carvalho, 1999, p.159)

Ou seja, enquanto Skinner (1972) enfatiza a importância da mudança na metodologia de ensino, Snyders (1992) defende que a prioridade está na modificação do conteúdo ensinado. No entanto, longe de esta divergência afastar os autores, ela pode ser vista como complementar para o desenvolvimento de novas práticas que coloquem o aluno como sujeito ativo na produção do saber. Uma vez que pode possibilitar um olhar sistêmico voltado tanto para o método, quanto para o conteúdo.

Paulo Freire talvez seja esse lugar de encontro entre a importância da mudança do conteúdo ensinado, aliado ao desenvolvimento de metodologias que respeitem a realidade do aluno, quando desenvolve sua proposta de alfabetização de jovens e adultos.

Para o autor, a formação tradicional não favorece uma ação dialógica, condição essencial para aplicação de seu método de alfabetização. Freire (2011) afirma que a ausência do diálogo não educa, mas sim domestica.

Sendo assim, como aponta Bachega (2014), o chamado Método Paulo Freire de alfabetização, para além de ensinar a leitura e escrita, se apresenta como um processo de democratização da cultura. Esse método exige uma atitude dialogal, que só é possível através da compreensão do aprendiz e seu contexto.

De acordo com a autora

Os objetivos do Método de Alfabetização não envolvem apenas o ensino de repertórios que dizem respeito apenas à compreensão do idioma escrito. Nesta proposta, os comportamentos de ler e escrever

são entendidos como parte integrante de um conjunto de outras aprendizagens que envolvem a expressividade oral, a capacidade crítica (“pensar crítico”), a conscientização e ação política do educando (e do educador) como sujeito(s) ativo(s) na sociedade (Bachega, 2014, p.74-75)

Paralelamente a esta complementaridade teórica – capaz de proporcionar uma educação mais holística e eficaz, que valorize tanto a metodologia quanto o conteúdo e promova um ensino mais inclusivo e transformador – observar-se que atualmente há um movimento importante de validação e desenvolvimento de tecnologias que possibilitem um processo de ensino-aprendizagem ativo. Tais metodologias se fundamentam no aprendizado a partir da própria experiência e ação do aprendiz e têm começado a ser implementadas, ainda que timidamente, nas salas de aula contemporâneas.

Estes instrumentos e tecnologias de aprendizagem ativa se mostram pertinentes ao se pensar na aplicabilidade do ensino, baseada na apreensão de conhecimento aplicável à realidade e que favoreça a interação do sujeito com o mundo, modificando-o. Proposta apresentada pelos três autores discutidos.

Nas palavras de Skinner (1972, p.07), “é importante salientar que o estudante não absorve passivamente o conhecimento do mundo que o cerca, mas deve desempenhar um papel ativo; e também que ação não é simplesmente falar. Saber é agir eficazmente.”

De acordo com Hubner (2012, p.75), “ser um ‘skinneriano’ é ser, antes de tudo, um pensador e um pesquisador”. Isso quer dizer que a contribuição mais importante de Skinner diz respeito ao como formular perguntas para encontrar respostas mais coerentes (de Rose, 1999 *apud* Hubner, 2012).

A proposta behaviorista radical está, portanto, ligada à aplicabilidade da ciência para a mudança social e da vida humana. Assim, o aprender pressupõe intencionalidade e ação, pontos presentes nas teorias dos autores aqui estudados.

De maneira congruente, para Snyders (1974) o eixo do ensino está na participação do aluno, que precisa se situar a partir das suas experiências do saber proposto. Caso contrário, estes alunos estarão diante de questões mal compreendidas e que se tornam incapazes de repercussão na realidade e na vida.

Além disso, como sinalizam Vieira e Almeida (2017, p. 508) “uma prática pedagógica assentada na perspectiva da alegria é marcada do início ao fim do

processo de ensino por intencionalidade pedagógica e diretividade, bem como pela clareza sobre as finalidades perseguidas no que tange à formação dos alunos”.

A perspectiva progressista snyderiana não coaduna com uma visão transmissiva em educação, tampouco com uma função instrumental de capacitação técnica e treinamento para o mercado. Trata-se de uma abordagem na qual a qualidade da formação está definida pela transformação dos envolvidos em partícipes ativos e implicados no processo de ensino e aprendizagem [...], com vista a tornarem-se intervenientes na melhoria dos contextos que integram e com os quais interagem (Vieira e Almeida, 2017, p. 511).

Da mesma maneira, Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia” (1996) também enfatiza a escola como um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa, baseada no diálogo, na ética e na autonomia do aprendiz. Portanto, é consenso entre os autores que na escola, para além de transmissão de conteúdo e práticas culturais, deve-se ensinar a pensar.

De maneira geral, pode-se dizer que as propostas alternativas à Educação Tradicional, desenvolvida pelos três autores estão pautadas em alguns princípios comuns, tais como:

1. **Aprendizagem ativa:** A aprendizagem não acontece de forma passiva; ela pressupõe intencionalidade e ação. Os alunos devem estar engajados ativamente no processo educativo, construindo seu próprio conhecimento através da experiência e da prática.
2. **Respeito à individualidade:** Deve-se respeitar a individualidade e a realidade de cada aluno. Isso implica em considerar as particularidades, os contextos culturais e sociais dos alunos, adaptando o ensino para atender às suas necessidades específicas.
3. **Desenvolvimento da autonomia:** É essencial estimular e desenvolver a autonomia dos alunos na busca por conhecimento. Isso envolve ensinar os alunos a aprenderem a aprender e a solucionar problemas de forma independente, promovendo a autoeficácia e a autoconfiança.
4. **Aprendizagem significativa e reforço positivo natural:** A aprendizagem é mais consistente quando vinculada à realidade do aluno (definida por Freire como aprendizagem significativa) e pautada no reforço positivo natural. Snyders complementa essa visão ao propor a "alegria cultural" como um elemento fundamental para o engajamento e a motivação dos alunos.

5. Transformação social: A educação deve se estruturar de forma a ser um meio para se atingir as transformações sociais necessárias. Os três autores defendem que a educação tem um papel crucial na promoção da justiça social, na emancipação dos oprimidos e na construção de uma sociedade mais equitativa.

Logo, acredita-se que a integração das abordagens de Skinner, Snyders e Freire pode proporcionar uma educação mais holística e eficaz, que valorize tanto a metodologia quanto o conteúdo e promova um ensino mais inclusivo e transformador. Ao considerar os princípios comuns de aprendizagem ativa; respeito à individualidade; desenvolvimento da autonomia; aprendizagem significativa e reforço positivo natural; e transformação social, seria possível construir uma educação que atenda às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo. Agora, é necessário compreender se essas premissas são coerentes com a realidade e demandas das alunas do curso de pedagogia da IES sem fins lucrativos, que compuseram a parte empírica desta investigação.

4. METODOLOGIA

O presente trabalho foi fundamentado em um modelo de pesquisa qualitativa, haja vista que não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão aprofundada de um grupo social, de uma instituição etc. (Gerhardt e Silveira, 2009).

Para tanto, o estudo foi dividido em dois momentos, conforme descrito no Quadro II e detalhado a seguir: primeiro, uma pesquisa teórica de revisão bibliográfica, cujo objetivo foi levantar pressupostos sobre as percepções dos autores investigados em relação à Educação Tradicional e possíveis alternativas a essa estrutura de ensino; segundo uma pesquisa de campo, dividida em quatro fases.

A pesquisa de campo incluiu a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente em 2023 do curso de Pedagogia de uma IES sem fins lucrativos em Belo Horizonte/MG, bem como as percepções das alunas ingressantes e concluintes sobre a experiência na graduação em relação aos pressupostos estabelecidos no PPP, especificamente quanto à relação de ensino-aprendizagem. Inicialmente, os resultados preliminares sobre as percepções das discentes foram apresentados à coordenação do curso de forma remota, via Microsoft Teams. Em seguida, esses mesmos resultados foram compartilhados com o corpo docente durante uma reunião presencial na IES. Por fim, um relatório detalhado com os resultados da pesquisa foi enviado a todos os participantes, com a expectativa de obter opiniões sobre as possíveis contribuições do trabalho desenvolvido.

QUADRO II - Descrição das etapas metodológicas

ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA			
	METODOLOGIA	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
	Revisão bibliográfica	Analisar as teorias de B.F. Skinner; Georges Snyders e Paulo Freire no que diz respeito à visão dos autores sobre a Educação Tradicional e possíveis alternativas a este modelo.	– Obras básicas dos autores acerca do tema investigado - Produções de autores contemporâneos, estudiosos dos

PESQUISA TEÓRICA			teóricos aqui analisados, que pudessem contribuir para a pesquisa
PESQUISA DE CAMPO	Pesquisa-ação (Estudo de Caso)	FASE I: Levantamento de percepção das discentes acerca do Projeto Político Pedagógico vigente - Mapear sucessos e possíveis dificuldades e obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, a partir da visão e demanda das alunas do curso em questão	Questionário misto destinado à comunidade discente enviado virtualmente pelo Google Forms (APÊNDICE I)
		FASE II: Apresentação de resultados preliminares à coordenação do curso - Momento de apresentação dos resultados coletados na primeira fase da pesquisa de campo para a coordenadora do curso.	- Reunião online, via Microsoft Teams - Power Point para apresentação de resultados
		FASE III: Apresentação de resultados e partilha docente Momento de partilha de experiências entre os professores do curso, a partir da apresentação dos resultados obtidos na fase I.	- Reunião presencial, convocada pela coordenação de curso - Power Point para apresentação de resultados
		FASE IV: Construção e envio de relatório de resultados preliminares de pesquisa	- Envio de email com relatório em anexo

		Envio de relatório contendo os resultados preliminares da pesquisa a todos os participantes, a fim de levantar as percepções acerca das contribuições da pesquisa	- Relatório de resultados preliminares
--	--	---	--

Fonte: elaboração da pesquisadora

Ao considerar os objetivos da pesquisa de campo desta produção, a pesquisa-ação se apresentou como metodologia importante, uma vez que ela, como afirmam Toledo e Jacob (2013, p.158)

[...] exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas.

Os autores acrescentam ainda que, neste tipo de pesquisa, a produção de conhecimento está interrelacionada às intervenções, o que se mostrou pertinente à busca proposta aqui.

Assim sendo, este trabalho foi desenvolvido de acordo com a organização da pesquisa-ação, apresentada por Lewin (1946 *apud* Toledo e Jacob, 2013, p.159), que se constitui em três fases fundamentais:

1) planejamento (*planning*), que envolve o conhecimento e reconhecimento da situação; 2) ação (*action*); e 3) encontro de fatos (*fact-finding*) sobre os resultados da ação, os quais devem ser incorporados na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente. Dessa forma, por meio desses espirais, as ações tornam-se cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas.

Uma vez que se propõe a realizar aquilo que compõe a primeira parte deste espiral cíclico descrito por Toledo e Jacob (2013), a pesquisa aqui proposta é coerente com uma investigação de nível exploratório, afinal, se estabelece como a primeira etapa de fundamentação para uma investigação mais ampla.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória é relevante quando se faz necessário delimitar melhor um tema forjado de maneira genérica. Ao final do processo, o problema é concebido de forma mais esclarecida e se torna possível a construção de conhecimento e procedimentos mais sistematizados.

De forma coerente com essa perspectiva e com o objetivo de levantar possibilidades de ação para situações futuras, o estudo incluiu apenas uma fase de planejamento, uma fase de ação e uma fase de avaliação pós-ação. A fase de ação envolveu a partilha dos resultados e das práticas pedagógicas adotadas entre os docentes, com base no levantamento das percepções das alunas sobre o curso. A avaliação pós-ação consistiu em analisar a coerência entre os resultados das primeiras fases da pesquisa de campo e as expectativas e demandas dos participantes – professores, coordenação e alunas.

Ademais, conforme proposto na primeira etapa das fases da pesquisa-ação, foi realizada, inicialmente, uma análise bibliográfica da produção científica relacionada às teorias de Skinner, Snyders e Paulo Freire focando na visão desses autores sobre a Educação Tradicional e possíveis alternativas que possam favorecer ou aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, no que se apresenta como a fase I da pesquisa de campo, com objetivo de mapear sucessos e possíveis dificuldades e obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, foi aplicado um questionário misto (Apêndice I) – com perguntas objetivas e abertas – virtualmente, via *Google Forms*, na tentativa de abranger o maior número possível de discentes do curso. O intuito foi avaliar a experiência e percepção das alunas acerca da aplicabilidade do Projeto Político Pedagógico vigente em 2023, especialmente no que se refere às premissas tocantes à relação de ensino-aprendizagem.

Aqui, vale destacar que a escolha pelo *Google forms* como plataforma para realização do questionário foi motivada por várias razões: é uma ferramenta gratuita e amplamente conhecida, com a qual as alunas já estavam familiarizadas; além disso, o próprio software facilita a organização e análise dos dados coletados, na medida em que os apresenta em planilhas e constrói gráficos ilustrativos.

Segundo, para Gil (2008, p.121), o questionário é uma técnica de investigação que busca obter informações “sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”, a partir da apresentação de um conjunto de questões que deverão ser respondidas pelos sujeitos da pesquisa.

Como sinaliza o autor, apesar de sua utilidade, o questionário apresenta limitações, tais como:

b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (Gil, 2008, p.122).

A despeito das limitações descritas, esta técnica de pesquisa se mostrou útil e pertinente, haja vista que permitiu que se atingisse um número maior de pessoas; não exigiu treinamento para aplicação; garantiu o anonimato das respostas, quando necessário; possibilitou mais liberdade para que as pessoas pudessem responder quando julgaram mais conveniente; além de não expor os sujeitos a influências de opiniões externas (Gil, 2008).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III) foi apresentado no início da aplicação do questionário e a participante foi solicitada a confirmar o aceite de participação na pesquisa.

A escolha de afunilar o recorte especificamente para o curso de Pedagogia de uma IES de Belo Horizonte/MG – além do aspecto de conveniência e facilidade de acesso – se deu, também, pela receptividade da coordenação ao convite de participação no estudo e por ser uma Universidade de renome e muito representativa.

Além disso, somado ao aspecto de relevância justificado pelo número de matrículas nos cursos de Pedagogia, no ano de 2022, conforme apontado no primeiro capítulo deste trabalho, o Censo da Educação Superior de 2022, realizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), indica que o curso em questão também representa a grande maioria (49,2%) das matrículas nos cursos de graduação em licenciatura. A IES que serviu de objeto de investigação para este estudo oferece, além do curso de Pedagogia, outros sete cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras e Química.

Dado que muitos dos docentes do curso de Pedagogia também lecionam nesses outros cursos, a pesquisa realizada poderia futuramente contribuir para todos os cursos de licenciatura da instituição, aproveitando as descobertas e práticas desenvolvidas neste estudo.

Na tentativa de apresentar os limites e dificuldades que atravessaram a investigação, vale ressaltar que, originalmente, pretendia-se realizar o estudo abarcando outras universidades e cursos de licenciatura no geral. No entanto, apesar de várias tentativas por diversos meios (e-mails, mensagens de texto e ligações) ao longo dos meses iniciais de investigação, não obtivemos respostas. Dessa forma, a alternativa adotada para dar sequência ao estudo e trazer contribuições verdadeiramente relevantes foi desenvolver uma investigação mais aprofundada, focando em aspectos específicos de uma realidade particular.

Adicionalmente, o fato de o curso de Pedagogia em questão estar em vias de realizar uma reforma no Projeto Político Pedagógico na ocasião do convite à participação no estudo, culminou no recorte definido.

Assim, a decisão de concentrar a amostra da pesquisa em apenas um curso de uma única universidade caracteriza a investigação como um estudo de caso qualitativo.

Para André (2013, p.97), desde 1980 é comum que a pesquisa educacional adote a metodologia de estudo de caso, no contexto das abordagens qualitativas, já que é capaz de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Essas razões justificam a escolha metodológica pelo estudo de caso, afinal, apesar de ser uma IES privada, a universidade investigada não possui fins lucrativos. Essa realidade a coloca em uma posição diferente daquelas instituições que são públicas, porém também a afasta das privadas, haja vista que o foco em obtenção de lucro impacta diretamente na estrutura dos cursos ofertados. Sendo assim, a Instituição se encontra em uma espécie de “limbo” e esta singularidade precisa ser considerada.

Dada a complexidade do objeto de estudo desta investigação, esse caminho metodológico nos permitiu o aprofundamento necessário para a análise de um fenômeno multifacetado que exige reflexões trazidas sob diversas óticas.

Na fase II, foi realizada uma reunião online – com duração de cerca de sessenta minutos – com a coordenadora do curso investigado para apresentar os resultados da primeira fase do campo e delinear a próxima fase, que consistiria na apresentação dos mesmos resultados ao corpo docente.

Assim, na fase III, realizou-se uma reunião presencial com os professores do curso, conduzida pela coordenação, na qual foi possível compartilhar os resultados obtidos na fase I e promover um momento de discussão e partilha de experiências entre os docentes. A reunião teve uma duração de cerca de 150 minutos, sendo que 90 minutos foram dedicados à apresentação e discussão dos resultados preliminares da pesquisa.

Por fim, a última fase (fase IV) do campo se constituiu como um momento de feedback aos participantes e avaliação das possíveis contribuições do trabalho desenvolvido. Para isso, os resultados foram organizados em um extenso relatório, composto por 45 páginas, que apresentou os resultados das fases iniciais da pesquisa de campo. Este relatório foi enviado por e-mail, juntamente com um pedido de retorno em relação às percepções e opiniões dos participantes sobre as contribuições da pesquisa para suas experiências.

A intenção foi a de que as alunas pudessem avaliar o quanto consideravam que os resultados estavam coerentes com as percepções e expectativas sobre o período de graduação. Ao passo de que os professores foram solicitados a discorrer sobre o quanto acreditavam que a pesquisa contribuiu, de fato, para a prática pedagógica e para a construção metodológica de aulas futuras. Devido ao curto prazo para a espera das respostas, foi possível obter o retorno de duas representantes do corpo docente e de duas alunas.

Como este relatório – bem como os slides de apresentação para a coordenação e corpo docente – será integralmente apresentado e discutido no capítulo de resultados, ele não será anexado. No entanto, é importante mencionar que a diferença entre o que está nos resultados e o relatório enviado aos participantes é que, aqui, foi realizada uma articulação dos dados empíricos com as teorias de Skinner, Snyders e Freire, enquanto o relatório apresentou apenas a análise dos dados coletados empiricamente.

