

# O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E A COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA

*The higher education teacher and the communication in class*

Gabriel Veiga Catellani,<sup>1</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco,<sup>2</sup>  
Helena Maria Medeiros Lima<sup>3</sup>

## SUMÁRIO

1. Introdução. 2. Identidade, didática e prática docente. 3. Comunicação e educação. 4. Comunicação e teatro. 5. Técnicas teatrais como ferramentas comunicacionais. 6. Didática e comunicação. 7. Caminhos da pesquisa. 8. Análise dos dados e resultados. 9. Considerações finais. 10. Referências bibliográficas.

## RESUMO

A pesquisa, base deste artigo, partiu da investigação ligada à problemática real apresentada por nossos alunos dos cursos de Pós-graduação lato sensu, da Escola Superior da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, que são professores ou aspirantes à docência no ensino superior e que veem na didática, na comunicação e nas técnicas comunicacionais advindas do teatro, ferramentas para a construção de uma modalidade docente crítica, fundamentada e atual que auxilie em parte significativa das necessidades prementes, que a docência impõe atualmente. O estudo pretende mostrar que o conhecimento e utilização dessas ferramentas podem auxiliar na constituição

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Educação – Psicologia da Educação – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Possui graduação em Direito pela FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas (1982) e graduação em Teatro pela EAD-USP – Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo (1989). Especialista em Comunicação pela Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa. Foi Embaixador Cultural do Brasil na Europa e representou o Brasil em 26 países. Atualmente coordena o setor de formação didática da Escola Paulista de Direito. Professor e Coordenador da matéria Didática para o Ensino Superior da Escola Superior da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo; Criador e gestor da escola de formação didática e comunicação Projeto Mestre – Escola de Excelência em Didática e Comunicação e escola de arte e comunicação Recriarte – Escola de Arte e Comunicação. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Didática para o Ensino Superior. Professor de oratória e comunicação verbal da Academia Paulista de Direito Criminal. Atua também como Diretor Teatral, Dramaturgo e Ator.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1967), mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978), doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e pós-doutora em Psicologia Social pela École Des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) – France. Atualmente, professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e do Programa de Mestrado Profissional (PEPG em Educação: Formação de Formadores). Possui experiência na área de Educação com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação, psicologia da educação, representações sociais e coordenação pedagógica/educacional.

<sup>3</sup> Doutora em Saúde Pública e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia Social, graduada em Psicologia e atual Pós-Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora da Rede Brasileira de Pesquisas Sobre Drogas do Ministério da Justiça – Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas e do grupo de pesquisa Movimentos Identitários de Professores. Foi pesquisadora principal e consultora do Centers for Disease Control and Prevention – CDC, dos Estados Unidos da América, no período de 2001 a 2006, como parte do Global Aids Program, em projeto multicêntrico junto a populações vulneráveis, no setor de Educação.

da identidade profissional docente, transformando as designações sociais das funções da docência, ou seja, atribuições em pertenças, que são atribuições assimiladas e assumidas pelos professores como próprias. O estudo, com metodologia qualitativa, compreendeu a realização de entrevistas individuais e presenciais com 6 estudantes de pós-graduação, da disciplina “didática para o ensino superior” do Projeto Mestre e que têm interesse em lecionar. A partir das respostas foi feita a análise de discurso, com a elaboração de categorias a partir das similaridades temáticas e seleção das respostas, relacionando-as, com a teoria de Claude Dubar. A hipótese que fundamenta a pesquisa aqui apresentada é a de que os estudantes de pós-graduação lato sensu, interessados em lecionar no ensino superior, quando têm acesso à formação didática e comunicacional, bem como às técnicas de comunicação em sala de aula, passam a dar uma importância substancial à formação didático-pedagógica, com ênfase na comunicação, e percebem a importância dessas ferramentas estratégicas, para uma melhor realização docente.

## ABSTRACT

This research, basis of this article, emerged from the study and investigation related to the real problems presented by our students who are teachers or aspiring teachers in higher education and who see tools for solving part of the pressing needs that teaching currently imposes in teaching, communication, and communication techniques, coming from the theater. Our study aims to investigate the importance attached to communication techniques, the concept of teaching, what it means to be a teacher and how communication techniques learned in the course of instruction in higher education taught by Projeto Mestre can improve or expand this concept. Therefore individual, in person interviews were held with 6 graduate students that are interested in teaching, on the subject of “teaching for higher education.” A qualitative analysis was based on the answers, with the development of categories and selection of answers, relating them to the theories presented. Thus, the hypothesis underlying this research is that when graduate students, interested in teaching in higher education, have access to education in communication and teaching, as well as communication skills in the classroom, they begin to give substantial importance to the didactic and pedagogical education, with emphasis on communication, and realize the importance of these strategic tools for a better implementation of teaching.

**Palavras-chave:** Didática. Comunicação. Ensino Superior.

**Keywords:** Teaching. Communication. Higher Education.

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste artigo parte da dissertação do Mestrado de Gabriel Veiga Catellani e tem como base toda a formação multidisciplinar dos autores, advindos da área da Educação, da Psicologia e do Teatro. Segundo Placco (2006), aprendemos de muitas formas, por intermédio de múltiplas ações e atividades. E algumas delas que culminaram na criação do Projeto Mestre, Escola voltada para a formação didática e comunicacional, que posteriormente fomentou nosso interesse em aprofundar a pesquisa voltada para a influência da comunicação na formação e atuação docente, especialmente voltada para o ensino superior.

Acompanhamos as mudanças estruturais que aconteceram na última parte do século passado, e que geraram grandes reflexos na Educação, com destaque no Brasil, para o aumento vertiginoso da acessibilidade ao ensino superior, a partir da

popularização dos cursos universitários e faculdades particulares. Essas mudanças atingiam integralmente a condição paradigmática da docência e coube às instituições de ensino superior, a formação de recursos humanos demandados por um mercado que emergia diante da inserção do Brasil na economia globalizada.

Com esse crescimento, era perceptível uma alteração nos currículos, estratégias e formas de realização docente. Nesse período surgiu, também em larga escala, o acesso à rede mundial de computadores e, conseqüentemente, acesso à informação, elemento que era até então prerrogativa de professores, acadêmicos e instituições educacionais de ponta. Algo estrutural havia mudado! Era a ressignificação da didática que surgia de forma aparente, mesmo que ainda não nomeada. Pimenta (2002) esclarece que a ressignificação da didática, a partir da investigação da prática, modifica significativamente o tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar). Afirma, ainda, que a ressignificação da didática está sendo provocada pela importância que a qualificação profissional dos professores adquiriu nos últimos anos, no sentido de melhorar o desempenho do ensino

A partir das mudanças existentes na última década do Século XX, um número muito grande de profissionais da educação se mostrou interessado em aprimorar sua condição voltada para a comunicação em sala de aula. Quando nos procuravam, deixavam claro no seu discurso, que estavam preparados, em termos de conteúdo teórico, em termos de consciência da sua função e ofício, mas tinham uma grande barreira, que era a condição de atingir este novo contingente de alunos, que solicitavam um professor que dominasse a comunicação e que entrasse em sintonia com os apelos desta nova fase que a educação vivenciava. Esta barreira detectada pelos docentes que nos procuravam estava focada diretamente no desenvolvimento do seu potencial comunicacional.

A partir do sucesso das primeiras experiências, realizadas com alunos pertencentes a cursos de pós-graduação *lato sensu*, interessados em lecionar, e confirmado o aumento de aprovações dos alunos formados pelo Projeto Mestre em concursos para a seleção docente nas instituições em que pretendiam lecionar, foi constituído um grupo de pesquisa e estudo permanente, composto por profissionais pós-graduandos da área de Teatro e Educação, que até hoje trabalha para o aprimoramento das técnicas e o estudo constante dos resultados obtidos e que foram a inspiração para o estudo e pesquisa que apresentaremos neste artigo.

Minayo diz que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1997, p.17). Do seu ponto de vista, os interesses pela investigação de um problema resultam das circunstâncias sociais na qual o pesquisador está inserido.

Na abertura do VII Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária, que ocorreu em julho de 2012, o professor António Nóvoa, reitor da Universidade de Lisboa, afirmou que há uma mudança clara nos modelos de formação universitária aparente, mas observou que a pedagogia não acompanhou estas mudanças. Ele

discorreu de forma veemente e clara, em sua preleção, sobre os perigos existentes na manutenção de modelos pedagógicos ultrapassados, e reiterou a importância de um “novo olhar” para o aspecto pedagógico universitário. Na síntese de sua comunicação, fica clara a necessidade de agrupar com mais propriedade o modo de fazer ciência, com o modo de realização pedagógica, ou seja, há que se pensar novos caminhos que traduzam, na realização docente, as transformações existentes no mundo, neste novo século.

## 2. IDENTIDADE, DIDÁTICA E PRÁTICA DOCENTE

Para Placco e Souza (2010), a identidade está em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, o seu contexto histórico e social e os seus projetos. Para as autoras, a identidade tem essência dinâmica cujo movimento pressupõe uma personagem, e o papel vivenciado por essa personagem, na sociedade, é previamente padronizado pela cultura. O papel é fundamental na constituição identitária, porém, cada personagem interpreta o papel da sua maneira e isso é absolutamente fundamental para a constituição da sua identidade, quer seja pessoal, quer profissional.

Essa ideia apresentada pelas pesquisadoras tem consonância direta com nossa investigação e é complementada por Dubar (2005), quando diz que a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia; no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar a nossa própria identidade.

Segundo Gatti (1996), a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e, no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional. Todas estas condições e contradições apontam para a necessidade de se compreender com mais profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério, na medida em que suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorizações, relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento dos professores com seus alunos e com a tarefa pedagógica.