Por fim, como orientado por Gil (2008), as respostas aos formulários foram agrupadas e organizadas e, como último passo para conclusão da pesquisa, os resultados de toda a investigação foram apresentados a partir da construção posterior de categorias de análise, a fim de que pudessem ser analisadas qualitativamente de maneira adequada.

4.1 – A amostra

Na primeira fase da pesquisa de campo, foram obtidas 63 (sessenta e três) respostas, o que representa 36% do total de alunas matriculadas no curso na ocasião da aplicação do questionário.

A fim de realizar um comparativo de percepção entre alunas ingressantes e concluintes, as respostas foram agrupadas em dois grupos: respostas de 1º a 4º períodos – com um total de 42 (quarenta e duas) respostas; e respostas de 5º a 9º – 21 (vinte e uma) respostas.

Na fase II, estiveram presentes 12 (doze) professores. Destes, 09 (nove) apresentam Doutorado como nível de escolaridade, dois têm título de mestres e um dos participantes não especificou o nível de escolaridade.

Vale ressaltar que a amostra foi composta por professores experientes. A grande maioria – 10 (dez) dos 12 (doze) participantes – com mais de 15 (quinze anos) de experiência em docência no ensino superior.

Esse dado é relevante na medida em que demonstra, possivelmente, professores com habilidades e repertório de docência desenvolvido pela experiência, ao mesmo tempo em que diz de sujeitos atravessados pelas metodologias e modelos de ensino tradicionais, o que pode influenciar nas condutas e dinâmica de interação com as alunas.

Tendo delineado a metodologia utilizada para construção desta pesquisa, o próximo capítulo será destinado a apresentar os resultados de todo o processo investigativo. Ao considerar uma pesquisa de caráter teórico-empírico, em cada uma das categorias de análise construídas buscou-se não só apresentar os dados coletados na pesquisa de campo, mas sim realizar um entrelaçamento entre os achados teóricos e os dados empíricos.

5. RESULTADOS

Esta análise detalha os achados teóricos e empíricos da pesquisa, de maneira entrelaçada, investigando a aplicabilidade das teorias de B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire na prática pedagógica do curso investigado. Para isso, as teorias foram integradas aos dados empíricos coletados, organizados em categorias de análise.

Portanto, ao longo da apresentação, as ideias apresentadas pelos autores que compõem o marco teórico do estudo serão retomadas e quando necessário, melhor desenvolvidas para enriquecer a análise dos achados empíricos.

A intenção foi destacar como os princípios teóricos desses autores se manifestam nos dados coletados na fase de campo e apresentar as possíveis contribuições das teorias para o fortalecimento de práticas pedagógicas coerentes com as demandas e necessidades das alunas do curso, considerando os resultados encontrados nas quatro fases da pesquisa empírica.

Os eixos de discussão foram construídos após coleta dos dados da primeira fase do campo e consideram os aspectos relevantes para construção da reflexão aqui proposta.

O primeiro passo foi construir o perfil demográfico da aluna de pedagogia da IES investigada (eixo 1) e compreender os aspectos socioemocionais e motivacionais envolvidos na percepção sobre a experiência durante o período de graduação (eixo 2). Esta análise é condizente com as postulações dos três autores aqui apresentados, de que compreender quem é o sujeito que aprende, em toda sua complexidade, é essencial para que a aprendizagem possa ocorrer de maneira efetiva.

Em seguida, tendo como ponto de partida as premissas sobre a relação de ensino-aprendizagem estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico vigente no curso em 2023, foram construídas categorias que visam abarcar o maior número possível de facetas e dimensões daquilo que constitui tal relação: a matriz curricular; a metodologia; a relação professor-aluno; e a aprendizagem efetiva.

5.1 - O perfil da aluna

A análise do perfil demográfico discente é essencial para entender o contexto educacional. Por isso, as respostas que descrevem este perfil foram agrupadas em: 1- identidade de gênero; 2- faixa etária; 3- realidade socioeconômica; 4- raça/cor

5.1.1 – Identidade de gênero

Para Jesus (2012), por mais que tenhamos características que são comuns a toda a espécie humana, cada um de nós é uma pessoa única, com particularidades e características individuais que nos definem e nos diferenciam dos demais. Boa parte das diferenças para as quais nos atentamos, aprendemos a perceber socialmente.

Durante muito tempo a cultura ocidental disseminou a crença de que a distinção entre homens e mulheres estava nos órgãos genitais. Atualmente, ao falar de identidade de gênero, trazemos para a discussão o fato de que a nossa identificação como qualquer um dos gêneros é um fator social, e não biológico - definido pelo tamanho das células reprodutivas.

Sobre isso essa distinção, Jesus (2012, p.8-9) explica que

Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto-percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente. Se adotamos ou não determinados modelos e papéis de gênero, isso pode independe de nossos órgãos genitais, dos cromossomos ou de alguns níveis hormonais.

A partir desta definição, foram construídas as seguintes possibilidades de resposta para a maneira como a aluna de pedagogia define seu gênero: mulher cisgênero; homem cisgênero; mulher transgênero; homem transgênero; não-binário; e prefiro não informar.

Entende-se como mulher e homem cisgênero os indivíduos que se reconhecem como sendo do gênero correspondente ao seu sexo biológico; mulher e homem transgênero são aqueles indivíduos que se percebem como sendo do gênero oposto ao seu sexo biológico; já os não-binários aparecem como àqueles que rejeitam a divisão dualista da cisnormatividade em que só há duas possibilidades: ou somos homens, ou somos mulheres, mesmo que a definição tenha ultrapassado a imposição biológica. Portanto, são pessoas que se reconhecem fora do binário de gênero e não se definem em nenhum dos dois gêneros cisnormativos.

Embora houvesse todas essas possibilidades de resposta, vimos apenas dois gêneros representados nos cursos de licenciatura – mulher e homem, ambos cisgênero – sendo a maioria expressiva de mulheres (90,5%).

Vale ressaltar ainda que, de acordo com dado coletado na fase II da pesquisa de campo (reunião com a coordenação) e reafirmado na fase III (partilha de resultados

com o corpo docente) apesar de não aparecer entre as respostas da primeira fase – questionário destinado às alunas – há também matriculada no curso uma mulher trans, o que amplia a representatividade e fortalece a presença do gênero feminino no curso.

Esses dados corroboram com a pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2022) que aponta para o fato de que a grande maioria (78,3%) das alunas concluintes de cursos da área de Educação são do sexo feminino.

Esta é a razão pela qual tem se optado, desde o início da elaboração deste trabalho, por utilizar de pronomes femininos ao se referir às discentes do curso de Pedagogia. A intenção foi manter a coerência com a representatividade da mulher neste ambiente.

5.1.2 – Faixa etária

A maioria expressiva das discentes que responderam ao formulário (68,3%) têm entre 18 e 24 anos. Esse número é seguido por mulheres entre 25 e 30 anos (15,9%). Em posições intermediárias vemos 6,3% com 45 anos ou mais, e taxa similar (4,8%) para alunas entre 31 e 36 anos e entre 37 e 44 anos.

Em pesquisa sobre o perfil das alunas de licenciatura, realizada em Brasília/DF, Portela (2018) encontrou também predominância da faixa etária de 18 a 24 anos, indicando que a maioria das estudantes ingressam no ensino superior na idade considerada adequada pela sociedade e conseqüentemente trazem consigo expectativas, emoções e questões comuns a essa faixa etária, que precisam ser consideradas ao se pensar na construção de propostas pedagógicas coerentes com as demandas da contemporaneidade.

5.1.3 – Realidade socioeconômica

Na ocasião da aplicação do formulário (ano de 2023), o salário-mínimo estabelecido era de R\$1302. Dentre as alunas respondentes, 30,2% informaram ter uma renda familiar per capita de 1 (um) até 1,5 (um e meio) salários mínimos, ou seja, de R\$1.302 a R\$1.953; 28,6% apontam para um renda de 1,5 (um e meio) até 2,5 (dois e meio) salários mínimos (R\$1.953 a R\$3.255); 19% afirmaram que a renda familiar per capita é 0,5 (meio) a 1 (um) salário (R\$651 a R\$1302); 9,5% apontam renda per capita maior que 3 (três) salários (R\$3.906); 7,9% falam de 2,5 (dois e

meio)D a 3 (três) salários (R\$3.255 a R\$3.906); e 4,8% apontam que a renda familiar per capita vai de 0 (zero) a 0,5 (meio) salário, ou seja, no máximo R\$651.

Há, dessa maneira, sujeitos das mais diversas realidades socioeconômicas transitando e convivendo ao longo do período de graduação deste curso de Pedagogia, como pode ser observado no seguinte gráfico.

Em adição, para a compreensão da realidade socioeconômica das alunas, é importante destacar que 84,1% delas têm bolsa de estudos integral; 4,8% têm bolsa de estudos parcial e apenas 11,1% das alunas matriculadas não têm nenhum tipo de bolsa ou financiamento e pagam a mensalidade integralmente.

Portanto, de acordo com os dados, a maioria das alunas têm bolsa de estudos integral. Este alto percentual indica que a grande parte das alunas depende completamente de bolsas para poder estudar e sem essas bolsas, muitas alunas possivelmente não teriam condições de cursar o ensino superior.

Embora o grupo de tem bolsa de estudos parcial seja menor, essas alunas também se beneficiam significativamente das bolsas. No entanto, ainda enfrentam a necessidade de arcar com parte das despesas, o que pode representar um desafio financeiro adicional. Por fim, o percentual de alunas que não têm nenhum tipo de bolsa ou financiamento, ou seja, pagam a mensalidade integralmente, possivelmente indicam uma menor dependência de apoio financeiro externo.

5.1.4 – Declaração de cor ou raça

A maioria das estudantes se declarou branca (42,9%), seguidas de 25,4% de pardas e 23,8% de negras. Há ainda 1,6% indígenas e a mesma taxa para amarela ou de origem asiática. 4,8% preferiram não declarar.

Ao comparar esses resultados com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 sobre cor ou raça da população brasileira baseada na autodeclaração, é possível observar algumas similaridades e diferenças. Afinal, 45,3% dos brasileiros se declarou parda; 43,5% se declararam brancas; 10,2% disseram ser negras; 0,6% se declaram indígenas e apenas 0,4% se declararam amarelas.

A comparação revela que, enquanto a maior parte da população brasileira se declara parda (45,3%), seguida de brancos (43,5%), no curso em questão, a maior presença é de alunas brancas (42,9%), seguida de pardas (25,4%) e negras (23,8%).

A maior presença de alunas brancas no curso de Pedagogia, em comparação com a maior presença de pessoas pardas na população brasileira, pode ser atribuída ao fato de que, de acordo com o mesmo Censo (IBGE 2022), 35,7% dos pardos estão localizados no Sudeste, enquanto 48% dos brancos também se encontram nessa mesma região. Como Belo Horizonte está localizada no Sudeste, a representatividade branca pode ser maior devido à distribuição populacional regional.

Em resumo, os resultados preliminares revelaram um perfil predominante de alunas. A análise dos dados indicou que a maioria das participantes é composta por mulheres cisgênero, com idades variando entre 18 e 44 anos, sendo a maioria concentrada até os 30 anos. Além disso, observa-se uma diversidade socioeconômica e racial significativa dentro do curso. É relevante ressaltar que uma parcela expressiva das alunas (84%) possui algum tipo de financiamento ou bolsa de estudos, com a maioria dessas bolsas sendo integrais.

Esta compreensão sobre o perfil demográfico da estudante do curso em questão é importante na medida em conhecer quem são estes sujeitos e a realidade em que vivem – o que ultrapassa os muros das universidades – é essencial para se pensar em estratégia pedagógicas e metodológicas no ensino superior, que considerem as particularidades do grupo descrito. Afinal, como constantemente assinalado nas obras dos autores que fundamentam esta investigação e já desenvolvido no marco teórico, a aprendizagem não é possível quando o conhecimento é incoerente com o contexto do aprendiz.

Neste momento, já é possível iniciar o entrelaçamento entre as teorias e os dados empíricos apresentados. Aqui, em específico, pode-se dizer que compreender o perfil demográfico das alunas é importante para ajudar na construção e análise daquilo que compõe o que Skinner chama de ambiente antecedente, ou seja, os aspectos que fornecem contexto para a emissão dos comportamentos relacionados à aprendizagem. A partir desta compreensão, é possível programar consequências com maior potencial reforçador para as alunas.

Além disso, considerando que a diversidade demográfica (gênero, faixa etária, realidade socioeconômica, raça/cor, etc.) impacta diretamente a dinâmica de ensino-aprendizagem, a perspectiva freireana de educação como prática da liberdade destaca a importância de analisar e considerar essas particularidades. Especialmente, o contexto socioeconômico é crucial para a promoção de uma educação

transformadora. Portanto, compreender a realidade das alunas, suas dificuldades e desafios específicos é fundamental para criar uma educação mais inclusiva e eficaz.

Nesse sentido, essa diversidade demanda práticas pedagógicas que respeitem e integrem essas individualidades, conforme defendido por Freire, Skinner e Snyders. Todos eles, cada um à sua maneira, sublinham a importância de respeitar o repertório inicial, as diferenças individuais e o contexto das estudantes.

Esta abordagem não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também influencia significativamente os aspectos emocionais e motivacionais envolvidos no período de graduação. O próximo tópico se destina a entender como essas variáveis afetam as alunas, na tentativa de fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias que promovam um ambiente educacional mais motivador e emocionalmente saudável.

5.2– Aspectos Emocionais e Motivacionais envolvidos no período de graduação

5.2.1 Impacto na Saúde Mental

A avaliação do impacto da vivência universitária na saúde mental foi realizada utilizando uma escala de 6 pontos, onde 0 representava "não impacta nada" e 5 significava "impacta completamente".

A média geral da avaliação do impacto da experiência de graduação na saúde mental das alunas é de aproximadamente 4.52, o que indica que elas percebem que a vivência como universitárias tem um impacto significativo em sua saúde mental.

Além disso, é interessante observar que há diferenças na percepção do impacto da vivência universitária na saúde mental entre alunas ingressantes e concluintes. Analisando os dados, percebe-se que as alunas dos 1º ao 4º períodos tendem a acreditar que a saúde mental é completamente impactada pela experiência universitária. Inicialmente, essa alta percepção de impacto pode ser atribuída à adaptação ao novo ambiente, às exigências acadêmicas iniciais e à transição para a vida universitária.

Conforme as alunas avançam nos períodos, do 5º ao 8º, nota-se uma queda nessa percepção de impacto. Esse declínio pode ser interpretado, ao menos de início, como uma adaptação progressiva ao ambiente universitário e ao desenvolvimento de estratégias de enfrentamento mais eficazes para lidar com as demandas acadêmicas e pessoais. As alunas mais avançadas tendem a relativizar o impacto, possivelmente

porque adquiriram maior resiliência e habilidades para gerenciar o estresse e a carga emocional associada ao curso.

A análise dos dados ilustra essa tendência, mostrando como a percepção do impacto na saúde mental varia entre alunas ingressantes e concluintes. Observa-se uma clara diminuição na intensidade percebida do impacto à medida que as alunas progredem no curso. Esta análise destaca a importância de oferecer suporte psicológico e acadêmico especialmente nos primeiros períodos do curso, onde o impacto percebido na saúde mental é maior.

Ao recorrer ao nosso marco teórico, primeiramente trazendo os aspectos da teoria de Skinner, pode-se supor que alunas dos primeiros períodos podem sentir um impacto maior na saúde mental devido à mudança na contingência, em função das diferenças trazidas pelo ambiente universitário. Porém, à medida que avançam e compreendem melhor o novo contexto, passam a ter mais estabilidade emocional, possivelmente por desenvolverem formas de interação mais funcionais em relação ao novo ambiente. Nesse sentido, implementar programas que ajudem na discriminação e compreensão do novo ambiente, pode ajudar na medida em que favorece a adaptação das alunas à nova realidade.

Além disso, à luz da teoria de Snyders, pode-se dizer que nos primeiros períodos, o choque inicial e a carga de trabalho podem obscurecer a alegria cultural. No entanto, com o tempo, as alunas podem encontrar prazer e satisfação nos estudos e nas atividades acadêmicas, o que pode mitigar o impacto negativo na saúde mental. Por isso, criar uma cultura acadêmica que valorize e promova a alegria no aprendizado desde o início pode ajudar as alunas a manterem a motivação e a saúde mental positiva ao longo de sua trajetória acadêmica.

Por fim, se considerarmos que Freire defende uma educação que leva em conta o contexto socioeconômico e as experiências individuais dos alunos, a percepção elevada do impacto na saúde mental nos primeiros períodos pode ser resultado da falta de adaptação ao novo ambiente. À medida que as alunas desenvolvem uma consciência crítica e uma maior compreensão do seu contexto, elas conseguem gerenciar melhor o estresse e as pressões acadêmicas. Logo, promover um ambiente educacional baseado no diálogo e na participação ativa pode ajudar as alunas a se sentirem mais integradas e apoiadas, reduzindo o impacto negativo na saúde mental e melhorando os níveis de satisfação e alegria, tema do próximo tópico.

5.2.2 - Níveis de satisfação/alegria

Em relação ao quanto se sentem felizes e satisfeitas como alunas universitárias, em uma escala de 0 a 5 – em que 0 é completamente insatisfeita e infeliz e 5 completamente satisfeita e feliz – a média geral é de aproximadamente 3.94, o que indica que, em média, as alunas estão moderadamente satisfeitas com sua experiência universitária.

Além disso, na comparação entre grupos, observam-se diferenças relevantes. **As alunas ingressantes (1º ao 4º período)** apresentaram uma **pontuação média de 3,84**, revelando uma distribuição mais polarizada entre sentimentos de satisfação máxima e manifestações de insatisfação, ainda que estas sejam menos expressivas. Já entre **as concluintes (5º ao 9º período)**, a **pontuação média foi de 4,00**, sugerindo uma ligeira elevação na média geral, acompanhada por um movimento de maior concentração nas categorias intermediárias superiores (como “muito satisfeita”), e desaparecimento de avaliações de insatisfação intensa.

Esse padrão pode indicar que, embora a satisfação plena tenda a diminuir com o avanço no curso, há um amadurecimento na avaliação da experiência universitária, com maior valorização de aspectos significativos da formação e uma percepção mais realista do percurso acadêmico.