Dentro dessa perspectiva, espera-se que a relação professor-aluno se dê pela mediação. O professor é considerado um mediador do processo de construção do conhecimento, que se dá por intermédio de interações sociais, e estas interações dependem de ferramentas precisas e estratégicas voltadas para a comunicação. Logo, o professor não é só um transmissor de saberes e mediar é possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento. Cabe ao aprendiz gerir as informações que são trabalhadas com ele, de forma estratégica, de modo que gerem estímulo e interesse, para transformá-las em conhecimento próprio. A partir dessa perspectiva observamos que, na relação professor-aluno, o papel do professor é claramente de mediador do conhecimento. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno.

Todos estes conceitos nos levam para uma definição de didática, como a “Arte e a Ciência de Ensinar e de Fazer Aprender”, o que pressupõe um ato de estímulo educacional que gera interesse, de forma consciente, individual e coletivamente. Quando o profissional ou acadêmico se propõe a ensinar, esquece muitas vezes que, em primeiro lugar, antes mesmo de transmitir o seu conhecimento, terá que realizar um contato coletivo, que é público, diferenciado e que exige uma comunicação direta, estratégica, qualificada e personalizada. Meunier e Peraya (2009) deixam isso bem claro, quando dizem que qualquer comunicação é um ato e um ato social. Oriunda da relação social, a comunicação forma, mantém ou transforma a relação.

A didática, como um campo de estudo que se ocupa da busca do conhecimento necessário para a compreensão da prática pedagógica e da elaboração de formas adequadas para a realização docente, preconiza uma relação direta entre professor e aluno, de forma a construírem em conjunto o resultado de qualquer aula, efêmera enquanto ação que se extingue em tempo determinado como evento que é, e perene, enquanto os efeitos que produz por toda uma existência.

O estudo realizado demonstra que o exercício e o aprimoramento deste processo comunicacional podem ser feitos com maior facilidade, se utilizarmos as técnicas e estratégias de comunicação, as quais partem desta experiência, compilada do universo teatral e docente, concomitantemente.

### 3. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

O autor da teoria da ação comunicativa, Habermas (1987), desenvolveu um estudo que entende o mundo discursivo como composto a partir de três pontos de vista diferentes, mas que interagem entre si, criando parâmetros para o sujeito agir no mundo. São eles: *a*) o mundo objetivo, entendido como mundo concreto, físico (aqui/agora); *b*) o mundo social, que se traduz como o modo de interação em que o texto é produzido; *c*) o mundo subjetivo, que considera as representações de cada sujeito em sua produção textual, englobando, de certa forma, o mundo objetivo e o mundo social, por se constituir a partir deles. Neste último parâmetro, podemos detectar a função integral da comunicação, que vai além do discurso e gera real intercâmbio entre professores e alunos, produzindo um ganho substancial na resposta em sala de aula.

Diante disso, vale aqui ressaltar que, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Segundo Libâneo (1998), cada docente deverá ter uma diretriz orientada da prática educativa. E, a partir do momento em que orientação direcionada é desenvolvida através das estratégias de comunicação aplicadas em sala de aula, o resultado obtido deve sofrer uma alteração positiva, conforme foi demonstrado com a pesquisa realizada.

O prestígio de uma universidade é medido, entre outros critérios, por seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que promove. O professor, por sua vez,

tende a ser valorizado por sua titulação e por seus trabalhos científicos. Mas seu mérito, enquanto professor, não é avaliado (Gil 2005). É preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, como afirma Pimenta (2002), isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, exercitem interdisciplinaridade no seu ofício, buscando na comunicação uma ferramenta vigorosa, o que quase sempre não acontece na docência em geral e especialmente, no ensino superior.

Com ênfase na necessidade dessa aprendizagem multidisciplinar, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, nome genérico que se dá aos cursos de pós-graduação que não são avaliados pelo Ministério da Educação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no intuito de melhorar o nível de seus alunos interessados em lecionar, instituíram a matéria “didática para o ensino superior”, que tem o objetivo de apresentar ao futuro professor, sistemas de organização e preparação das aulas. Faz parte desta preparação, além de técnicas estratégicas de comunicação para o melhor desempenho em sala de aula, uma preparação organizacional e tecnológica, para um resultado qualificado na direção do alunado. É a partir da pesquisa qualitativa, realizada com alguns desses alunos, optantes por cursar a matéria de “didática para o ensino superior”, com interesse em lecionar, que o nosso estudo foi desenvolvido.

#### 4. COMUNICAÇÃO E TEATRO

A comunicação sempre foi uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento humano, tanto no âmbito individual como da coletividade. Ela é reconhecida por muitos teóricos como um fenômeno transformador, que articula diferentes pontos de vista e promove uma síntese, a partir de pontos eventualmente conflituosos, que, na maioria das vezes, alcançam uma visão amplificada dos fatos e, mais, produz a integração entre as partes, mesmo que predominem diferenças de modelos e visões particulares.

Meunier e Peraya (2009), ao apresentarem um panorama das teorias da comunicação, afirmam que a comunicação é um fenômeno complexo e susceptível de esclarecer múltiplos outros. Quando se fala em comunicação, sob a ótica da articulação nos diferentes pontos de vista, temos que nos remeter aos primórdios da existência humana, especificamente no período da formação dos primeiros grupos humanos ancestrais. O homem desse período, já fazia da comunicação um elemento estratégico para a preservação do referido grupo e da espécie. Levy (1998), em seu artigo sobre a revolução contemporânea em matéria de comunicação, apresenta a hipótese na qual todos os nossos ancestrais mais diretos habitavam a mesma zona geográfica, e na origem, não passavam de alguns milhares ou de algumas dezenas de

milhares de indivíduos. Ainda que não esteja totalmente demonstrado, é provável que falassem a mesma língua, ou línguas próximas, estando em comunicação direta uns com os outros. Posteriormente, este conjunto de ações transformou-se na base das expressões verbais e finalmente no vocabulário próprio, de cada grupo humano em fase de formação. Quando nos remetemos ao estudo ancestral do teatro como expressão, podemos afirmar que a comunicação, base da ação teatral, foi e continua sendo um elemento fundamental para o desenvolvimento do homem.

A encenação de situações, que ampliavam a condição comunicativa, sempre foi uma ferramenta que facilitou o desenvolvimento da expressão coletiva. Dezotti (2006), lembra que o Teatro como elemento de ligação entre os seres, é um meio de comunicação com potencial para o desenvolvimento do aprendizado e que desempenha diferentes papéis na formação sociocultural do indivíduo. Ela ainda aponta a relevância do teatro como meio de comunicação no processo de ensino-aprendizagem é a mola mestra para a realização da docência no século em que vivemos.

Quando falamos ou pensamos em comunicação e em teatro, nos remetemos diretamente para a palavra (escrita e falada), fonte expressiva fundamental para a ampliação da comunicação. A mitologia grega, berço da simbologia contemporânea, que busca refletir o homem em sua composição ancestral, tem em Hesíodo, poeta oral grego da antiguidade, um defensor da palavra, como meio vital para o desenvolvimento do pensamento e do espírito humano. Observa-se que já se estabelecia na antiguidade uma relação direta e primordial entre a palavra e a comunicação, móvel do surgimento do teatro como conhecemos hoje. Segundo Martino (2001), em sua etimologia, comunicação vem do latim *communicatio* cujo significado é “*atividade realizada conjuntamente*”. A partir daí, temos uma referência significativa, que liga a comunicação diretamente com o teatro, e também com a educação, a partir da atividade docente.

Vale lembrar que o teatro como conhecemos no Ocidente, nasceu na Grécia, a partir dos atos sagrados em reverência ao deus Dioniso. O teatro, como uma obra de arte social e comunal, a partir dos rituais dionisiacos tornou-se profano, quando um dos elementos do coro, chamado Téspis, que reverenciava o grande deus Dioniso, saiu do bloco uno e questionou suas atitudes. A partir destes relatos, ao fazermos uma analogia das raízes do teatro com a comunicação e a docência, percebemos que a figura do “ator” tem total consonância com a figura do “professor”, que, a partir da realidade concreta apresentada pelo “coro”, ou seja, pela “teoria ou realidade existente”, ao colocar-se à parte do coro como solista, realiza um diálogo pleno, com a participação direta do “público”, ou seja, dos “alunos”. Esta ação comum resultará num real aprendizado, como acontecia nos primórdios do teatro grego e assim, conduzirá o conjunto participante, ao universo do pensamento, reflexão, análise e síntese.

Cabe também lembrar que a participação do público no teatro, através da história, sofreu alterações. Gradativamente, o público participativo e integrante do espetáculo teatral ancestral, passou a ser apenas “expectador”. Se fizermos uma ana-

logia com a docência, com destaque para o ensino superior, o mesmo processo se estabeleceu em muitas salas de aula, em que os alunos são meros receptáculos de conteúdo e espectadores do discurso e dos conteúdos apresentados pelos professores.

Durante muitos séculos, a arte teatral serviu como ferramenta para a formação e reflexão dos grupos humanos, engajados através da comunicação trazida pelos atores, nas histórias e eventos constituídos. Não é por acaso que dramaturgos e literatos, como Sir William Shakespeare, Marlowe, Miguel de Cervantes, Luis de Camões, entre outros, existiram neste período e deixaram seu legado eterno. Havia a certeza de que a arte teatral, através das palavras e cenas estrategicamente elaboradas, eram instrumentos vigorosos para a formação de uma identidade popular marcante e necessária.