Portanto, ao se comparar os grupos, observa-se que as alunas ingressantes demonstram um nível ligeiramente maior de percepção de satisfação e alegria em comparação com as alunas concluintes, com queda de 0.2 na média. Isso pode indicar que, ao longo do tempo, a estrutura do curso e as pressões acadêmicas diminuem a experiência de alegria, sugerindo que a manutenção da alegria no processo educativo ao longo do curso pode ser um desafio.

Observa-se que os dados sobre a satisfação e alegria das alunas podem, à primeira vista, parecer contradizer os resultados sobre o impacto da vivência universitária na saúde mental. No entanto, essa aparente contradição pode ser explicada pela forma como as alunas interpretaram o conceito de "impacto".

Quando questionadas sobre o impacto da experiência universitária na saúde mental, as alunas podem não ter interpretado o impacto como algo exclusivamente negativo. Ao contrário, muitas podem ter considerado que a vivência universitária, apesar de desafiadora, contribui positivamente para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e social.

Essa interpretação positiva do impacto na saúde mental é coerente com os níveis de satisfação e alegria relatados pelas alunas. Os dados mostram que, mesmo nos períodos mais avançados, onde os desafios podem ser maiores, um número significativo de alunas se considera muito feliz e satisfeita.

A alta porcentagem de alunas ingressantes que se dizem completamente felizes e satisfeitas (48%) e a significativa proporção de alunas concluintes que se consideram muito felizes e satisfeitas (48%) indicam que a experiência universitária é amplamente vista como positiva e gratificante.

Conforme as alunas avançam nos períodos, a queda na proporção das que se dizem completamente felizes e satisfeitas, e o aumento das que se consideram muito felizes e satisfeitas, podem refletir uma maturação na percepção da experiência universitária, reconhecendo os benefícios dos desafios superados.

A interpretação do impacto na saúde mental como algo potencialmente positivo, alinhada aos altos níveis de satisfação e alegria relatados pelas alunas, sugere que a vivência universitária é vista como uma experiência enriquecedora e transformadora. Essa visão é suportada pelas teorias de Skinner, Snyders e Freire, que enfatizam o papel do reforço positivo, da alegria no aprendizado e do desenvolvimento da consciência crítica. Portanto, a experiência universitária, apesar dos desafios, parece contribuir significativamente para o bem-estar emocional e a satisfação das alunas ao longo de sua jornada acadêmica.

Tendo essa perspectiva em mente, é essencial explorar as expectativas das alunas para o período de graduação, entendendo como suas vivências e percepções influenciam suas aspirações e planos futuros, e de que maneira a instituição pode continuar a apoiá-las nesse trajeto.

5.2.3 – Expectativas para o período de graduação

Sobre as expectativas em relação ao período de graduação, 79,4% afirmam esperar que o curso seja prazeroso e que possibilite construir um caminho de realização profissional. 12% dizem não ter expectativas de que o curso seja prazeroso, mas que proporcione realização profissional. 3,2% afirmam não esperar nada e há uma resposta (1,6%) para as seguintes categorias: espero que o curso seja prazeroso, porém não espero que vá me levar para uma carreira que me faça feliz; espero satisfazer a expectativa que outras pessoas têm em relação a mim; e espero

que seja satisfatório, mesmo que nem sempre seja prazeroso, e que me possibilite construir um caminho profissional de realização. Como ilustrado a seguir:

Dessa maneira, a maioria das alunas expressou expectativas positivas em relação ao período de graduação, esperando que seja prazeroso e ao mesmo tempo proporcione oportunidades para construir um caminho profissional gratificante. Interessantemente, essas expectativas permanecem estáveis ao longo do curso, sem grandes alterações entre alunas ingressantes e concluintes.

As expectativas de que o curso seja prazeroso e profissionalmente realizador podem ser vistas através da teoria de Skinner, considerando o conceito de reforço positivo. O prazer e a realização profissional podem ser vistos como reforçadores positivos que mantêm o engajamento e a resiliência. Além disso, ao considerar a importância da imediatividade do reforço e o fato de o sucesso profissional ser algo conquistado a longo prazo, a estabilidade das expectativas ao longo do curso sugere que as alunas estão continuamente recebendo reforços relacionados aos comportamentos que compõem a experiência universitária. O que sustenta suas expectativas iniciais.

Ao resgatar, também, a importância da alegria no processo educativo, centro da teoria de Snyders, faz-se sentido pensar que a expectativa de que o curso seja prazeroso reflete a busca das alunas por uma experiência educacional que não seja apenas acadêmica, mas também emocionalmente gratificante. Além disso, a ligação entre prazer no curso e realização profissional sugere que as alunas veem a alegria no aprendizado como um componente integral de sua futura satisfação e sucesso profissional.

Por fim, as expectativas de realização profissional indicam que as alunas esperam que o curso as capacite a compreender e transformar suas realidades, alcançando seus objetivos profissionais. A estabilidade das expectativas entre ingressantes e concluintes pode indicar que, ao longo do curso, as alunas desenvolvem uma consciência crítica que confirma e reforça suas expectativas iniciais. Essa visão é coerente com a perspectiva freireana, que enfatiza a educação como meio de conscientização e libertação.

Sendo assim, as expectativas das alunas em relação ao período de graduação, de que o curso seja prazeroso e proporcionador de realização profissional, podem ser compreendidas à luz das teorias de Skinner, Snyders e Freire. O prazer e a realização profissional atuam como reforçadores positivos (Skinner), a alegria no aprendizado é

vista como essencial (Snyders), e a educação é entendida como um meio de conscientização e transformação (Freire). A estabilidade das expectativas ao longo do curso reflete uma experiência educacional que atende às necessidades emocionais e profissionais das alunas, sustentando suas expectativas iniciais e promovendo um ambiente de aprendizado positivo e motivador.

5.2.4 – Motivos para frequentar as aulas

Os dados organizados sobre os aspectos motivacionais das alunas para frequentar as aulas revelam diversos fatores que influenciam seu engajamento acadêmico. Esses fatores podem ser analisados à luz das teorias de B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire, cada um dos quais oferece contribuições importantes sobre motivação e aprendizado:

Satisfação e possibilidade de aprender: este foi o motivo mais comum citado. Muitas expressaram o desejo de aprender e encontrar satisfação no processo educacional.

Aquisição de conhecimento: além da satisfação, muitas alunas mencionaram o desejo de adquirir conhecimento como uma razão importante para frequentar as aulas.

Além disso, outros motivos foram citados, em menor frequência, mas de forma significativa, a saber: desejo de sucesso profissional; garantir a certificação (diploma); relacionamento e contato social; inserção no mercado de trabalho; desejo por estabilidade financeira; evitar faltas; ocupação de tempo (hobby); e cobranças e expectativas sociais.

Observa-se, assim, que a motivação das alunas está fortemente relacionada a fatores que envolvem reconhecimento pelo trabalho e feedback positivo. Essa perspectiva se alinha com as proposições de B.F. Skinner, na medida em que o Behaviorismo Radical, quando aplicado à Educação, aponta para a importância de os comportamentos relacionados à aprendizagem serem seguidos preferencialmente de reforçadores positivos naturais (ou intrínsecos). Afinal, a satisfação, a possibilidade de aprender e a aquisição de conhecimento, principais motivos para se frequentar as aulas, se constituem como esse tipo de reforçador.

Além disso, Skinner reconhece que a manipulação de reforçadores arbitrários (ou extrínsecos) também podem fortalecer os comportamentos que favorecem a

aprendizagem, e fatores como sucesso profissional, certificação e estabilidade financeira podem funcionar dessa maneira, mantendo a frequência às aulas.

Portanto, os dados empíricos se mostram coerentes com a teoria skinneriana e demonstra as contribuições da aplicação dos princípios da Análise do Comportamento no contexto educacional, na medida em que sugerem que a manipulação de consequências reforçadoras positivas (ou reforçamento positivo), sejam elas intrínsecas ou extrínsecas, se torna eficaz para o aumento de comportamentos desejáveis durante o período de graduação.

Dessa maneira, a IES aqui investigada pode se valer, por exemplo, da implementação de sistemas de feedback contínuo e reconhecimento para incentivar comportamentos desejáveis e melhorar o desempenho acadêmico.

A satisfação e possibilidade de aprender, como motivo para se frequentar às aulas, reflete a busca das alunas por uma experiência educacional gratificante e prazerosa, o que é coerente com a ideia de Snyders de que o aprendizado é essencial para manter a motivação e o entusiasmo. Além disso, o desejo por manter relacionamentos e contatos sociais também está alinhado com a visão de Snyders, que valoriza a interação social e cultural no ambiente educacional, na medida em que esses relacionamentos contribuem para a alegria e satisfação das alunas.

Ademais, o desejo de adquirir conhecimento contribui para o desenvolvimento da consciência crítica das alunas, permitindo-lhes compreender e transformar suas realidades. Isso se alinha à perspectiva de Paulo Freire, que defende a educação como meio de conscientização e transformação. Somado a isso, a satisfação em aprender pode ser vista como um componente importante da prática da liberdade e, como visto, o autor enfatiza a importância da aprendizagem significativa como aquela que proporciona prazer e engajamento.

Sendo assim, os dados sobre os aspectos motivacionais das alunas para frequentar as aulas se relacionam profundamente com as teorias de Skinner – os reforços positivos, tanto intrínsecos quanto extrínsecos, são fundamentais para manter a motivação e o engajamento das alunas; Snyders – a alegria e a satisfação no aprendizado são cruciais para uma experiência educacional gratificante e motivadora; e Freire – a aquisição de conhecimento e a relevância do aprendizado são essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica e a prática da liberdade.

Por isso, pode-se dizer que essas teorias oferecem uma compreensão abrangente das motivações das alunas, destacando a importância de criar um

ambiente educacional que valorize a satisfação, a aquisição de conhecimento e a relevância do aprendizado, promovendo tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional.

5.2.5 – Sentimentos e emoções relacionadas ao período de graduação

Perguntou-se também às alunas quais os sentimentos descreveriam a experiência delas enquanto estudantes universitárias. Para facilitar a visualização, foram construídas nuvens de palavras, com a ajuda da plataforma *mentimeter*.

Figura 1: sentimentos que descrevem o período de graduação



Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Observa-se uma quantidade expressiva de sentimentos apontados para descrever o período de graduação. Dentre os sentimentos considerados positivos estão: alegria; realização; autoconfiança; esperança; euforia; prazer; entusiasmo; e sentimento de superioridade.

Além desses, há também sentimentos considerados negativos durante este período, a saber: ansiedade; desprazer; estresse; não pertencimento; tristeza; irritabilidade; culpa; baixa autoestima; insegurança; angústia; medo; frustração; vergonha; solidão; sentimento de inferioridade; sensação de incapacidade; e desinteresse.

Vale ressaltar que algumas alunas mencionaram uma mistura de sentimentos, dependendo do contexto das aulas e da sua própria motivação. Essa mistura inclui uma variedade de sentimentos positivos e negativos.

Ao se comparar os grupos de ingressantes e concluintes, os sentimentos mais frequentemente mencionados por alunas ingressantes incluem ansiedade, irritabilidade, estresse, tristeza, insegurança, medo, frustração, vergonha, solidão, baixa autoestima, entre outros. Elas também mencionam sentimentos positivos como alegria, realização, autoconfiança, esperança e entusiasmo, embora estes apareçam menos frequentemente.

Muitas dessas alunas relatam uma ampla gama de emoções, o que pode refletir uma fase de transição e adaptação ao ambiente acadêmico.

Em contraste, alunas concluintes tendem a mencionar menos sentimentos negativos, como irritabilidade, estresse e tristeza. Os sentimentos mais comuns entre esses alunos incluem alegria, realização, autoconfiança, esperança e entusiasmo. Alguns também expressam uma mistura de sentimentos, dependendo de fatores como o professor e a motivação para estudar.

Figura 2: Comparativo de sentimentos que descrevem a experiência universitária de ingressantes e concluinte



Sendo assim, alunas ingressantes tendem a relatar mais frequentemente sentimentos negativos como ansiedade, estresse, insegurança e solidão, refletindo a fase de transição e adaptação ao ambiente acadêmico. Também relatam sentimentos positivos como alegria e esperança, embora em menor frequência. As alunas concluintes, por sua vez, mencionam menos sentimentos negativos e mais sentimentos positivos como alegria, realização e autoconfiança. Isso sugere que desenvolvem melhores estratégias de enfrentamento ao longo do curso, ganham autoconfiança e experimentam uma sensação maior de realização pessoal.

Cada autor aqui trabalhado oferece diferentes e importantes perspectivas para entender como esses sentimentos influenciam a experiência acadêmica e o desenvolvimento pessoal das alunas.

As emoções, de maneira geral, são respostas reflexas, eliciadas por determinados estímulos no ambiente. Ao mesmo tempo, sentimentos agradáveis, como a alegria e a realização, podem ser vistos como reforços positivos que incentivam o comportamento de continuar engajado nos estudos. Em contrapartida, sentimentos percebidos como aversivos, tais como ansiedade e estresse, são eliciados por estímulos que de alguma maneira representam perigo e podem surgir

como consequência punitiva a comportamentos operantes, diminuindo a frequência das ações que os produzem.

Por isso, sugere-se, sob amparo da teoria comportamental, que, ao longo do tempo, na medida em que interagem com o ambiente, as alunas aprendem a desenvolver estratégias de enfrentamento que reduzem os sentimentos aversivos e aumentam os prazerosos.

A prevalência e aumento da frequência de sentimentos desejados com o passar do curso pode refletir um ambiente educacional que valoriza a alegria e a realização pessoal, aspectos apontados por Snyders como essenciais para a aprendizagem. Esse aumento de frequência de tais sentimentos pode indicar, também, que ao longo do curso as alunas vão se tornando mais capazes de enfrentar desafios e transformar a realidade, o que é objetivo central da pedagogia freireana.

Dessa maneira, uma compreensão abrangente dos sentimentos das alunas, amparada no marco teórico deste trabalho, pode contribuir para a criação de um ambiente educacional que apoie tanto o desenvolvimento emocional quanto o intelectual, diminuindo insatisfações e infelicidades – tema que será trabalhado a seguir – e promovendo uma experiência universitária rica e transformadora.

5.2.6 Motivos para insatisfações e infelicidades no período de graduação

A investigação seguiu no sentido de mapear os principais motivos para insatisfações e dificuldades durante o período de graduação. Os resultados revelam diversos desafios que impactam negativamente a experiência acadêmica. Se valer das teorias de B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire para a análise desses motivos pode fornecer uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam a satisfação e o bem-estar das alunas.

Muitas alunas relatam **dificuldades em acompanhar o ritmo do conteúdo acadêmico**. Isso pode estar relacionado à complexidade do material, diferenças individuais no estilo de aprendizagem ou falta de suporte adequado.

Além disso, a **ansiedade relacionada à necessidade de se apresentar diante dos colegas e professores** e a pressão para contribuir ativamente nas aulas é uma preocupação frequente e pode ser desafiadora para alguns alunos.

Outro aspecto aos quais atribuem experiências negativas neste período se relaciona a **dificuldade em estabelecer vínculos interpessoais** e se conectar com

colegas e professores. Isso pode levar a uma sensação de isolamento e dificultar a participação ativa em atividades extracurriculares e colaborativas.

Há também o apontamento para **sobrecarga por demandas externas**. Em uma realidade em que as alunas enfrentam uma variedade destas demandas, como trabalho, responsabilidades familiares e preocupações financeiras, equilibrá-las com os compromissos acadêmicos pode ser desafiador e estressante.

Isso leva a mais um ponto de insatisfação: **o excesso de demandas acadêmicas para além do horário de aula**. Trabalhos, provas e outras tarefas acadêmicas consomem tempo além das horas de aula, o que pode, considerando a realidade e panorama geral das alunas, sobrecarregá-las e afetar negativamente seu bem-estar geral.

A **não identificação com o curso** também aparece e algumas das alunas podem se sentir desmotivadas ou desinteressadas no curso que estão inseridas, o que pode impactar seu engajamento e desempenho acadêmico.

Além disso, a preocupação com o **julgamento por parte dos professores e colegas**, bem como o **excesso de autocobrança**, também podem impactar negativamente a experiência das alunas de pedagogia da IES aqui investigada. A percepção de ser julgada negativamente pode minar a confiança e autoestima, afetando o desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional. Em adição, a cobrança demasiada para alcançar padrões elevados de desempenho acadêmico, pode levar a altos níveis de estresse e ansiedade.

Essas dificuldades podem se agravar quando se trata de alunas que lidam com **transtornos mentais**, como ansiedade, depressão e outros, haja vista que elas enfrentam desafios adicionais em gerenciar sua saúde mental enquanto frequentam o ensino superior.

Por fim, **problemas para acessar equipamentos tecnológicos e ambientes virtuais** podem criar barreiras adicionais para o aprendizado.

Os dados apresentados aqui apontam para uma correlação entre os motivos para insatisfação, a ausência de reforçadores positivos no ambiente acadêmico e a presença de controle coercitivo, que podem levar a sentimentos de insatisfação, desmotivação, ansiedade, estresse e insegurança. A partir do entrelaçamento da fundamentação teórica deste trabalho com os dados empíricos, pode-se dizer que, de certa maneira, essa realidade reflete uma herança da educação tradicional, marcada,

justamente, pelo excesso de controle coercitivo e pela ausência de reforçadores positivos.

Para além disso, ao se considerar a realidade da aluna de graduação no Brasil, que além de estudar, assume uma série de outros papéis e responsabilidades, a incompatibilidade dessa forma de controle com a aprendizagem efetiva se torna ainda mais evidente. Afinal, como já apresentado, a coerção é responsável por eliciar respostas emocionais difíceis de lidar, que podem prejudicar não só a aprendizagem, como a qualidade de vida geral da estudante, o que inclui a alegria proposta por Snyders. Em adição, a dificuldade em estabelecer vínculos interpessoais e a sensação de isolamento destacam a importância de um ambiente educacional que promova a interação social e o suporte mútuo. A falta de conexões significativas pode minar a alegria e a satisfação das alunas.