Ao chegarmos ao início do Século XX, houve uma retomada das grandes lições de oratória e dos grandes embates argumentativos da antiguidade, traduzidos pela retórica e, mais que isso, pelas estratégias de comunicação e tecnológicas apresentadas pelos nossos antepassados na Grécia e em Roma. Retomou-se a proposta de uma participação integral da plateia nos espetáculos, ou seja, do povo, e os valores comunicacionais começaram a expressar um papel preponderante no mundo que se preparava para um novo século, no qual o povo começava a ter alguma voz, mesmo que abafada pelos interesses econômicos e pelo poder bélico dos governos despóticos.

Também houve uma mudança radical nos temas abordados nos espetáculos teatrais da época, que se voltaram para personagens do povo e para suas necessidades e realidades. É nesse quadro que surgiram nomes nas artes cênicas, que foram fundamentais para a transformação da sociedade e também para uma nova visão do potencial da comunicação, especialmente daquela voltada para a formação da identidade, ofuscada por anos a fio de ostracismo político e social.

A partir de personalidades como Constantin Stanislavsky, ator, diretor e pedagogo russo, transformador e luminar da Escola de Teatro de Moscou e de personalidades voltadas para o universo teatral como Michel Tchéckhov, Erwin Piscator e Vsevolod Emilevitch Meyerhold, Viktor Chklovski, Jerzy Grotowski, foi iniciada uma nova fase no teatro mundial, que acompanhou as mudanças estruturais que aconteciam nas sociedades europeias daquele início do Século XX.

Todas essas experiências auxiliaram na formação dos novos parâmetros do que chamamos de Teatro Contemporâneo. Ele surgiu após a segunda guerra mundial e trouxe um avanço significativo na observação dos valores reflexivos, voltados para compreensão do homem e de suas necessidades e realidades.

Foi nessa fase que os novos profissionais de muitas áreas no pós-guerra, começaram a adicionar, em sua formação, as técnicas de comunicação, para a ampliação de sua qualificação e conseqüente sucesso profissional. Observamos nesse período, que vai até o final da década de 60 do século passado, uma aproximação consciente e significativa do teatro com todas as áreas de atuação que necessitam de comunicação direta.



## 5. TÉCNICAS TEATRAIS COMO FERRAMENTAS COMUNICACIONAIS

As técnicas teatrais começam a ser descobertas como ferramentas comunicacionais, para suporte e complementação, na formação do coletivo e na resolução de problemas voltados para a comunicação, não só na educação, mas também no mundo corporativo. É o período dos grandes avanços tecnológicos do Século XX, e com a chegada e multiplicação dos aparelhos de televisão nas casas, espalhadas em grande parte do mundo, além dos avanços nas telecomunicações, a necessidade de preparação para a comunicação em massa e grupal é ampliada. E é no teatro que se busca inspiração e referência para a preparação deste novo modelo de profissional que transforma hábitos de multidões e influencia a forma de falar, agir e de se comportar, de forma geral, apropriando-se cada vez mais das inovações tecnológicas e dos recursos que são incorporados a cada dia na vida cotidiana, e não devem ser esquecidos pela educação.

Ao fazer uma reflexão sobre os efeitos das inovações tecnológicas que invadiram e permearam o Século XX, desde o seu início, trazendo transformações em todas as áreas, Costa (2002) lembra que essas transformações tiveram na comunicação um grande instrumento de difusão e atingiram diretamente a formação desse novo homem que vivenciou, no início do século passado, transformações estruturais, que atingiram sua forma de pensar, agir e naturalmente a forma de assimilar as informações e de gerar a sua formação como um todo. Essas tecnologias e atividades constroem uma relação do homem com a natureza a sua volta; é o esforço humano em criar instrumentos que superem as dificuldades das barreiras naturais.

Uma das muitas mudanças ocorridas, na segunda metade do século XX, é aquela que diz respeito ao acesso à informação, e que alterou substancialmente o papel do professor, que antes era de “detentor do saber”, pelo menos em termos de conteúdo formal, com a missão de passá-lo adiante. Este papel foi trocado pelo de “mediador” entre o aluno, e o conhecimento formal e reflexivo. Aí entra novamente a possibilidade de participação das técnicas e estratégias teatrais e comunicacionais, para auxiliar nesta ação necessária e que exige técnica e estratégia. E especialmente no que diz respeito à nossa pesquisa, que está voltada para o ensino superior, se estabelecem questões estruturais apontadas por Morosini (2000), quando indaga:

[...] Quem é o docente universitário?; Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio?; O docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 65, diz que: “A *formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas*”. Por que exatamente o educador voltado para o ensino superior não tem necessidade de qualquer estágio preparatório? Além disso, o artigo 66 da mesma Lei, diz que: “A

*preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.*” E aí vem a questão novamente: Será que existe atualmente alguma forma objetiva de preparação eficiente, nos programas de mestrado e doutorado, para a formação do docente para o ensino superior?

Para responder a estas questões, envoltas na história recente de nosso país, remetemo-nos às bases mundiais voltadas para a docência, e especialmente àquelas voltadas para o ensino superior, que já colocam as técnicas teatrais, associadas à comunicação e suas estratégias, como elementos componentes dos currículos para a formação docente universitária.

Ao fazermos um retrospecto histórico sobre os caminhos que transformaram o teatro e a comunicação em ferramentas estratégicas para a formação docente universitária, no início do Século XXI, buscamos mostrar que o teatro e a comunicação, por meio dos seus fundamentos, além das suas técnicas e estratégias, unem-se à educação, para a formação de um novo paradigma, no qual o aluno é o agente do seu desenvolvimento, e o professor, um “mediador”.

Essa condição se estabelecerá, cada vez mais, por meio de habilidades, estratégias comunicacionais, tecnológicas e técnicas, que realizam o papel agregador na sala de aula e fora dela, em consonância com o conteúdo teórico e com as possibilidades didáticas, aplicadas em cada instituição de ensino, segundo suas características e necessidades.

## 6. DIDÁTICA E COMUNICAÇÃO

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas, científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”. (ROLDÃO, 2007)

Ao discorrer sobre os saberes da docência, Placco e Souza (2006) fazem a seguinte pergunta: “A que fontes recorre o professor para desenvolver seu trabalho diário?”. Independentemente do conteúdo estudado, que é elemento constituinte primordial para a realização docente, as autoras lembram que, ao se confrontar com a sala de aula real, pode ocorrer um choque entre essas imagens construídas na preparação solitária da aula, com a sala de aula real. Esse choque pode levar o professor a frustrações e desistências, como pode também ser fonte de desafio, reflexão e mudança, o que caracteriza o momento dos descobrimentos, da experimentação. Particularmente, acreditamos que, para o professor consciente do seu papel, esses descobrimentos e experimentações nunca cessarão, pois acompanharão as mudanças cada vez mais vertiginosas que a sociedade mundial atravessa. E é nesse momento

específico da prática, no qual todo o conteúdo pré-estudado e construído é colocado à prova, que entra um elemento fundamental e estruturante, que é o bom relacionamento entre professor e aluno.

Se não houver um bom relacionamento entre professores e alunos (individual e coletivamente), o processo educacional fica prejudicado. O nosso foco de estudo e análise discorrerá especificamente sobre este relacionamento no ensino superior, e, conseqüentemente, sobre a importância da comunicação na constituição da identidade desse professor universitário em fase inicial de formação, no qual terá que transformar as atribuições que lhe foram imputadas, em pertença.

É neste ponto que entra a comunicação entre os atores do processo educativo na escola, como elemento primordial para a integração e realização de uma nova prática docente amplificada e consistente. Placco (2006), apresenta um resumo do estudo que iniciou na sua tese de doutorado, no qual propôs, como características do professor, da docência e da formação, três dimensões (técnica, humano-interacional, política), que, ao longo dos anos, foram muito ampliadas para: técnica ou técnico-científica, humano-interacional, política, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, estética, cultural, ética, comunicacional, da experiência. Ela chama a atenção para as dimensões humano-interacionais (interpessoais), políticas e éticas, cuja valorização se originou da sua observação e experiência, vivida junto às escolas. Placco afirma que a vivência escolar ocorre pela intermediação do afetivo em relação ao cognitivo, ancorado no ético-político.

Quando um professor universitário iniciante chega para lecionar, com as referências práticas de sua trajetória estudantil, e com o conteúdo teórico de sua aula preparado, há uma grande expectativa sua, de aceitação pelo alunado. Ele aceitou o desafio docente, a partir da sua formação qualificada, de seus títulos adquiridos com estudo e pesquisa, da sua trajetória profissional em alguma área e com o aval daqueles que o contrataram. Ele acredita que estes elementos serão suficientes para a realização docente qualificada, exatamente pelo fato de ter, durante toda sua existência, observado os professores, em sala de aula, enquanto aluno. Libâneo (2010) afirma haver uma especialidade na profissão docente, por ser a única das profissões que proporciona referências práticas para os futuros profissionais da educação, durante um longo período de vida, no qual podem observar seus professores, e com isso, irem configurando lentamente a identidade docente.

Ao retratar a ação docente, Codo e Gazzotti (1999) apresentam os elos que vão se formando, entre professores e alunos, tendo em vista os aspectos emocionais e afetivos, citados por Libâneo, que estabelecem um jogo de sedução e de referência junto ao alunado e que serão naturalmente constituintes da identidade do futuro professor. Quando se estabelece o contato real com o alunado e uma comunicação consistente, há uma real troca entre as duas partes e o interesse do aluno é despertado.

Porém, além dos aspectos emocionais e cognitivos participantes do processo de construção identitária, as diversas atribuições imputadas ao professor, que são vo-

lumosas, geram muitas vezes crises e conflitos. Ao defrontar-se com a prática docente, o professor universitário iniciante percebe muitas vezes que a realidade apresenta situações completamente fora do idealizado, enquanto atribuição objetiva. Essas situações adversas estão em grande parte ligadas à falta de estratégia didática, voltada para a compreensão do seu papel enquanto “mediador” do processo de aprendizagem do aluno. E para realizar este papel de mediador, ele tem que conhecer e saber utilizar as ferramentas de ligação entre a teoria estudada e a prática da sala de aula, junto ao alunado, que será sempre diferente, a cada turma e a cada dia.