Ao se pautar na teoria freireana, que defende a educação dialógica, essa dificuldade em estabelecer vínculos e a sensação de julgamento negativo indicam a necessidade de um ambiente de diálogo aberto e apoio emocional, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Todos esses motivos atribuídos às insatisfações e infelicidades se apresentam como desafios e representam uma série de preocupações que as alunas enfrentam durante sua jornada no ensino superior. Compreender e abordar esses problemas de forma proativa pode ajudar a melhorar o ambiente acadêmico e promover o sucesso das estudantes. Para isso, a redução do controle coercitivo e a criação de oportunidades de acesso a reforçadores positivos, preferencialmente naturais, se apresentam como um caminho para a criação de um ambiente acadêmico mais acolhedor e eficaz. Alinhar as práticas educacionais com as necessidades reais e os contextos socioeconômicos das alunas, pode não apenas melhorar a aprendizagem, mas também promover um bem-estar geral maior entre as estudantes.

5.2.7. Motivos que levam a experiências prazerosas no período de graduação

Os motivos apontados como favoráveis a experiências prazerosas no período de graduação se aproximam daqueles descritos como motivos para se frequentar as aulas, já apresentados, e refletem vários aspectos das teorias de B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire. Esses motivos incluem a aquisição de

conhecimento; métodos de ensino ativos; ambiente físico agradável; identificação com o curso; expectativas de sucesso profissional; ganho financeiro; contato social e tratamento humanizado.

Acerca do que faz a experiência ser prazerosa, o primeiro dentre os motivos mais presentes está a **aquisição de conhecimento**. Portanto, esta parece ser uma prioridade para as estudantes, demonstrando o valor que elas atribuem ao aprendizado durante sua jornada acadêmica. Novamente, Skinner enfatiza o papel do reforço positivo no aprendizado. A aquisição de conhecimento atua como um reforçador positivo natural, incentivando as alunas a continuarem engajadas e motivadas. A satisfação derivada do aprendizado reforça o comportamento de estudar e participar ativamente das aulas. Na medida em que a aquisição de conhecimento proporciona prazer e realização, essa perspectiva também se alinha com a ideia de Snyders de que o aprendizado deve ser uma fonte de alegria. Além disso, o valor atribuído ao aprendizado pelas alunas reflete a busca por uma educação que capacite e liberte, promovendo uma consciência crítica e a habilidade de transformar suas realidades, aspectos destacados na teoria de Paulo Freire.

Em adição, a **possibilidade de aprender de forma ativa**, através de práticas, participação em sala de aula e interação em discussões, é valorizada pelas alunas. Métodos de ensino que promovem a participação ativa são apreciados e contribuem para uma experiência educacional mais reforçadora, o que é coerente com as postulações dos três teóricos.

Além disso, a importância de um **ambiente físico agradável** é destacada, incluindo recursos como espaços verdes, bibliotecas bem equipadas e instalações confortáveis. Ter um ambiente propício ao estudo e à interação social contribui significativamente para a experiência positiva dos alunos. Este ambiente é primordial, seja por fornecer ocasião para comportamentos que favoreçam a aprendizagem; seja por proporcionar alegria; ou por contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão crítica. Pontos destacados pelos teóricos como essenciais no processo de aprendizagem.

Outro aspecto diz respeito à **identificação com o curso**. Sentir-se conectado com o curso escolhido é um fator motivador para muitas das alunas. Isso sugere que a afinidade com a área de estudo pode influenciar positivamente a experiência acadêmica, na medida em que proporciona uma aprendizagem significativa que seja

coerente e aplicável à realidade das estudantes, ponto também desenvolvido pelos três autores.

A **expectativa de sucesso profissional e o ganho financeiro** também são mencionados como impulsionadores para a motivação das alunas e, como já sinalizado, são considerados reforçadores extrínsecos e de longo prazo. Portanto, é possível que a influência de tais reforçadores seja secundária, quando comparado aos reforçadores intrínsecos e mais imediatos, apesar de fortalecer os comportamentos que levam a aprendizagem e experiências prazerosas.

Vale ressaltar que oportunidades de estágio remunerado, bolsas de estudo ou outros benefícios financeiros associados à educação universitária são reforçadores arbitrários mais imediatos e podem servir de estímulos reforçadores de maior magnitude do que a expectativa de sucesso profissional.

Por fim, o **contato social e expansão de conexões sociais**, bem como o **tratamento humanizado por parte dos docentes e demais funcionários**, são destacados. A interação com colegas e a oportunidade de construir uma rede profissional são valorizadas pelas alunas. E o apoio e empatia demonstrados pelos professores e pela equipe da instituição são mencionados como fatores que também contribuem para uma experiência positiva. Todos esses aspectos são coerentes com o que cada um dos autores propõe sobre as características da relação professor-aluno favoráveis à verdadeira aprendizagem.

Os resultados da pesquisa empírica acerca do que faz com que a experiência universitária seja prazerosa estão ilustrados abaixo:

Portanto, ao examinar os motivos que contribuem para experiências prazerosas no período de graduação, é evidente a coerência com as propostas alternativas apresentadas por Skinner, Snyders e Freire. Essas teorias fornecem um embasamento robusto para entender e melhorar a experiência acadêmica das alunas. Através da aplicação prática dos princípios apresentados no marco teórico, a IES responsável pelo curso de Pedagogia que serviu de público-alvo desta investigação pode criar um ambiente acadêmico mais acolhedor, motivador e eficaz, promovendo o bem-estar e o sucesso das alunas. Compreender e abordar de forma proativa os desafios enfrentados pelas alunas é essencial para melhorar a experiência educacional e promover um ambiente que valorize a aprendizagem, a alegria e a transformação pessoal e social.

Analizados os aspectos emocionais e motivacionais que influenciam a experiência universitária e comprovada a aproximação entre achados teóricos e empíricos sobre estes aspectos, o próximo tópico se destina a compreender a relação de ensino-aprendizagem a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e da percepção das alunas acerca da aplicabilidade real do PPP.

5.3– A relação de ensino-aprendizagem prevista no Projeto Político Pedagógico do curso e a percepção das alunas

Para ser capaz de avaliar a percepção das alunas sobre a aplicabilidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente, foram apresentadas às alunas frases extraídas do PPP do curso, relacionadas à matriz curricular e à relação professor-aluno. A tarefa era responder a cada uma das afirmações, considerando uma escala de 0 a 5, onde 0 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Os dados foram organizados em eixos específicos de avaliação que envolvem avaliação sobre: a matriz curricular; a metodologia adotada pelos professores; a relação professor-aluno; e a aprendizagem efetiva. Aspectos que atravessam, direta ou indiretamente, as discussões dos autores que compõem o nosso marco teórico.

5.3.1- *Percepções sobre a Matriz Curricular vigente no curso*

As primeiras afirmações tiveram como objetivo avaliar se os pressupostos que deveriam fundamentar a matriz curricular, de acordo com o PPP, estão, de fato, conduzindo a prática pedagógica e a organização do curso. Os dados coletados abordam diversos aspectos, como o compromisso com a democracia e respeito à diversidade, oportunidades em atividades práticas, participação em atividades extracurriculares, coerência do curso com as demandas contemporâneas, e a percepção sobre estágios supervisionados, Trabalho Final de Graduação e a estrutura curricular.

5.3.1.1 – *Compromisso com a democracia e com o respeito à diversidade humana*

Quando perguntadas se “o curso é pautado em práticas e valores que desenvolvem uma educação democrática, comprometida com o respeito à diversidade humana e com o combate a todas as formas de violência e de discriminação nas relações sociais no espaço acadêmico”, A média das respostas em uma escala de 0

a 5 é **aproximadamente 4,71**, indicando **forte concordância** com a afirmação sobre o compromisso do curso com a educação democrática e o respeito à diversidade.

No comparativo entre grupos de ingressantes (1º ao 4º períodos) e concluintes (5º ao 9º períodos), a análise confirma uma queda perceptível na avaliação das alunas, embora ambas ainda estejam em níveis altos de concordância. A pontuação de avaliação passa, assim, de 4,83 para as alunas de início do curso para 4,34, em relação àquelas que estão finalizando a graduação.

Em adição, durante a fase II da pesquisa de campo, a coordenadora explica que observa o seguinte cenário:

quando eles entram eles têm uma expectativa da diversidade de uma forma mais ampla. O nosso curso, ele foca muito na questão das deficiências e necessidades educacionais especiais. As outras questões... a gente tem uma disciplina de educação em direitos humanos, temos muitos eventos em que a gente vai discutir essas questões. Tem um ciclo de palestras sobre educação antirracista, temos algumas coisas... mas o grande foco é a educação de pessoas com deficiência.

Diante disso, ela aponta para a necessidade de ampliar a perspectiva de diversidade dentro do curso, para além da inclusão de pessoas com deficiência, de modo a considerar as minorias de forma geral, especialmente no que se refere a gênero, por parecer ser um tema de interesse entre as alunas. No entanto, ao comparar o curso com outras graduações em Pedagogia, de outras IES, a coordenadora acredita estar à frente, mas aquém daquilo que o curso que coordena apresenta de potencial. Por isso sinaliza a necessidade de envolver mais da temática sobre diversidade na vivência universitária das alunas. É evidente que existe uma preocupação por parte da coordenação de que o curso atenda às expectativas das alunas e, nesse aspecto, ela considera que as expectativas são altas.

O compromisso da educação com a construção de uma sociedade democrática e a importância do respeito às características individuais são destacados nas três teorias como elementos essenciais no processo de aprendizagem. Dessa maneira, o PPP que fundamenta a prática pedagógica do curso aqui investigado se mostra coerente com as perspectivas dos autores acerca da educação, no que diz respeito a esses aspectos. Além disso, o alto índice de concordância evidente nos dados empíricos apresentados, aponta para a possibilidade da aplicabilidade de tais princípios à realidade do nosso país. Porém, na fase II da pesquisa, percebe-se que

se tratando do respeito à diversidade humana, existe uma distância reconhecida entre o currículo real e o currículo prescrito.

5.3.1.2 - Oportunidades em atividades práticas e vivências nas diferentes áreas do campo educacional

A afirmação de que “o curso de Pedagogia tem proporcionado oportunidades para participar em atividades práticas, de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional” obteve, em termos de percepção geral, uma pontuação média de **4,27** numa escala de 0 a 5. Esse resultado reflete o predomínio de avaliações positivas, com a maioria das respostas concentradas nos níveis mais altos da escala. As respostas mais críticas estiveram presentes em menor número, indicando uma avaliação amplamente favorável quanto às oportunidades práticas oferecidas pelo curso.

Ao se comparar as opiniões de alunas do início do curso com aquelas que se aproximam da conclusão da graduação, observa-se uma diminuição na pontuação média da percepção quanto à afirmação analisada. As alunas em fase inicial atribuíram uma média de 4,61 na escala de 0 a 5, enquanto entre as concluintes essa média caiu para 4,13. A queda está associada a uma diminuição das respostas nos níveis mais altos da escala e ao aumento das avaliações intermediárias, sugerindo um olhar mais crítico sobre a temática à medida que a formação avança.

5.3.1.3 – Oportunidade de participação em atividades para além da sala de aula, sob orientação do corpo docente do curso

Quando questionadas sobre as oportunidades para participar de seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, sob orientação dos professores do curso, durante o período de graduação, as alunas atribuíram, de forma geral, uma **pontuação média de 4,70** em uma escala de 0 a 5. Esse resultado expressa um alto grau de satisfação, com ampla predominância de respostas nos níveis mais altos da escala. As avaliações mais críticas foram pontuais e não alteraram significativamente a percepção positiva predominante.

No comparativo entre alunas ingressantes e concluintes, observa-se uma leve queda na pontuação média atribuída à afirmação sobre as oportunidades de

participação em seminários, projetos e atividades orientadas por professores durante a graduação. A média entre as ingressantes foi de **4,66**, enquanto entre as concluintes caiu para **4,50**. A diferença é sutil, mas indica uma pequena redução no entusiasmo ao longo do percurso formativo, com aumento de avaliações intermediárias e críticas moderadas.

Acerca da presença de atividades práticas e vivenciais, as contribuições de Skinner caminham no sentido de analisar esses aspectos como sendo reforçadores positivos, além de favorecer a aprendizagem a partir das contingências. A redução do “concordo totalmente” entre as alunas concluintes pode indicar a necessidade de se fortalecer contingências que promovam esse tipo de experiência. Nesse sentido, ao retomar a ideia de Skinner acerca da Máquina de Ensinar (vide página 72), pode-se dizer que a IES que abriga o curso aqui investigado poderia se beneficiar de algum software construído a partir dos princípios sob os quais se desenvolve essa tecnologia. Ao se construir alternativas para a transmissão de conhecimentos e práticas acumuladas ao longo da história humana, haveria mais tempo para que os professores se envolvessem em atividades com características práticas e vivenciais, que costumam demandar mais esforço e tempo de dedicação para serem elaboradas.

Além disso, a valorização deste tipo de atividades e experiências nas diferentes áreas educacionais está alinhada com a visão de Snyders sobre a importância de um aprendizado ativo e engajador. As atividades práticas permitem que as alunas experimentem a alegria do aprendizado aplicado, além de criar oportunidades para a promoção de uma educação que vai além da sala de aula, capacitando as alunas a transformarem suas realidades, aspecto fundamental na pedagogia de Freire e que também é abarcado pelo PPP.

5.3.1.4. Coerência do curso com as demandas da contemporaneidade

A questão seguinte afirmava que “a organização e experiência no curso de Pedagogia está em sintonia com as demandas da contemporaneidade e promove uma educação para e na diversidade”.

A pontuação média atribuída a essa afirmação foi de **4,31** em uma escala de 0 a 5. Esse resultado indica uma percepção predominantemente positiva, com a maioria das estudantes situando sua avaliação nos níveis mais altos da escala. Ainda que tenham surgido algumas respostas mais críticas, não houve manifestações nas

categorias de discordância mais intensa, o que reforça uma avaliação globalmente favorável à proposta formativa do curso nesse aspecto.

Ao comparar as respostas das alunas ingressantes com aquelas das concluintes, também foi possível observar uma diminuição na pontuação média atribuída à afirmação sobre a sintonia do curso com as demandas contemporâneas e a promoção da educação para e na diversidade.

Entre as alunas no início do curso, a pontuação média foi de **4,57**, enquanto entre as concluintes caiu para **4,02**. Essa diferença indica uma mudança perceptiva ao longo da formação, marcada pela redução das respostas nos níveis mais altos da escala e pelo aumento das avaliações intermediárias e ligeiramente críticas.

Aqui, é interessante observar a aproximação entre o que é estabelecido pelo PPP e a perspectiva dos autores, que dizem que a aprendizagem efetiva só acontece se for coerente com a realidade do aprendiz. Os dados empíricos apresentados demonstram que, de maneira geral, a prática educativa presente no curso está conectada à realidade das alunas.

5.3.1.5 – Presença de atividades teórico-práticas de aprofundamento

Quando questionadas sobre se o curso tem proporcionado atividades teórico-práticas de aprofundamento ao longo dos períodos, as alunas atribuíram uma **pontuação média de 4,57** em uma escala de 0 a 5. A maioria das respostas concentrou-se nos níveis mais altos da escala, especialmente na categoria de concordância total, sem registros de discordância. Esses dados sugerem uma percepção amplamente positiva quanto à integração entre teoria e prática no desenvolvimento formativo ao longo do curso.

Ao dividir as respostas entre alunas dos primeiros e dos últimos períodos do curso, observa-se uma diferença nas percepções sobre a oferta de atividades teórico-práticas de aprofundamento. As alunas do 1º ao 4º período atribuíram à afirmação uma **pontuação média de 4,66**, enquanto entre aquelas do 5º ao 9º período a média caiu para **4,19**. A queda se dá, sobretudo, pela redução das respostas nos níveis mais altos da escala e pelo aumento de avaliações intermediárias, indicando que, com o avanço na graduação, cresce uma visão mais crítica quanto à continuidade e profundidade das experiências teórico-práticas oferecidas ao longo do curso.

5.3.1.6 – Oportunidade de inserção na realidade social e da profissão docente

A afirmação seguinte buscou avaliar se “o curso me proporciona experiências complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência e me dá a oportunidade de inserção na realidade social e da profissão docente”.

A afirmação de que “o curso me proporciona experiências complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência e me dá a oportunidade de inserção na realidade social e da profissão docente” obteve uma **pontuação média de 4,62** em uma escala de 0 a 5. A percepção geral das alunas é majoritariamente positiva, com predominância de respostas nos níveis mais elevados da escala. Não foram registradas manifestações de discordância, o que reforça a avaliação favorável quanto à articulação entre formação teórica, prática docente e inserção social promovida pelo curso.

Aqui, é interessante observar que a percepção sobre esta questão melhora substancialmente quando se comparam os grupos de ingressantes e concluintes. A pontuação média entre as estudantes dos períodos iniciais foi de **3,88**, enquanto entre aquelas que estão próximas da conclusão do curso a média sobe para **4,66**. Esse aumento significativo sugere que, à medida que avançam na formação, as alunas passam a reconhecer mais claramente as experiências proporcionadas pelo curso na construção de referências teórico-metodológicas e na inserção na realidade da docência. Segundo a coordenação do curso, esse resultado pode estar relacionado ao sentimento crescente de segurança e pertencimento das alunas ao longo da trajetória formativa.

Assim, a percepção das alunas reflete a importância de uma educação que conecte a teoria à prática, do início ao fim do curso, promovendo a conscientização crítica e capacitando as alunas para atuarem em suas comunidades. Além disso, compreender a aplicabilidade das teorias já foi apresentado como um reforçador intrínseco importante para a manutenção dos comportamentos de estudar e aprender, além de proporcionar alegria cultural durante o período de graduação.

5.3.1.7 – Reflexão crítica sobre o compromisso da Pedagogia para a mudança e transformação social a partir da educação

Quando questionadas sobre se as disciplinas cursadas até o momento favoreceram a reflexão acerca do compromisso social do futuro pedagogo e da importância da educação para a mudança e transformação social, as alunas atribuíram uma **pontuação média de 4,76** em uma escala de 0 a 5. A predominância de respostas nas categorias mais altas da escala revela uma avaliação amplamente positiva, sinalizando que a formação oferecida tem incentivado significativamente o engajamento crítico e social das estudantes. Nenhuma das alunas indicou discordância em relação à afirmação, reforçando a consistência dessa percepção.

No comparativo entre grupos de alunas ingressantes e concluintes, observa-se uma leve queda na avaliação quanto ao impacto das disciplinas na reflexão sobre o compromisso social do pedagogo e a promoção da transformação social. A pontuação média das ingressantes foi de **4,89**, enquanto entre as concluintes caiu para **4,48**. Essa diferença se dá, principalmente, pela redução das respostas na categoria de concordância total e pelo aumento das avaliações intermediárias, sugerindo que, com o avanço na formação, há uma percepção mais crítica ou exigente em relação ao desenvolvimento desse aspecto no curso.

O fato dessa afirmação constar no PPP e apresentar alta concordância entre as alunas, demonstra que o curso caminha ao encontro da proposta de uma pedagogia freireana. Como já discutido, para Paulo Freire a educação é um meio importante para a transformação social, por isso, precisa promover a autonomia e a reflexão crítica dos sujeitos. A percepção das alunas acerca do impacto da educação na transformação social reflete a importância de uma pedagogia que vá além da mera transmissão passiva de conhecimento, observada na chamada educação bancária. Somente por meio da educação emancipadora, cujo objetivo é ensinar o aluno a pensar sobre a própria realidade, é possível promover conscientização e a ação transformadora.

A queda na percepção de “concordo totalmente” entre concluintes pode indicar um desenvolvimento contínuo da consciência crítica, onde as alunas se tornam mais capazes de avaliar e questionar os processos educacionais. Isso é um sinal positivo de uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimento, promovendo a conscientização e a ação transformadora.

5.3.1.8 – Disciplinas optativas e flexibilidade curricular

Além da análise sobre a matriz curricular obrigatória, investigou-se também a percepção das alunas quanto à oferta de disciplinas optativas e à efetiva possibilidade de flexibilização curricular. Para isso, foi apresentada a afirmação de que “a partir de disciplinas optativas e das disciplinas de Seminários de Educação, há condições para flexibilização curricular e tenho espaço e oportunidade de escolher sobre quais temas me interessam para ser estudados”. A pontuação média atribuída a essa afirmação foi de **4,31** em uma escala de 0 a 5. A maioria das alunas avaliou positivamente essa dimensão, embora algumas tenham sinalizado percepções mais críticas quanto à amplitude e efetividade das escolhas ofertadas. Uma única resposta indicou discordância total, o que representa uma exceção no conjunto das percepções.

Na comparação entre alunas ingressantes e concluintes, observa-se uma diferença significativa na percepção sobre a efetividade das disciplinas optativas e da flexibilização curricular. As alunas dos períodos iniciais atribuíram à afirmação uma **pontuação média de 4,27**, enquanto entre as concluintes a média foi de **3,63**. A queda perceptível reflete uma redução das avaliações nas categorias mais altas da escala e um aumento nas respostas mais críticas, sobretudo naquelas que indicam concordância parcial ou limitada. Curiosamente, a única manifestação de discordância total partiu do grupo de ingressantes, o que pode sugerir frustração inicial com expectativas ainda não atendidas.

A fim de enriquecer essa análise, em especial, recorreremos a dados qualitativos coletados tanto na fase I (perguntas abertas do questionário), quanto da fase II (entrevista com a coordenadora do curso) do campo.

As alunas afirmam considerar que a oferta de disciplinas optativas é restrita e que, por essa razão, acabam se matriculando em disciplinas desinteressantes, “por falta de opção”. Sobre essa questão a coordenadora afirma (e reafirma na fase III, durante reunião com o corpo docente), que, de fato, algumas disciplinas que deveriam ser optativas se tornam, “optatórias”, justamente pela restrição descrita pelas alunas. Como forma de lidar com esse desafio ela diz: *“enquanto coordenadora, quem me procura e fala: ‘mas eu queria tanto fazer aquela disciplina, se eu fizer você me dá equivalência?’, aí eu dou”*. No entanto, ela afirma não divulgar essa informação. Esse é um movimento que precisa ser iniciado pela aluna, uma vez que cada caso precisa ser avaliado individualmente.

Essa realidade vai de encontro com as propostas alternativas de educação apresentadas pelo nosso campo teórico. Skinner, Snyders e Freire concordam que a aprendizagem só acontece se ela faz sentido para o aluno. Por isso, uma disciplina que não desperta interesse no estudante não favorece a aprendizagem efetiva.

Adicionalmente, a forma como essa dinâmica acontece demonstra a importância de uma educação que promova autonomia e proatividade, como defendido pelos três autores, para que a própria aluna seja capaz de trilhar o caminho necessário de enriquecimento da experiência universitária.

Além disso, há respostas discursivas que sugerem a necessidade de uma maior flexibilidade curricular que permita que as alunas ajustem as demandas da graduação às responsabilidades externas e diferentes momentos do curso. Uma aluna afirma que como são muitas demandas acadêmicas simultâneas, ela decide por adiar a formação, se matriculando em menos disciplinas em cada semestre. Em entrevista, a coordenadora afirma que, de fato, há alunos que fazem essa escolha. Para ela, isso é algo positivo, uma vez que demonstra que há dedicação por parte dos alunos. Nas palavras dela, isso

quer dizer que a pessoa não está ali, sabe, pra pegar um diploma. Realmente tá dedicando, tá se envolvendo com as outras atividades... porque a pessoa pode só fazer o curso né...fazer as disciplinas... mas a maioria está envolvida nas pesquisas de extensão, estágio remunerado né... você vê que existe uma dedicação mesmo né...

Pode-se dizer que esse movimento reflete uma busca por reforçadores intrínsecos, que segundo Skinner, são muito mais favoráveis à aprendizagem. Portanto, a flexibilidade curricular, ao permitir um planejamento que promova maior acesso à reforçadores positivos naturais, se constitui como uma possibilidade importante para que aprendizagem aconteça de forma efetiva.

5.3.1.9 – Estágios supervisionados

A fim de analisar a percepção das alunas acerca dos estágios supervisionados, foram apresentadas três diferentes premissas. A primeira afirmava que “os estágios supervisionados me possibilitam, verdadeiramente, a conexão entre teoria e prática”. Essa afirmação obteve uma **pontuação média de 4,41** em uma escala de 0 a 5, demonstrando que, em geral, as alunas reconhecem a importância do estágio como articulador entre os conteúdos acadêmicos e o cotidiano escolar, embora tenham sido registradas algumas respostas mais críticas.

A segunda premissa declarava que “os estágios supervisionados estimulam a minha participação e criatividade, ampliando o meu desenvolvimento de competências técnica, política e humana”. Nesse caso, a **pontuação média foi de 4,42**, indicando um reconhecimento semelhante ao anterior, com leve ampliação do valor atribuído à dimensão formativa e participativa da experiência de estágio.

Já a terceira afirmação — “os estágios supervisionados me possibilitam a oportunidade de, ao estagiar nas escolas de nível básico, observar a atuação dos professores em seu ambiente de trabalho e participar das atividades educativas” — obteve a **pontuação média mais alta, de 4,66**, reforçando a valorização do contato direto com a realidade escolar e com o exercício profissional como parte essencial da formação pedagógica.

Observou-se, assim, que a maioria das respostas apontaram para uma percepção positiva acerca das contribuições trazidas pelos estágios supervisionados, com a maioria das respostas se distribuindo entre “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”.

No comparativo entre alunas ingressantes e concluintes, as respostas às três afirmações sobre os estágios supervisionados seguem um padrão semelhante: há um decréscimo nas avaliações mais altas da escala (concordo totalmente) e um aumento progressivo nas respostas intermediárias e mais críticas à medida que se avança no curso.

Na **primeira premissa**, que trata da conexão entre teoria e prática, a pontuação média das ingressantes foi de **4,64**, enquanto entre as concluintes caiu para **3,57**.

Na **segunda premissa**, referente ao estímulo à participação e ao desenvolvimento de competências técnicas, políticas e humanas, a média das ingressantes foi de **4,53**, ao passo que a das concluintes foi de **3,90**.

Já na **terceira premissa**, que aborda a inserção no cotidiano escolar e a observação da prática docente, a média das ingressantes atingiu **4,81**, enquanto entre as concluintes foi de **4,33**.

Essa tendência de queda nas pontuações sugere que, com o avançar da formação, as alunas tendem a adotar uma postura mais crítica diante das experiências de estágio, talvez por se tornarem mais conscientes das limitações ou contradições entre a proposta formativa e a realidade das escolas.

Apesar da avaliação favorável, supõe-se que essa queda acontece haja vista que os estágios curriculares se tornam mais presentes a partir do 5º período. Antes disso, o que as alunas apresentam são apenas expectativas a respeito dessas oportunidades. Quando chegam, de fato, a experienciar esse momento do curso, a percepção muda, refletindo uma realidade mais distante do que a proposta sugere. Nesse sentido, parece haver uma discrepância entre o currículo real e o currículo prescrito.

Uma das respostas apresentadas à questão aberta ilustra bem essa realidade. Para a aluna

O curso nos proporciona muitos aprendizados importantes, mas não acredito que os estágios obrigatórios sejam algo que nos dê uma dimensão de teoria e prática, os projetos de extensão e os estágios remunerados acabam por aprofundar mais, talvez pelo tempo e a motivação existente, não é algo obrigatório então podemos escolher qual estágio seguir.

Ao considerar os estágios curriculares como campo de vinculação entre teoria e prática e a ideia defendida pelos autores de que a aprendizagem significativa só acontece quando é útil e coerente com o contexto do aluno, sugere-se que as descrições sobre as práticas de estágios se apresentem de forma mais coerentes com a maneira como elas de fato são conduzidas e que sejam capazes de demonstrar a aplicabilidade das teorias à realidade da carreira na Pedagogia.

5.3.1.10 – O Trabalho Final de Graduação

Buscou-se avaliar também a percepção das alunas sobre o Trabalho Final de Graduação (TFG). Para tanto, foi apresentada a seguinte afirmação: “O Trabalho Final de Graduação, enquanto uma experiência de pesquisa científica, me motiva a um aperfeiçoamento contínuo”. A pontuação média atribuída a essa afirmação foi de **4,07** em uma escala de 0 a 5. Embora a maioria das alunas tenha indicado concordância elevada, observou-se a presença de avaliações mais críticas, com parte das respondentes apontando concordância apenas parcial, limitada ou até mesmo discordância. Esses dados sugerem que, embora o TFG seja amplamente reconhecido como uma experiência formativa relevante, ele também desperta desafios e sentimentos ambivalentes em uma parcela do grupo.

Vale ressaltar que, mesmo mantendo alto índice de total concordância, dentre todos os aspectos avaliados no eixo correspondente à matriz curricular, o TFG foi o que mais apresentou as respostas diluídas entre 0 e 5.

No comparativo entre alunas ingressantes e concluintes, observa-se uma diferença relevante na percepção sobre o Trabalho Final de Graduação (TFG) como experiência de pesquisa motivadora para o aperfeiçoamento contínuo. A maior variação está na categoria “concordo totalmente”, cuja frequência diminuiu consideravelmente do grupo de ingressantes para o de concluintes. A pontuação média entre as alunas dos primeiros períodos foi de **4,55**, enquanto entre as concluintes caiu para **4,07**. A redução sugere que, à medida que avançam no curso e vivenciam mais diretamente as exigências do TFG, as alunas tendem a avaliar essa experiência de maneira mais crítica e realista, ainda que positiva no conjunto.

A queda no “concordo totalmente” pode ser explicada a partir da seguinte resposta discursiva:

O TFG é torturante, acredito eu deveria haver a partir do 2º período, disciplinas como: desenvolvimento de estudos, construção de projetos e pré- projetos uma disciplina "Produção Acadêmica", que verdadeiramente nos prepare para a conclusão de curso de forma concreta, professores com tanta bagagem teórica como os da Puc Minas, se iludem achando que os alunos atuais chegam sabendo na Academia, no Curso de Pedagogia grande parte são de periferia, alguns com pais analfabetos(eu), e proporcionar além da inclusão social, a significativa "mobilidade social".

Vale lembrar que o perfil da aluna do curso investigado é diverso, com muitas delas vindas de contextos socioeconômicos desafiadores e sem uma formação básica de qualidade. Assim, essa constatação da aluna representa uma parte expressiva das críticas dos autores sobre a educação tradicional, por desconsiderar o contexto real do aluno.

Portanto, amparado nas teorias de Skinner, Snyders e Freire, que afirmam a necessidade de se considerar a realidade do estudante e, especialmente, no apontamento de Skinner sobre a importância de se atentar ao repertório prévio do sujeito no processo de aprendizagem, sugere-se uma revisão do modelo de TFG adotado, de modo que este seja capaz de abarcar e se adaptar às diferentes realidades que chegam ao curso.

As seguintes respostas das alunas apresentam um caminho para isso: “*em relação ao TCC, sinto falta no meu caso de uma orientação mais próxima*”; “*acho que*

a matéria de Metodologia da Pesquisa Científica deveria ter ao menos uma aula presencial para tirarmos as dúvidas com clareza e também conhecer a professora da matéria”.

Embora as alunas tenham demonstrado dificuldades e frustrações em relação ao TFG, a coordenadora diz que ao longo do curso são realizadas oficinas, workshops e atividades de preparação para a pesquisa científica. Além disso, afirma que a partir deste semestre, as aulas presenciais de metodologia de pesquisa científica, realizadas desde a pandemia por COVID-19, completamente em EAD, já estavam agendadas.

Essa discrepância de respostas demanda uma investigação mais aprofundada, porém o desconhecimento sobre essas práticas reflete uma falha de comunicação entre instituição e discentes. Para a coordenação, o fato de a disciplina de Metodologia ser ministrada no primeiro período, pode ser um dificultador. Essa comunicação pode ser fortalecida pela proposta de educação dialógica prevista nas teorias aqui apresentadas.

5.3.1.11 – Avaliação geral da estrutura curricular

Em relação à avaliação geral da estrutura curricular do curso, a percepção das alunas é amplamente positiva. A pontuação média atribuída foi de **4,53** em uma escala de 0 a 5, com a totalidade das respostas concentradas nas categorias “boa”, “muito boa” e “excelente”. Não houve registros de avaliação negativa, o que reforça a ideia de que a organização curricular do curso atende, de forma consistente, às expectativas formativas das estudantes.

Os dados qualitativos corroboram os resultados apresentados. Há uma grande quantidade de avaliações e comentários positivos, tais quais: *“a grade curricular do curso de pedagogia é ampla, porém, necessária, pois cada matéria aprendida tem me proporcionado adquirir conhecimentos que serão essenciais para minha vida e atuação como pedagoga”.*

Ao comparar a avaliação da matriz curricular entre alunas dos primeiros e dos últimos períodos do curso, observa-se uma mudança significativa na percepção. A pontuação média entre as estudantes do 1º ao 4º período foi de **4,72**, enquanto entre aquelas do 5º ao 9º período caiu para **4,14**. Essa redução reflete uma diminuição expressiva das respostas na categoria “excelente”, compensada, no entanto, por um aumento nas avaliações classificadas como “muito boa” e “boa”. Ainda que haja uma

queda na avaliação máxima, a percepção geral permanece positiva, indicando que, mesmo com um olhar mais crítico, as estudantes seguem reconhecendo a qualidade da estrutura curricular ao longo da formação.

Sendo assim os resultados mostraram que ambos os grupos (ingressantes e concluintes) expressaram satisfação considerável e percepção favorável em relação aos diversos aspectos avaliados, como a qualidade das práticas e valores do curso; as oportunidades de participação em atividades práticas e teóricas; a conexão entre teoria e prática proporcionada pelos estágios supervisionados; e a relevância do Trabalho Final de Graduação.

A maioria das alunas avaliou positivamente a estrutura curricular, destacando a oportunidade de participar em atividades práticas, como seminários, estudos curriculares, projetos de iniciação científica e estágios supervisionados.

Na avaliação geral de nível qualitativo, embora apareçam, em sua maioria, comentários sobre pontos positivos e elogios à matriz curricular, há algumas queixas e sugestões de melhoria em alguns aspectos específicos.

Como já desenvolvido, algumas alunas expressaram a necessidade de uma melhor integração entre teoria e prática, destacando a importância de mais atividades práticas e uma conexão mais clara entre as disciplinas e a prática profissional, mesmo que seja a partir de atividades aplicadas a disciplinas teóricas, tais como estudos de caso.

Além disso, houve também como sugestão uma revisão na distribuição das disciplinas ao longo dos períodos, visando um equilíbrio melhor entre carga horária e dificuldade das disciplinas em cada período do curso.

Destacou-se também a importância de uma orientação mais próxima no Trabalho Final de Graduação (TFG). As alunas sinalizam a necessidade de adequá-lo àquilo que, de fato, apresentam de repertório prévio e de considerar a realidade e contexto social de cada uma, como já demonstrado anteriormente. Para isso, sugerem a inclusão de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas, como construção de projetos e produção acadêmica.

A flexibilidade curricular, especialmente através de disciplinas optativas e seminários, foi apontada como item importante a ser melhorado, para que permita, de fato, a escolhas sobre temas de interesse. Além disso, ressaltou-se que essa flexibilidade promoveria uma melhor conciliação entre o período de graduação e outras demandas, que extrapolam os muros da universidade e fazem parte da

realidade brasileira, tais como oportunidades de estágios remunerados, trabalho, vida social, família etc.

Conforme já discutido, a entrevista com a coordenadora (fase II) demonstrou que há uma preocupação em aprimorar as questões apresentadas pelas alunas como pontos de melhoria. Vale ressaltar que parecem já existir movimentos iniciados para lidar com essas demandas, que envolvem possibilidades de ajustes e flexibilização, considerando caso a caso.

Por fim, vale a pena lembrar que Skinner (1972) propõe que o currículo deve ser estruturado de maneira que permita reforços contínuos para o aluno. Esta abordagem pode ser integrada à matriz curricular para garantir que cada progresso do aluno seja reconhecido, incentivando assim a continuidade do aprendizado. Em adição, Snyders (1993) enfatiza a importância da alegria no processo educacional. Portanto, o currículo deve incluir atividades e conteúdos que promovam o engajamento e a satisfação dos alunos, tornando o aprendizado uma experiência prazerosa. Isso pode ser alcançado através da inclusão de disciplinas e métodos pedagógicos que fomentem a curiosidade e o prazer pelo conhecimento. O que nos leva à próxima categoria de análise.

5.3.2 – Didática e metodologia adotada

Após a análise da matriz curricular do curso, a investigação avançou para compreender a percepção das alunas sobre a didática e a metodologia adotadas pelo corpo docente. Para esta investigação, perguntou-se como as alunas avaliam a didática e metodologia adotada pelos professores.