Ao discorrer sobre a função específica de ensinar, Roldão (2007) explica que o entendimento de “ensinar”, como sinônimo de “transmitir um saber”, deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global.

As técnicas de comunicação são ferramentas estratégicas para que esta ligação seja estabelecida. Quando o professor iniciante, especialmente o professor universitário, percebe-se em numa situação de conflito real entre as atribuições que lhe foram imputadas e a dificuldade prática na implantação da sua atuação docente relacionada ao alunado, pode desencadear uma crise de identidade profissional. Essa crise por sua vez, em situações limítrofes, pode gerar a negação da profissão, com uma consequente negação daquela atribuição, gerando por vezes, a desistência. Assim, as técnicas e estratégias de comunicação, em consonância com as outras ferramentas que a didática apresenta, se tornam elementos importantes para a constituição da identidade profissional do professor, especialmente no nosso caso, do professor universitário.

Ao compreendermos que a socialização do indivíduo está ligada diretamente aos processos relacionais dos atores, num contexto de ação complexo, percebemos que há, no universo docente, a necessidade de ações na direção dos dois eixos de identificação do professor (sincrônico e diacrônico) e as estratégias de comunicação, aliadas a todo o cabedal de ações didáticas, são elementos compositores que merecem nossa atenção e estudo.

## **7. CAMINHOS DA PESQUISA**

Ao elaborarmos a estratégia para a realização da pesquisa ligada ao tema desse artigo, percebemos que, pelo fato de a proposta estar ligada exatamente ao processo comunicacional em sala de aula, qualquer que fosse o procedimento, deveria prestigiar a comunicação direta e expressiva. Assim, optamos pela realização de pesquisa qualitativa, que prestigia naturalmente essa proximidade e interação.

Como a nossa pesquisa parte da experiência vivenciada por meio do Projeto Mestre, curso que alia as técnicas de comunicação extraídas do universo teatral, adaptadas para a construção das técnicas comunicacionais utilizadas pelo professor universitário, em sala de aula, concluímos como primeira particularidade, que a

pesquisa deveria ser realizada com alunos participantes deste curso, que estivessem exatamente no meio de sua trajetória de formação, vivenciando, no momento da pesquisa, as técnicas, estratégias e o conteúdo do referido curso. Outra particularidade da proposta está ligada às características dos sujeitos da pesquisa, porque nossa proposta tem como foco especialmente os estudantes de pós-graduação *lato sensu* da área do Direito que têm interesse em lecionar. É importante ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa escolheram ter a referida matéria “didática para o ensino superior”. Dessa forma, a pesquisa tem outro aporte, pois trabalha com sujeitos que realmente optaram pela formação docente, com o intuito futuro de lecionarem no ensino superior.

Foi desenvolvido um questionário semiestruturado a partir de 3 etapas bem definidas: Etapa 1 - com questão de aquecimento; Etapa 2 - com questões centrais; e Etapa 3 - com questão de encerramento. Para cada uma dessas etapas foram construídas perguntas, com objetivos específicos, voltados para o foco da nossa pesquisa. Nosso objetivo principal com as questões foi investigar a importância atribuída às técnicas de comunicação; ao conceito de lecionar; ao que significa ser professor e quanto as técnicas de comunicação aprendidas no curso de didática para o ensino superior, ministrado pelo Projeto Mestre, podem melhorar ou ampliar esse conceito. Além disso, buscamos, investigar a importância e função das estratégias e técnicas de comunicação na formação do professor, bem como buscar essencialmente relacionar o aprendizado destas estratégias e técnicas, com o problema da nossa pesquisa. Finalmente, com estas questões, buscamos alcançar a visão pessoal e a identificação que cada sujeito realiza a partir do curso em questão e quais projeções ele faz, a partir da sua própria experiência de vida. Foi feito um pré-teste para validar as questões e somente após esta etapa o referido questionário foi aplicado oficialmente.

Foram selecionados para a pesquisa 6 (seis) sujeitos, sendo 3 (três) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. As idades variaram entre 32 (trinta e dois) anos e 56 (cinquenta e seis) anos. Todos os sujeitos têm curso superior completo em diversas áreas de atuação, e têm intenção de lecionar no ensino superior. Foram feitas entrevistas individuais, que foram gravadas e posteriormente transcritas para análise e estudo das falas. Todo esse processo ocorreu num período de trinta dias, de forma que foi realizado enquanto os alunos estavam no meio do curso de formação didática para o ensino superior do Projeto Mestre.