A percepção geral das alunas varia, com uma média de 4,1. A distribuição dos resultados mostra uma ampla gama de respostas, desde 1 até 5, refletindo uma diversidade de opiniões sobre a eficácia das práticas educacionais.

No comparativo entre grupos, a maioria das alunas ingressantes avalia a didática e metodologia dos professores como sendo “ótima”, já a maior parte das concluintes (5º ao 9º períodos) avaliam como “boa”.

Vale ressaltar, assim, que – com o passar do tempo – há uma queda na avaliação. Ou seja, ao longo do curso, a percepção das alunas sobre a prática pedagógica adotada piora um pouco, e cai, em sua maioria, de “ótima” para “boa”. As

percepções sobre “regular +” e “regular -” sobem ligeiramente, mas não há quantidade expressiva de respostas para “ruim” ou “péssima”.

Os dados quantitativos revelam que as alunas ingressantes apresentam uma média de percepção ligeiramente superior à média geral, com um índice médio de 4,7. Isso sugere uma tendência positiva entre as alunas nos primeiros períodos do curso em relação à metodologia e didática dos professores. Já as alunas concluintes apresentam uma média um pouco inferior, com um índice médio de 3,8. Embora ainda seja uma avaliação positiva, revela uma possível diminuição na satisfação ou na percepção de qualidade das práticas pedagógicas à medida que as alunas avançam em seus estudos.

Além disso, com base nos dados qualitativos fornecidos sobre a percepção das estudantes em relação à didática e metodologia adotadas pelos professores universitários, podemos identificar alguns pontos principais:

- **Valorização de diversas metodologias:** muitas alunas apreciam quando os professores utilizam uma variedade de metodologias em suas aulas, incluindo pesquisa de campo, mesas redondas, discussões, trabalhos em grupo, leituras diversas e até mesmo passeios para conhecer outras culturas. Essa diversificação é vista como positiva, pois permite que sejam experimentadas diferentes formas de aprendizado e construção de conhecimento.

- **Flexibilidade e adaptação:** flexibilidade dos professores, especialmente em relação a datas de trabalhos e provas, é considerada importante para uma experiência universitária positiva. Além disso, a capacidade dos professores de adaptar sua metodologia às necessidades dos alunos e aos diferentes estilos de aprendizado também é destacada como um aspecto positivo.

Esses dois primeiros apontamentos são coerentes com a proposta de educação apresentada pelos três teóricos trabalhados. Se considerarmos a perspectiva de Skinner – que se alinha às ideias de Snyders e Freire – de que ensinar consiste em facilitar o processo de aprendizagem e que nesse sentido é importante respeitar o ritmo do aluno, a diversificação metodológica e a flexibilidade curricular se tornam estratégias importantes a serem consideradas. Quanto maior a variabilidade e a possibilidade de flexibilização e adaptação, maiores são as chances de adequar a prática pedagógica às diferenças individuais e especificidades do processo de aprendizagem de cada aluna.

- **Interatividade e engajamento:** as aulas interativas, que incentivam o diálogo aberto, a troca de experiências e o engajamento dos alunos, são altamente valorizadas. As alunas apreciam quando os professores estão dispostos a ouvir suas dúvidas, sugestões e opiniões, criando um ambiente de aprendizado colaborativo.

Essa demanda se alinha a proposta de educação dialógica e da importância de se considerar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, que faz parte da perspectiva dos nossos autores de referência.

- **Experiências práticas e contextualizadas:** as atividades práticas, como visitas a locais diferentes e a conexão entre teoria e prática, são valorizadas pelas estudantes. Elas elogiam e valorizam quando professores conseguem contextualizar o conteúdo apresentado em situações do mundo real, tornando-o mais relevante e significativo.

Pode-se dizer, ao se recorrer a teoria skinneriana, que quando as alunas percebem a aplicabilidade prática do conhecimento teórico, isso atua como reforçador positivo intrínseco, promovendo maior engajamento (aumento da frequência do comportamento) e retenção do conhecimento (manutenção do comportamento). Sendo assim, a aplicação prática dos conceitos teóricos reforça o comportamento de estudar e aplicar os conhecimentos adquiridos.

Essa demanda por vinculação entre a teoria e a prática pode ser verificada a partir de falas como as que se seguem: *“nos levar a práticas reais e não ficarmos só no teórico, trazer atividades que nos cutucam e que nos fazem ter uma visão social diferente e querer fazer práticas diferentes como cidadãos e como docentes”*; *“a alternância entre teoria e prática assim facilitando o entendimento e a fixação dos conteúdos”*; *“sinto que as matérias poderiam se interligar mais com coisas na prática, para que nós alunos possamos enxergar a intertextualidade entre essas matérias”*.

As alunas apontam, ainda, caminhos que favorecem essa vinculação e demandam por experiências que transponham os muros da universidade, como ilustrado na seguinte resposta: *“as visitas em lugares diferentes e novos métodos de aprendizagem”*; *“passeio para conhecer outras culturas e realidades”*.

Para a coordenadora do curso, o engajamento e empenho das alunas nas respostas qualitativas, bem como a disponibilidade em propor caminhos já seriam *“fruto do curso”*. Segundo ela: *“eles são chamados a pontuar, a ajudar a melhorar. Eles estudam sobre essas metodologias, então, na medida que eles vão se envolvendo no curso e tendo experiências na sala de aula, pensam: ‘mas talvez isso*

que nós estamos estudando a gente não está tendo... e começa a ter essa análise crítica’.”.

De acordo com a perspectiva da coordenação, alguns professores relatam que a Pedagogia é um curso com muitos desafios à docência. Afinal, nas palavras dela, *“os alunos sabem o que está acontecendo na minha prática... então a gente tem isso...”*. Além disso, durante o tempo de experiência à frente do curso, a coordenadora afirma perceber que alguns professores demonstram abertura às críticas e sugestões das alunas, considerando-as como oportunidades de aprimoramento da prática pedagógica. No entanto, outros consideram que a falta de experiência das estudantes não dá a elas expertise o suficiente para questionar os métodos e didática adotados.

Há alguns comentários das alunas, dentre aqueles que apresentam críticas e pontos de melhoria, que corroboram com essa percepção. Há um que cita, inclusive um dos autores do nosso marco teórico: *“acredito que hoje o que me incomoda no curso é ainda ter professores com práticas extremamente tradicionais, pois pregam uma prática Freireana e na hora de atuarem atuam com a esquizofrenia da pedagogia”*.

Aparece aqui um incômodo em relação ao modelo tradicional de educação, que ainda parece atravessar a prática de alguns professores. Esse comentário demonstra que as críticas à educação tradicional, apresentadas pelos teóricos aqui utilizados, também estão presentes, em alguma medida, no curso de Pedagogia da IES em questão. Isso faz ser ainda mais importante pensar sobre os aspectos aqui desenvolvidos, nesse contexto específico. Tanto no sentido de favorecer uma experiência positiva ao longo do curso de graduação, quanto para a formação de profissionais que tenham condições de criar alternativas ao modelo de ensino tradicional, de maneira coerente com as demandas da realidade do nosso país.

É importante destacar que, ao fornecerem contribuições qualitativas, as estudantes identificaram tanto pontos positivos quanto sugestões de melhoria. Curiosamente, os pontos destacados, sejam positivos ou sugestões, foram apontados pelas estudantes como já presentes no contexto do curso, na prática de algumas professoras.

Esse dado parece se alinhar com a percepção das professoras e professores, que durante a reunião que compôs a fase III da pesquisa, ao serem apresentados a esses resultados, fizeram comentários como: *“isso eu faço!”*; *“ah! Isso eu realmente preciso melhorar”*; *“áí oh! Esse elogio é pra você professora...”*. Tais falas evidenciam

que os apontamentos realizados pelas alunas dizem respeito, de maneira geral, a práticas presentes na experiência universitária delas.

Foi por essa razão que, ao apresentar para os professores os resultados da primeira fase do campo, pensou-se em realizar um momento de partilha, em que as experiências pudessem ser compartilhadas e, assim, oportunizar que práticas sejam fortalecidas ou revistas, quando necessário.

Ao se refletir sobre as práticas de ensino à luz do nosso marco teórico, pode-se dizer que contingências de reforçamento positivo podem ser implementadas, conforme sugerido por Skinner, para melhorar o engajamento e desempenho dos alunos. Isso inclui a participação ativa e a resolução de problemas, bem como uso de feedback imediato e positivo.

Além disso, considerando que Snyders argumenta que a alegria na educação é fundamental e que os dados empíricos mostraram que ambientes de aprendizado positivos e alegres são mais eficazes, os professores devem ser encorajados a usar métodos que não apenas transmitam conhecimento, mas também criem um ambiente agradável e motivador para as alunas.

Por fim, como visto, Freire sugere que a educação deve ser um processo de diálogo e reflexão crítica. Portanto, a metodologia de ensino deve incentivar os alunos a questionarem e refletirem sobre o conteúdo aprendido, relacionando-o com suas próprias experiências e contextos sociais. O que parece já acontecer no curso em questão, mas que pode ser fortalecido por meio de métodos pedagógicos que promovam discussões abertas e análises críticas.

Logo, a didática e metodologia adotada pelos professores demonstram ser cruciais para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. As teorias de Skinner, Freire e Snyders oferecem uma base para práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa, o respeito à individualidade e a promoção da autonomia.

5.3.3 - Relação professor-aluno

Feita a análise sobre a metodologia e didática adotadas, buscou-se compreender como as alunas avaliam as habilidades interpessoais dos docentes em sala de aula, tais como: disponibilidade, acolhimento, receptividade, empatia, abertura ao diálogo, paciência, etc. Além disso, buscou-se mapear quais posturas e habilidades dos professores favorecem a aprendizagem e quais dificultam esse processo. A intenção não foi avaliar, necessariamente, os professores do curso, mas sim trazer

apontamentos sobre a relação professor-aluno que facilitem ou prejudiquem a a prática pedagógica e a relação entre ensino e aprendizagem, de maneira geral.

Ao avaliar as habilidades interpessoais do corpo docente, a média geral das avaliações das alunas é de 4.19. Há, portanto, uma avaliação positiva, com destaque para habilidades de comunicação eficaz (5); empatia (5); profissionalismo (4); e capacidade de mediação de conflitos (4).

Na comparação entre ingressantes e concluintes, o primeiro grupo apresentou uma avaliação ligeiramente superior ao segundo. Alunas de início de curso avaliam essas habilidades em uma média de 4.55, com destaque especial para a capacidade dos professores em estabelecer um ambiente acolhedor (5) e em promover uma comunicação clara e eficaz (5). Esse resultado reflete uma experiência geralmente positiva com as habilidades interpessoais dos professores.

As alunas concluintes também forneceram uma avaliação geral positiva, com uma média um pouco mais baixa (4.1). Elas elogiaram a capacidade dos professores em manter um ambiente de aprendizado inclusivo (5) e em demonstrar sensibilidade às necessidades individuais dos alunos (4). No entanto, algumas alunas identificaram áreas para melhoria, especialmente em relação à consistência na aplicação das habilidades interpessoais (3), apontando para uma falta de dinamismo em algumas disciplinas e a presença de práticas tradicionais por parte de alguns professores, que contrastam com a abordagem freiriana promovida pelo curso, como já sinalizado da discussão sobre metodologia e didática.

Em sequência, as alunas foram questionadas, em uma pergunta aberta, sobre as posturas e habilidades docentes que favorecem ou dificultam a aprendizagem e a experiência universitária positiva.

Em geral as habilidades interpessoais mais valorizadas incluem empatia, paciência, abertura ao diálogo, disponibilidade, compreensão e flexibilidade. A postura ideal do professor é aquela que envolve ouvir os alunos, dialogar, adaptar-se às necessidades individuais, demonstrar empatia e preocupação com o aprendizado dos alunos, além de ensinar de forma clara e acessível.

Aqui, é possível retomar, mais uma vez, a associação dos dados empíricos à proposta de Freire e também presente nas postulações de Skinner e Snyders, sobre a importância de a relação de ensino-aprendizagem ser dialógica. Como já apresentado, alunas que relataram sentir que suas vozes são ouvidas e valorizadas no ambiente acadêmico tendem a mostrar maiores níveis de engajamento e

satisfação. Este aspecto destaca a importância de uma pedagogia que promova a participação ativa e crítica dos alunos no processo educativo.

Além disso, os professores que conseguem equilibrar firmeza nos conteúdos com flexibilidade são bem avaliados. A relação professor-aluno deve ser pautada pelo respeito mútuo, pela compreensão das demandas pessoais dos alunos e pela busca pela justiça. Professores que sabem instigar debates, fazer questionamentos sociais e compreender a diversidade das alunas são apreciados.

Sobre comportamentos e atitudes que, por sua vez, dificultam a experiência positiva, as alunas mencionaram: comportamentos autoritários, arrogantes, inflexíveis, insensíveis e fechados, haja vista que tais comportamentos comprometem a interação professor-aluno e prejudicam o processo de aprendizado.

A falta de empatia, grosserias, desrespeito, preconceito, invalidação dos sentimentos dos alunos e falta de diálogo são criticados. Bem como a ausência de feedback sobre tarefas realizadas, excesso de leituras, centralidade na exposição do professor e falta de cronograma são citados como problemas que afetam negativamente a experiência acadêmica.

Ressalta-se que os dificultadores apresentados estão presentes nas críticas que os três teóricos fazem em relação à Educação Tradicional e que fundamentam a necessidade e discussão de propostas de ensino alternativas. Por isso, os relatos sobre posturas e habilidades dos professores podem ser analisados à luz das teorias de B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire, destacando como cada autor pode contribuir para a compreensão e a solução das dificuldades na relação professor-aluna.

Para Skinner, comportamentos autoritários, arrogantes, inflexíveis e insensíveis dos professores podem ser vistos como formas de controle coercitivo, que fazem deles menos eficazes para a aprendizagem. Segundo o teórico, essas atitudes geram um ambiente acadêmico com predominância de consequências aversivas e poucos reforçadores positivos, sejam eles naturais ou arbitrários. Essa realidade desmotiva os alunos a se comportar em busca de aprender, além de impactar negativamente na saúde mental dos estudantes, na medida em que elicia emoções aversivas, para as quais os alunos nem sempre têm repertório de enfrentamento. Como alternativa, Skinner aponta para o fato de que, visto como um potencial reforço positivo, um bom relacionamento, baseado no respeito mútuo e na compreensão, pode melhorar significativamente a motivação dos alunos. Somado a isso, esses comportamentos

característicos do controle coercitivo podem ser substituídos por outros reforços positivos, como feedback construtivo e a criação de um ambiente de apoio, para aumentar a motivação e o engajamento das alunas em comportamentos favoráveis à aprendizagem.

Além disso, a teoria de Snyders sobre a importância da alegria pode ser aplicada aqui, sugerindo que relações prazerosas e de apoio entre professores e alunos criam um ambiente propício ao aprendizado. O autor defende uma educação que valorize a alegria e a realização pessoal dos alunos. Os comportamentos autoritários e a falta de empatia descritos no texto vão contra essa filosofia, criando um ambiente hostil que não favorece a alegria de aprender. Para Snyders, a educação deve ser um processo que inspire os alunos e promova seu bem-estar emocional. Assim, ele criticaria a centralidade na exposição do professor e a ausência de feedback como práticas que desumanizam a educação e também propõe uma abordagem que valorize o diálogo, a compreensão e o respeito mútuo.

Do mesmo modo, Freire defende uma relação dialógica e empática, onde o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador do processo de aprendizagem. Nesse contexto, professores e alunas aprendem juntos em um ambiente de respeito e compreensão mútua. Esta abordagem promove a participação ativa das alunas e a construção conjunta do conhecimento, fortalecendo o vínculo entre professor e estudante. Os comportamentos descritos como aqueles que impactam negativamente a relação de ensino-aprendizagem, são vistos por ele como práticas opressivas que limitam a autonomia e a voz dos alunos. Freire também destacaria a necessidade de um cronograma claro e de feedback construtivo como elementos essenciais para um processo educativo que realmente empodere os alunos e promova a transformação, o que também é coerente com a proposta de Skinner e Snyders.

Sendo assim, os comportamentos e atitudes mencionados como aqueles que contribuem ou prejudicam a experiência acadêmica das alunas são coerentes com o que é apontado nas teorias de Skinner, Snyders e Freire.

Logo, para criar um ambiente favorável à aprendizagem efetiva, é necessário adotar práticas pedagógicas que incorporem reforços positivos, promovam a alegria de aprender e garantam um diálogo constante e respeitoso entre professores e alunos. Ao fazer isso, não apenas se melhora o processo de aprendizagem, mas também se contribui para a formação de indivíduos mais felizes, motivados e críticos.

5.3.4 - Aprendizagem efetiva

Por último, ao considerar a educação não apenas como um ambiente formal de transmissão de práticas e conhecimentos instituídos, mas também como um espaço para a produção de novas ideias capazes de promover transformação social; e entendendo que ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem – aspectos desenvolvidos e apresentados pelo marco teórico deste trabalho –, tornou-se importante avaliar a percepção das alunas sobre a eficácia da aprendizagem nas aulas ministradas no curso investigado.

A percepção geral, considerando os dois grupos, é de aproximadamente 4.29. Isso indica que, em média, as alunas têm uma percepção positiva sobre o processo de aprendizagem.

Além disso, ao se comparar os dois grupos, podemos observar que as alunas ingressantes têm uma percepção ligeiramente mais alta de aprendizagem efetiva (média de aproximadamente 4.45) em comparação com as alunas concluintes (média de aproximadamente 3.95).

Esses dados são coerentes com os resultados discutidos ao longo deste capítulo e sugerem que as estudantes nos primeiros períodos podem sentir que estão aprendendo mais efetivamente em comparação com as alunas mais avançadas, o que reafirma a importância das reflexões desenvolvidas nesta investigação acerca dos fatores que podem, de alguma maneira, impactar positiva ou negativamente neste processo.

Ao se comparar esses resultados, aos dados sobre percepção de felicidade e satisfação dos alunos, por exemplo, pode-se supor que existe uma correlação entre a alegria no processo de aprendizagem (mais presente no grupo de ingressantes) e a retenção e desempenho dos estudantes (que também demonstra ser superior no grupo de 1º a 4º períodos). Alunas que relatam experiências educativas positivas e agradáveis tendem a ter uma visão mais favorável da sua educação e aprendizagem efetiva, o que condiz com a visão dos autores.

Portanto, após desenvolver o entrelaçamento entre achados teóricos e empíricos, percebe-se uma forte correlação entre as perspectivas dos autores aqui desenvolvidas – tanto em relação às críticas à Educação Tradicional, quanto sobre as propostas de educação de cada um – e as demandas das alunas do curso de Pedagogia sobre o qual se debruçou esta investigação.

Além disso, vale ressaltar que, embora frágeis – em função do baixo índice de respostas – os resultados a fase IV da pesquisa de campo apontam para uma percepção positiva das participantes sobre o estudo. Para as docentes que enviaram retorno, as temáticas apresentadas são pertinentes e contribuíram para que pudessem pensar a respeito da própria prática pedagógica. Além disso, sinalizaram que há uma expectativa de que se consigam ampliar os diálogos entre o corpo docente ao longo do semestre, a fim de fortalecer práticas que sejam coerentes com as demandas da contemporaneidade. As alunas, por sua vez, sinalizaram que os resultados apresentados são coerentes com as impressões, percepções e opiniões acerca do curso e do período de graduação e destacaram a importância de um aprimoramento contínuo para que a experiência acadêmica seja enriquecedora do início ao fim da graduação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Ao considerar a premissa skinneriana de que qualquer conhecimento construído só faz sentido se for aplicável à realidade, a fim de tornar o mundo um lugar melhor, o estudo aqui apresentado demonstra potencial de contribuição para o desenvolvimento de um modelo educacional que promova a emancipação e autonomia de sujeitos capazes de transformar a sociedade e a história da humanidade.

A relação entre Skinner, Snyders e Freire revelou tanto pontos de convergência quanto de divergência entre os autores, oferecendo importantes contribuições para a prática pedagógica contemporânea. Skinner, com o Behaviorismo Radical, enfatiza a compreensão do comportamento humano e a importância dos reforçadores positivos, especialmente naturais, no processo de aprendizagem. A partir daí, ele desenvolve uma extensa tecnologia de ensino focada na construção de metodologias pautadas nos princípios da ciência do comportamento. Essas metodologias são pensadas de forma a motivar e engajar os alunos no processo de aprendizagem, desenvolvendo repertório de habilidades e aquisição de conhecimentos condizentes com a aprendizagem efetiva. O objetivo é que a relação entre ensinar e aprender não esteja pautada apenas na transmissão de conteúdo, mas também na modificação dos comportamentos essenciais para aprendizagem, de forma duradoura e significativa.

Snyders, por sua vez, destaca a importância da alegria e do prazer no ambiente escolar, propondo que a felicidade dos alunos é um fator crucial para o sucesso educativo. Para ele, um ambiente agradável e estimulante é fundamental para o verdadeiro aprendizado do conteúdo ensinado. Ele defende que o prazer na aprendizagem pode aumentar a motivação dos alunos, levando a um engajamento mais profundo e a uma assimilação mais eficaz dos conteúdos curriculares. Sua abordagem sugere que um ambiente que promova a alegria cultural é tão importante quanto os próprios conteúdos ensinados, criando um equilíbrio entre aspectos emocionais e a aquisição de conhecimentos e habilidades que melhoram a interação do sujeito com o ambiente, por meio do processo educativo.

Paulo Freire, com sua pedagogia crítica, destaca a educação como um meio de transformação social. Ele defende que a conscientização e a participação ativa dos alunos no processo educativo são essenciais para a emancipação individual e coletiva. Freire vê a educação como um ato político, onde a reflexão crítica sobre a realidade leva à ação transformadora. Sua metodologia de alfabetização de jovens e adultos é um exemplo claro de como a educação pode ser tanto um processo de desenvolvimento pessoal quanto uma ferramenta para a mudança social. Freire propõe que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos, buscando empoderar os alunos para que eles possam questionar, criticar e transformar sua própria realidade. Por isso, pode-se dizer que apresenta um ponto de encontro entre a importância do desenvolvimento metodológico e a reflexão sobre o conteúdo ensinado.

Apesar das diferenças nas abordagens, as teorias confluem em alguns aspectos fundamentais, como a valorização do papel ativo do aluno e a importância de um ambiente educacional que promova a motivação, o engajamento, a autonomia e que seja capaz de desenvolver a capacidade de reflexão crítica do aluno. Todos os três teóricos reconhecem que a educação tradicional, muitas vezes caracterizada pela reprodução de saberes pré-estabelecidos, pode fortalecer relações de opressão e manter o *status quo*, sem favorecer a produção de novos saberes e repertórios que transformem a sociedade. Essa visão crítica da educação tradicional reforça a necessidade de práticas pedagógicas, pautadas na relação professor-aluno, que promovam a emancipação (Freire) e a sobrevivência da espécie (Skinner) através do desenvolvimento de indivíduos críticos, conscientes e engajados.

Dessa maneira, a perspectiva das três abordagens situa a escola como um lugar de fortalecimento da sociedade democrática e com potencial de transformação social. Para isso, os objetivos educacionais precisam se voltar para o futuro e para a formação autônoma do sujeito e, ao mesmo tempo, proporcionar reforçadores positivos naturais, o que inclui a alegria cultural.

Esses pontos se refletem nas categorias de análise construídas a partir dos dados empíricos coletados no curso que serviu de campo para o desenvolvimento desta investigação.

A pesquisa empírica demonstrou que as alunas do curso de Pedagogia investigado criticam a aprendizagem passiva e valorizam práticas pedagógicas que promovem a participação ativa, respeitem a individualidade e que favoreçam reflexão crítica, autonomia e alegria como uma alternativa mais condizente com o que favorece a aprendizagem efetiva. Dessa maneira, a aplicação dos princípios teóricos de Skinner, Snyders e Freire mostrou-se pertinente para a criação de um ambiente de aprendizagem coerente com as demandas apresentadas pelas discentes do curso. As alunas relataram uma percepção geral positiva, destacando a importância do engajamento dos docentes e de metodologias inovadoras.

Assim, os resultados sugerem que a combinação das abordagens teóricas apresentadas tem o potencial de enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo uma experiência acadêmica mais dinâmica, participativa e com foco na aprendizagem significativa. Para isso, a relação de ensino-aprendizagem deve ser capaz de promover não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a transformação social e a emancipação dos indivíduos. As percepções das alunas sobre a importância de uma educação que respeite suas realidades e promova reforços positivos e alegrias confirmam a relevância dessas teorias para a prática pedagógica.

Porém, os achados também corroboram a hipótese de que a aplicabilidade de qualquer teoria só é possível se for contextualizada, considerando as especificidades das diferentes realidades, o que é um grande desafio. Embora cada autor contribua com perspectivas valiosas que, quando combinadas, podem oferecer uma abordagem mais holística e eficaz para a educação superior brasileira, é crucial adaptar essas teorias às especificidades do nosso contexto, garantindo que as práticas educacionais promovam tanto o desenvolvimento intelectual quanto a emancipação social dos alunos.

Isso destaca a importância do diálogo entre teóricos estrangeiros e aqueles que pensam sobre a cultura brasileira, nas mais diferentes dimensões, tal qual Paulo Freire, no âmbito da educação

Os dados apresentados indicam, também, que as práticas pedagógicas adotadas e a relação de ensino-aprendizagem estão alinhadas com o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente, promovendo uma educação dinâmica, participativa e centrada na aluna. Essa coerência é crucial para o desenvolvimento de uma prática educativa que se sustente na ação transformadora.

Considerando que tanto as avaliações positivas, quanto os pontos de melhoria citados pelas alunas estão relacionados a práticas já existentes no curso, recomenda-se que a instituição e os docentes envolvidos neste processo estejam abertos ao diálogo e ao aprimoramento contínuo, visando a construção de um ambiente educacional cada vez mais alinhado com os valores e objetivos do curso.

Os resultados corroboram a importância do envolvimento dos professores na busca por uma educação mais dinâmica e participativa, bem como de iniciativas que promovam a variabilidade metodológica e a inovação pedagógica. Essas atitudes podem contribuir significativamente para mitigar as críticas apresentadas e para promover uma experiência acadêmica mais enriquecedora para as estudantes, a partir do fortalecimento de práticas já existentes.

Dessa maneira, é importante que se encontre tempo para construção de momentos de troca de experiências entre o corpo docente, ao longo dos semestres. A intenção é que na partilha de experiências, seja possível fortalecer práticas que favoreçam a manutenção da motivação e interesse das alunas com o passar dos períodos. Essas práticas parecem passar pela diversificação de metodologia e de estratégias que contribuam para a integração de teoria e prática e para uma formação cada vez mais sólida, completa e significativa.

Há também uma clara demanda por uma educação que respeite a individualidade, promova a autonomia, utilize reforços positivos e esteja vinculada à realidade. Essa abordagem integrada pode atender melhor às necessidades das alunas, proporcionando uma educação mais inclusiva, motivadora e transformadora.

Além disso, os dados empíricos e teóricos desta pesquisa apontam para a necessidade de um currículo que promova experiências práticas e oportunidades de inserção na realidade social e profissional desde os primeiros períodos do curso. Isso

pode melhorar a percepção das alunas sobre a aplicabilidade do conhecimento teórico na prática, promovendo a aprendizagem efetiva e a satisfação das estudantes.

Portanto, este estudo contribuiu para uma compreensão mais profunda da relação entre teoria e prática na formação em Pedagogia, destacando a importância de uma abordagem educativa que valorize a aprendizagem significativa, a autonomia e a transformação social, conforme defendido por Skinner, Snyders e Freire. A partir destas conclusões, espera-se que as práticas pedagógicas possam ser continuamente aprimoradas para atender melhor às necessidades e expectativas das alunas, promovendo uma educação de qualidade e relevante para o contexto contemporâneo.

Em síntese, a análise detalhada das teorias de Skinner, Snyders e Freire, juntamente com a pesquisa empírica realizada, demonstram que uma abordagem integrada e contextualizada dessas perspectivas pode enriquecer significativamente a prática pedagógica no ensino superior brasileiro. Ao valorizar a participação ativa, o respeito à individualidade e a reflexão crítica, esse entrelaçamento teórico tem o potencial de promover um ambiente educacional preparado para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. A educação, nesse sentido, se transforma em um processo contínuo de desenvolvimento humano e social, capacitando os alunos não apenas a adquirir conhecimentos, mas também a aplicar esses conhecimentos de maneira crítica e criativa em suas vidas e comunidades.

Assim, a conclusão deste estudo reafirma a importância de uma educação que transcenda a mera transmissão passiva de conteúdo, buscando formar indivíduos capazes de pensar criticamente e agir de maneira autônoma e responsável. A integração das teorias de Skinner, Snyders e Freire pode fornecer uma base sólida para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com as demandas da contemporaneidade, respondendo, assim, às necessidades de um mundo em constante transformação. Com base nessas premissas, espera-se que educadores, instituições de ensino e formuladores de políticas educacionais considerem as implicações deste estudo e trabalhem juntos para promover uma educação que realmente faça a diferença na vida dos alunos e na sociedade como um todo.

A pesquisa abre caminho para futuras investigações que possam aprofundar a compreensão sobre a aplicação das teorias de Skinner, Snyders e Freire em diferentes contextos educacionais, bem como sobre os desafios e oportunidades que

surtem na interface entre teoria e prática educacional. Estudos adicionais poderiam explorar a implementação dessas teorias em outros cursos de graduação e em diferentes tipos de instituições de ensino e avaliar seus impactos a longo prazo, a fim de auxiliar na superação de barreiras que ainda existam na educação brasileira. Dessa forma, poderemos construir um sistema educacional que não apenas atenda às necessidades imediatas das alunas, mas que também as prepare para enfrentar os desafios de um futuro cada vez mais complexo e interdependente.

Por fim, de forma mais objetiva, a expectativa é a de que os achados deste estudo possam servir de aporte para novas pesquisas que incluam temas como: a avaliação longitudinal das práticas pedagógicas; a integração de tecnologias educacionais; o impacto de políticas de inclusão e diversidade; análise comparativa de diferentes práticas pedagógicas, em diferentes contextos; desenvolvimento de novas metodologias ativas, etc. Essas direções de investigações futuras podem não apenas aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas, mas também colaborar para a evolução contínua da educação, mantendo e fortalecendo seu potencial de transformação social.

Portanto, conclui-se que esta investigação trouxe importantes contribuições no sentido de demonstrar que, ao integrar diferentes perspectivas teóricas e adaptar suas práticas às realidades específicas das alunas, é possível criar um ambiente de aprendizagem efetiva que seja prazeroso, acolhedor e, ao mesmo tempo, desafiador e motivador. A educação, vista sob essa ótica, se torna um poderoso instrumento para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Na medida em que se torna capaz de produzir novos conhecimentos e percepções de mundo, o processo educativo prepara um sujeito autônomo capaz de agir sobre o mundo e transformá-lo. Nessa relação, o ser humano passa a ser capaz de promover a transformação social e a emancipação da sociedade, e ao mesmo tempo é afetado por essas mudanças, se tornando cada vez mais preparado para uma vida social que não se paute em relações de opressão e desigualdade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jaime. Status do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 103, p. 91-108, jul./set. 1966.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BACHEGA, Denise. Uma leitura comportamental sobre o Método Paulo Freire de Alfabetização: convite ao diálogo entre analistas do comportamento e educadores freireanos. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2022.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 19-42.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. A universidade da comunhão paulista. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. (Coleção educação contemporânea. Memória da educação).

CARMO, João dos Santos; RIBEIRO, Maria Júlia Ferreira Xavier (orgs.). **Contribuições da Análise do Comportamento à Prática Educacional**. Santo André: ESETec e Editores Associados, 2012.

CARVALHO, Maria da Graça. A. **Educação e Cultura: uma leitura a partir de Georges Snyders**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CORREIA, José Luis. **A antinomia educação tradicional - educação nova: uma proposta de superação**. 1997. Disponível em: <https://1library.org/document/ydxkm1gz-a-antinomia-educacao-tradicional-educacao-nova-uma-proposta-superacao.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CUNHA, Marcos Ribeiro. Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/3804>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FEITOSA, João Antônio. **Educação e conhecimento**: um novo olhar sobre a prática pedagógica. São Paulo: Editora ABC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. (Trabalho original publicado em 1987).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. (Trabalho original publicado em 1996).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para liberdade**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (Trabalho original publicado em 1967).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para liberdade**. 14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. (Trabalho original publicado em 1967).

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Valter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 42, n. 1, p. 127-152, 2018.

HOPER. **Análise Setorial da educação superior privada – Brasil**. Foz do Iguaçu, 2015.

HUBNER, Maria Martha Costa. O Skinner que poucos conhecem: contribuições do autor para um mundo melhor, com ênfase na relação professor-aluno. In: CARMO, João dos Santos; RIBEIRO, Maria Júlia Ferreira Xavier (orgs.). **Contribuições da Análise do Comportamento à prática Educacional**. Santo André: ESETec e Editores Associados, 2012. p. 73-85.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE, Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/pt>. Acesso em: 29 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados estatístico da educação básica 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2ed. Brasília, 2012.

KELLER, Fred S. Goodbye Teacher... **Journal of Applied Behavior Analysis**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 79-89, 1968.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul. 1999, p. 187-206.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – A Revisão Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.). **Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MATOS, Maria de Lourdes Motta. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. Instituto terapia por contingências de reforçamento. Palestra apresentada no II Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Campinas, out. 1993. Versão revisada encontra-se publicada em: Bernard Rangé (org). **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicação e problemas**. Campinas: Psy, 1995.

MEDEIROS, José Gonçalves. Reflexões sobre o ato de ensinar dentro da concepção galileana de ciência. In: CARMO, João dos Santos; RIBEIRO, Maria Júlia Ferreira Xavier (orgs.). **Contribuições da Análise do Comportamento à prática Educacional**. Santo André: ESETec e Editores Associados, 2012.

MENTIMETER. **Ferramenta de criação de apresentações interativas**. Disponível em: <https://www.mentimeter.com>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Márcia Bandeira de Mello. B.; MEDEIROS, Cláudia Albuquerque. A. Aprendizagens pelas consequências: o reforço. In: MOREIRA, Maria Bandeira de Mello; MEDEIROS, Cláudia Albuquerque. A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia..** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Maria Eliza Mazilli; MARINOTTI, Miriam; LUNA, Sérgio Vasconcelos. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Miriam (orgs.). **Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes**. Santo André: ESETec e Editores Associados, 2004.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire: uma pedagogia do sujeito social. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774>. Acesso em: 06 fev. 2023.

PORTELA, A. Pesquisa sobre o perfil das alunas de licenciatura em Brasília/DF. In: **ANDIFES**. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Brasília: Andifes, 2018.

RODRIGUES, G. M. Ensino privado: a qualidade e a imagem. In: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. e Colaboradores (Orgs.). **Desafios da Gestão Universitária contemporânea** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2011. Cap. 2, p. 43-58.

RODRIGUES, Maria Ester. Behaviorismo radical, análise do comportamento e educação: o que precisa ser conhecido? In: CARMO, João dos Santos; RIBEIRO, Maria Júlia Ferreira Xavier (orgs.). **Contribuições da Análise do Comportamento à prática Educacional**. Santo André: ESETec e Editores Associados, 2012

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SERDEIRA, Aline Helena. A obra de Georges Snyders: cultura e política como pressupostos de uma escola progressista. In: BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019.

SILVA, João da. **Perfil das alunas de licenciatura**. 1. ed. Brasília: Editora Acadêmica, 2014. 150 p.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Trabalho original publicado em 1953).

SKINNER, Burrhus Frederic. **Contingências do reforço: uma análise teórica**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Trabalho original publicado em 1969).

SKINNER, Burrhus Frederic. **Questões recentes na Análise Comportamental**. Campinas: Papirus, 1995. (Trabalho original publicado em 1989).

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1993. (Trabalho original publicado em 1974).

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: EPU, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Recent issues in the analysis of behavior**. Columbia: Merril Publishing Company, 1989.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: importância da alegria no processo educativo**. São Paulo: Cortez, 1993.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2ed. Portugal, 1981.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOARES, Débora Persilva. A presença da democracia e da ciência no manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932. In: ELIEZER, C.R. (Org.). **História da**

Educação: do Brasil Colônia aos tempos atuais. São Paulo: Editora Ilustração, 2022. p. 97-105.

TOLEDO, Romeu Felipe; JACOB, Renata Almeida. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: SPINK, M. J. (Org.). **Pesquisa de campo em Psicologia Social: desafios teóricos e metodológicos.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 157-172.

VIEIRA, Marília. **A educação contemporânea: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Educacional, 2014.

VIEIRA, Renata de Almeida; ALMEIDA, Maria Isabel. **contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 499-514, abr./jun., 2017

ZANOTTO, Maria Luiza Brandão. **Formação de professores:** a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

Como é sua experiência como estudante de pedagogia?

TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO

Prezado estudante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação XXXX, em parceria com o curso de Pedagogia da mesma instituição. O objetivo é o desenvolvimento colaborativo de propostas pedagógicas que contribuam para melhorar a sua experiência enquanto estudante de Pedagogia, durante o período de graduação.

Você foi selecionado(a) porque faz parte dos atores sociais que participam do contexto de investigação proposta.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Este formulário tem como objetivo o levantamento de informações que contribuirão para que as propostas pedagógicas construídas estejam alinhadas com suas expectativas em relação a este período de graduação.

Caso deseje ou precise, estaremos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o estudo, pelos contatos abaixo:

Débora Persilva Soares (pesquisadora responsável) debora.persilva@gmail.com (31) 98859-9089

Stela Marques (orientadora) sm.pucminas@gmail.com

A sua participação é voluntária e caso decida participar e contribuir para este estudo, você será submetido nas próximas páginas a uma série de perguntas sobre o tema investigado. Mesmo concordando em participar, você poderá, a qualquer momento, desistir da pesquisa sem dar justificativas e sem que haja nenhum tipo de punição ou prejuízo.

Você não terá nenhum custo ao participar do estudo, bem como não haverá nenhum benefício direto ou retorno financeiro ao participante.

De antemão, já agradecemos pelo tempo dedicado.

* Indica uma pergunta obrigatória

Email:

1. **Concordo em participar da pesquisa** *

- ☐ Sim
- ☐ Não

O perfil do aluno de Pedagogia da PUC-MG

3. **Nome** *

4. **Você é aluno do curso de Pedagogia da PUC-MG?** *

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. **Em qual período do curso você está?** *

- ☐ 1º período
- ☐ 2º período
- ☐ 3º período
- ☐ 4º período
- ☐ 5º período
- ☐ 6º período
- ☐ 7º período
- ☐ 8º período
- ☐ 9º período

6. **Identidade de gênero** *

- ☐ Mulher cis
- ☐ Homem cis
- ☐ Mulher trans
- ☐ Homem trans
- ☐ Não-binário
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro:

7. **Idade** *

- ☐ Menos de 18 anos
- ☐ 18 a 24 anos
- ☐ 25 a 30 anos

- ☐ 31 a 36 anos
- ☐ 37 a 44 anos
- ☐ 45 anos ou mais

8. Qual é a renda mensal da sua família? *

- ☐ Renda Familiar per capita de zero até meio salário mínimo
- ☐ Renda Familiar per capita de meio até um salário mínimo
- ☐ Renda Familiar per capita de um até um e meio salário mínimo
- ☐ Renda Familiar per capita de um e meio até dois e meio salários mínimos
- ☐ Renda Familiar per capita de dois e meio até três salários mínimos
- ☐ Renda Familiar per capita maior que três salários mínimos

9. Você se considera *

- ☐ Branco(a)
- ☐ Negro(a)
- ☐ Indígena
- ☐ Pardo(a), Mulato(a)
- ☐ Amarelo(a) de origem asiática
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro:

10. Você já é formado em algum outro curso superior? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Além de você, há algum outro membro da sua família nuclear (pai, mãe, irmãos, filhos, esposa ou esposo) com Ensino Superior completo ou em andamento? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Você está matriculado na modalidade: *

- ☐ Educação a Distância (EAD)
- ☐ Presencial
- ☐ Híbrido (parte EAD, parte presencial)

13. Você tem algum tipo de financiamento ou bolsa de estudos? *

- ☐ Sim, tenho bolsa de estudos integral
- ☐ Sim, tenho bolsa de estudos parcial
- ☐ Sim, tenho financiamento integral
- ☐ Sim, tenho financiamento parcial
- ☐ Não

Sobre o curso

Agora você responderá algumas perguntas que permitirão realizar uma avaliação do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da PUC-MG. Responda, em uma escala de 0 a 5, o quanto você concorda com as afirmações abaixo (sendo que 0 discorda totalmente e 5 concorda totalmente). Caso não saiba ou não queira opinar, apenas pule a afirmação e passe para a seguinte.

14. O curso é pautado em práticas e valores que desenvolvem uma educação democrática, comprometida com o respeito à diversidade humana e com o combate a todas as formas de violência e de discriminação nas relações sociais no espaço acadêmico. *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

15. O curso de Pedagogia tem me proporcionado oportunidades para participar em atividades práticas, de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional. *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

16. Durante o curso de Pedagogia, tenho tido oportunidades para participar em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, sob orientação dos professores do curso. *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

17. A organização e experiência no curso de Pedagogia está em sintonia com as demandas da contemporaneidade e promove uma educação para e na diversidade. *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

18. O curso me proporciona atividades teórico-práticas de aprofundamento ao longo dos períodos. *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

19. O curso me proporciona experiências complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência e me dá a oportunidade de inserção na realidade social e da profissão docente. *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

20. **As disciplinas que pude cursar até ao momento favoreceram a minha reflexão acerca do meu compromisso social, como futuro(a) Pedagogo(a), e da importância de se promover a educação para a mudança e transformação social.** *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

21. **A partir de disciplinas optativas e das disciplinas de Seminários de Educação, há condições para flexibilização curricular e tenho espaço e oportunidade de escolher sobre quais temas me interessam para ser estudados.** *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

22. **Os estágios supervisionados me possibilitam, verdadeiramente, a conexão entre teoria e prática.** *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

23. **Os estágios supervisionados estimulam a minha participação e criatividade, ampliando o meu desenvolvimento de competências técnica, política e humana.** *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2

- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

14.

Os estágios supervisionados me possibilitam a oportunidade de, ao estagiar nas escolas de nível básico, observar a atuação dos professores em seu ambiente de trabalho e participar das atividades educativas. *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

15. **O Trabalho Final de Graduação, enquanto uma experiência de pesquisa científica, me motiva a um aperfeiçoamento contínuo.** *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

16. **Como você avalia a estrutura curricular do seu curso?** *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

17. **Descreva suas críticas e sugestões sobre a grade curricular do seu curso**

18. Como você avalia as habilidades interpessoais e a postura dos seus professores em sala de aula (disponibilidade, acolhimento, receptividade, empatia, paciência, abertura ao diálogo, etc.)? *

- () 0
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5

19. Descreva quais comportamentos apresentados pelos professores dificultam uma experiência universitária positiva

20. Como você avalia a didática e metodologia adotada pelos professores universitários? *

- () 0
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5

21. Em relação à didática e metodologia adotada atualmente pelos professores do seu curso, o que te agrada e o que contribui para uma experiência universitária positiva?

22. Descreva o que você considera ser a postura ideal e habilidades que um professor precisa ter para favorecer a aprendizagem e alegria dos alunos em ambiente acadêmico

23. Como você acha que os professores poderiam melhorar a didática e metodologia adotadas em sala de aula?

24. Os estágios supervisionados me possibilitam a oportunidade de, ao estagiar nas escolas de nível básico, observar a atuação dos professores em seu ambiente de trabalho e participar das atividades educativas. *

- () 0
- () 1
- () 2

- () 3
- () 4
- () 5

25. O Trabalho Final de Graduação, enquanto uma experiência de pesquisa científica, me motiva a um aperfeiçoamento contínuo. *

- () 0
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5

26. Como você avalia a estrutura curricular do seu curso? *

- () 0
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5

27. Descreva suas críticas e sugestões sobre a grade curricular do seu curso

28. Como você avalia as habilidades interpessoais e a postura dos seus professores em sala de aula (disponibilidade, acolhimento, receptividade, empatia, paciência, abertura ao diálogo, etc.)? *

- () 0
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5

29. Descreva quais comportamentos apresentados pelos professores dificultam uma experiência universitária positiva

30. Como você avalia a didática e metodologia adotada pelos professores universitários? *

- () 0
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5

31. Em relação à didática e metodologia adotada atualmente pelos professores do seu curso, o que te agrada e o que contribui para uma experiência universitária positiva?

32. Descreva o que você considera ser a postura ideal e habilidades que um professor precisa ter para favorecer a aprendizagem e alegria dos alunos em ambiente acadêmico

33. Como você acha que os professores poderiam melhorar a didática e metodologia adotadas em sala de aula?

Motivações, expectativas e aspectos emocionais

34.

Motivações, expectativas e aspectos emocionais

34. Quanto você acredita que sua vivência como universitário impacta na sua saúde mental? *

- () 0
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5

35. Como você se percebe como aluno universitário? *

- () Completamente infeliz/insatisfeito
- () Totalmente feliz/realizado

36. Quais são as suas expectativas em relação ao período de graduação? *

- ☐ Espero que o período de graduação seja prazeroso e que me possibilite construir um caminho profissional de realização
- ☐ Não espero que seja prazeroso, mas que me possibilite construir um caminho profissional de realização
- ☐ Não espero nada
- ☐ Espero que o percurso seja prazeroso, porém não espero que vá me levar para uma carreira que me faça feliz
- ☐ Espero satisfazer a expectativa que outras pessoas têm em relação a mim
- ☐ Outro:

37. De forma geral, quais as razões que te fazem frequentar as aulas? *

- ☐ Satisfação e possibilidade de aprender
- ☐ Aquisição de conhecimento
- ☐ Ocupação de tempo (hobby)
- ☐ Evitar faltas
- ☐ Conseguir a pontuação necessária ou considerada adequada para a sua expectativa
- ☐ Cobranças e expectativas sociais
- ☐ Desejo de sucesso profissional
- ☐ Garantir a certificação (diploma)
- ☐ Inserção no mercado de trabalho
- ☐ Desejo por estabilidade financeira
- ☐ Relacionamento e contato social possibilitado pelo convívio com colegas e professores
- ☐ Outro:

38. Quais sentimentos descrevem sua experiência enquanto estudante universitário? *

- ☐ Tristeza
- ☐ Irritabilidade
- ☐ Desinteresse
- ☐ Desprazer
- ☐ Culpa
- ☐ Baixa autoestima
- ☐ Ansiedade
- ☐ Insegurança

- ☐ Angústia
- ☐ Medo
- ☐ Estresse
- ☐ Alegria
- ☐ Frustração
- ☐ Vergonha
- ☐ Realização
- ☐ Prazer
- ☐ Autoconfiança
- ☐ Esperança
- ☐ Euforia
- ☐ Solidão
- ☐ Entusiasmo
- ☐ Não pertencimento
- ☐ Sentimento de inferioridade
- ☐ Sentimento de superioridade
- ☐ Outro:

39. A quais motivos você atribui suas insatisfações, infelicidades e dificuldades no ensino superior? *

- ☐ Sobrecarga por demandas externas (trabalho, maternidade/paternidade, responsabilidade e obrigações com terceiros, preocupações financeiras, etc.)
- ☐ As aulas tendem a ser cansativas e monótonas
- ☐ Excesso de autocobrança
- ☐ Dificuldades de aprendizagem
- ☐ Excesso de demandas acadêmicas para além do horário de aula (trabalhos, provas, etc.)
- ☐ Ausência de demandas acadêmicas para além do horário de aula (trabalhos, provas, etc.)
- ☐ Não identificação com o curso
- ☐ Aborrecimentos ou conflitos recorrentes no ambiente acadêmico
- ☐ Preocupação com o erro/falha
- ☐ Julgamentos dos outros alunos
- ☐ Postura (habilidades interpessoais) e julgamento por parte dos professores

- ☐ Necessidade de exposição diante de outros alunos e do professor (ex: apresentar trabalho)
- ☐ Dificuldade de estabelecer relações interpessoais no ambiente acadêmico
- ☐ Dificuldade de adaptação às exigências acadêmicas
- ☐ Excesso de uso de tela
- ☐ Dificuldade de acesso a equipamentos tecnológicos (computador, notebooks, tablets, etc.)
- ☐ Dificuldade de manuseio de equipamentos tecnológicos
- ☐ Dificuldades de acessar ambientes virtuais (na internet)
- ☐ Diagnóstico de transtorno psiquiátrico (transtorno de ansiedade, depressão, esquizofrenia, transtorno de humor, etc.)
- ☐ Excesso de aulas expositivas
- ☐ Excesso de demanda de participação dos alunos
- ☐ Outro:

40. A quais motivos você atribui as experiências prazerosas da vivência universitária? *

- ☐ As aulas são produtivas e interessantes
- ☐ Aquisição de conhecimento
- ☐ Demandas acadêmicas para além do horário de aula (trabalhos, provas, etc.)
- ☐ Identificação com o curso
- ☐ Expectativa de sucesso profissional
- ☐ Ganho financeiro
- ☐ Ambiente físico agradável
- ☐ Contato social e expansão de conexões sociais
- ☐ Possibilidade de aprender de forma ativa (prática, participação em sala, rodas de conversa, etc.)
- ☐ Compreensão da aplicação prática do conhecimento adquirido à minha realidade
- ☐ Tratamento humanizado por parte dos docentes
- ☐ Tratamento humanizado por parte dos demais funcionários da instituição
- ☐ Outro:

41. Quanto você acredita que sua aprendizagem, a partir das aulas ministradas no ensino superior, acontece de forma efetiva? *

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

42. Você gostaria de participar de um seminário online, com carga horária aproximada de 2 horas, em que serão apresentadas propostas pedagógicas construídas a partir dos dados coletados por este formulário, na tentativa de melhorar a sua experiência no curso de graduação? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

43. Qual é sua disponibilidade? *

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Noite
- ☐ Sábado de manhã
- ☐ Sábado à tarde

44. Você prefere ser contactado por email ou telefone? *

- ☐ Email
- ☐ Telefone (whatsapp)

45. Deixe seu número de telefone

APÊNDICE II - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ALUNOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS Pró-Reitoria de
Pesquisa e de Pós-graduação Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Diálogo entre B.F. Skinner, G. Snyders e Paulo Freire: um olhar sobre a Educação Tradicional e contribuições das teorias para melhorar a experiência dos alunos de cursos superiores de licenciatura em Belo Horizonte – MG

Prezado Sr(a), Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará as contribuições das teorias de três grandes autores da psicologia e pedagogia, B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire, para o ensino-aprendizagem nos cursos superiores de licenciatura no Brasil.

A pesquisa terá como objetivo o desenvolvimento colaborativo de uma proposta pedagógica, construída por docentes de cursos de licenciatura de Belo Horizonte - MG, fundamentada na teoria dos autores citados e coerente com a demanda dos discentes dos mesmos cursos.

Você foi selecionado(a) porque faz parte dos atores sociais que participam dos objetivos da investigação aqui proposta (docentes e discentes de cursos de licenciatura de Belo Horizonte – MG).

A sua participação nesse estudo consiste em dois momentos: inicialmente haverá a necessidade de responder a um formulário online que investiga a sua satisfação, realização, saúde mental, percepções e expectativas acerca do curso no qual está matriculado. Posteriormente será solicitado que faça uma avaliação, também online e por meio de formulário a ser preenchido, da proposta pedagógica construída a partir do levantamento feito por este primeiro formulário.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados

serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para melhorar a experiência dos alunos dos cursos de licenciatura durante o período de graduação. Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deve guardar uma cópia deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Débora Persilva Soares

Telefone: 31 98859-9089

E-mail: debora.persilva@gmail.com

Professora orientadora: Stela Marques

E-mail: sm.pucminas@gmail.com

Ao selecionar o botão que pede autorização para participar da pesquisa, o(a) Senhor(a) concorda em participar desta investigação de acordo com as informações registradas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

() Declaro que li e concordo em participar desta pesquisa.

Eu, Débora Persilva Soares, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e confiança.

Data:

PROFESSORES

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS Pró-Reitoria de Pesquisa e
de Pós-graduação Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

DIÁLOGO ENTRE B.F SKINNER, G. SNYDERS E PAULO FREIRE: um olhar sobre a relação de ensino-aprendizagem e contribuições das teorias para melhorar a experiência dos alunos do curso de pedagogia da PUC-MG

Prezado Sr(a), você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará as contribuições das teorias de três grandes autores da psicologia e pedagogia – B.F. Skinner, Georges Snyders e Paulo Freire – para a análise do projeto político pedagógico do curso de pedagogia da PUC-MG, no que tange a relação de ensino-aprendizagem e da experiência dos discentes do curso.

A pesquisa terá como objetivo compreender a percepção dos alunos e professores do curso, acerca da aplicabilidade do projeto político pedagógico vigente na prática e atuação pedagógica, bem como fazer uma análise do quanto tal percepção pode ser compreendida a partir do referencial teórico citado, na intenção de trazer possíveis contribuições que favoreçam e fortaleçam a relação de ensino-aprendizagem.

Você foi selecionado(a) porque faz parte dos atores sociais que participam dos objetivos da investigação aqui proposta (docentes e discentes de cursos de licenciatura de Belo Horizonte – MG).

A sua contribuição nesse estudo consiste em participar de uma roda de conversa que terá como objetivo apresentar a percepção dos alunos do curso sobre os aspectos do Projeto Político Pedagógico vigente que se relacionam e atravessam a relação de ensino-aprendizagem e participar de um momento de troca de experiências entre os docentes.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta

for a sua decisão. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para melhorar a experiência dos alunos dos cursos de licenciatura durante o período de graduação. Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você deve guardar uma cópia deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Débora Persilva Soares

Telefone: 31 98859-9089

E-mail: debora.persilva@gmail.com

Professora orientadora: Stella Marques

E-mail: sm.pucminas@gmail.com

Ao assinar esse termo o(a) Senhor(a) concorda em participar desta investigação de acordo com as informações registradas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nome:

Email e/ou telefone:

CPF:

Área de atuação:

Formação / Escolaridade:

Tempo de docência:

Tempo de docência no curso de pedagogia da PUC-MG:

() Declaro que li e concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura: _____

Eu, Débora Persilva Soares, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e confiança.

Assinatura: _____

Data:

13/03/24