## 8. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Uma pesquisa, como diz Duarte (2002), é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. A partir destas reflexões, construímos um roteiro para analisar e categorizar os dados compilados nas

entrevistas. A construção de categorias foi realizada a partir da leitura exaustiva das transcrições das entrevistas e foi composta dos seguintes itens:

- ✓ **Imagens da docência** – que contempla tanto as referências práticas que o sujeito tem da docência, como também as idealizações que ele tem, relacionadas ao universo docente.
- ✓ **Atribuições e pertencas** – que faz a compilação e análise dos modelos atribuídos e dos modelos assumidos, relacionados com o universo docente, a partir dos relatos obtidos nas entrevistas.
- ✓ **Importância da Comunicação na Docência** – que objetiva selecionar a importância atribuída à comunicação, pelos sujeitos entrevistados. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias: “como motivação” e “como ferramenta”.
- ✓ **Da percepção à reflexão** – tem como foco refletir sobre as alterações de concepção sobre a importância da comunicação e didática em sala de aula, a partir do curso com foco na didática para o ensino superior, em andamento.

Todas as falas selecionadas foram interpretadas e estudadas em consonância com as expressões detalhadas de tudo o que foi percebido, quando da realização das entrevistas. Todas as expressões, os gestos e as reações perceptíveis dos entrevistados foram anotados, enquanto eram gravadas as entrevistas, e foram considerados, quando foi realizada a análise dos dados.

Na maioria dos casos, os sujeitos entrevistados lembram que muitos de seus professores não têm nenhuma formação didática e muito deles não têm nem consciência do papel e da importância da comunicação, na realização docente. Eles também apontaram que os professores não percebem que lhes falta alguma formação neste sentido. E para aqueles que conseguem um bom resultado, de forma geral, este é atribuído a um “dom”, ou “carisma”, muitas vezes sem a devida reflexão e consciência, para a manutenção dos bons. As referências que os professores universitários na sua maioria têm da docência, estão ligadas a uma repetição de conceitos e informações.

Para Almeida (2008):

Os conteúdos formativos de um educador definem-se a partir da reflexão sobre o que ensinar e aprender para alcançar seus objetivos. Estes devem envolver tanto os conteúdos científicos, relacionados com a área de atuação, como os relacionados com os fundamentos da educação; além destes, também os relacionados com o domínio da comunicação ou da organização de situações de aprendizagem. Estas devem se referir às formas que o professor vai empregar para tornar os conteúdos com-

preensíveis e assimilados pelos alunos, ou seja, como ensinar. (2008, pág. 12)

É comum encontrarmos relatos de professores, especialmente de professores universitários com quem trabalhamos em que estes minimizam a necessidade de competência para estar à frente de uma sala de aula, somente pelo fato de terem condição intelectual para tal, com o suporte apenas da compreensão particular do conteúdo a ser ministrado. Não percebem que, na maioria dos casos, esta condição não é suficiente. É nesta perspectiva que o estudo pontual dos saberes que envolvem a docência é necessário para um exercício profissional com qualidade.

Na visão de Silva e Mussi (2012), as atuais tendências investigativas sobre a constituição dos saberes que devem subsidiar a prática docente têm como referência os contextos e os processos envolvidos na construção identitária do ser professor. Elas lembram que esta identidade é entendida como um processo de construção do sujeito historicamente situado e que se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, das transformações, demandas sociais e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Tal concepção nos impulsiona a compreender a formação de professores como processo construído ao longo da vida, provisório, em mutação. Com base nesse pensamento, elas completam:

Nessa perspectiva, a formação de professores requer a valorização de um conjunto de saberes necessários ao exercício profissional de qualidade, ou seja, saberes que permitam ao docente a intervenção intencional, qualificada, partilhada e planejada no processo educativo, com vistas à autonomia discente para a (re)construção de aprendizagens significativas. Indo além, o entendimento acerca dos saberes que devem subsidiar a prática profissional do professor sugere uma nova perspectiva na própria abordagem da profissão docente, propondo a superação de concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social. (Silva e Mussi, 2012, pág. 3)

A partir das referências obtidas sobre a docência, através da ótica e experiência de vida dos sujeitos entrevistados, podemos crer que a construção de sua identidade como professor está ligada a tudo o que vivenciou, enquanto aluno, caso não tenha acesso a outras referências.

Dubar (2005) lembra que a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade. Parece-nos de suma importância esta colocação, porque, através dela, podemos perceber a importância das referências que são criadas na nossa trajetória de formação acadêmica, para a nossa formação como futuros professores.

Ao se referir à aprendizagem de adultos, Placco e Souza (2006) lembram que a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas. É neste contexto que as referências trazidas pelos entrevistados constituem elemento importante para a nossa análise, pois serão elementos participantes da constituição identitária do futuro professor.

Placco (2006), ao tratar do assunto concernente às perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor, lembra que, se o aluno deve ser olhado em sua multiplicidade, também a formação do professor precisa desencadear seu desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo.

A partir deste conjunto de reflexões, fica claro que o processo formativo, tendo como base a consciente intencionalidade do formador, pode alterar significativamente o quadro referencial apresentado pelos sujeitos entrevistados. Em todos os relatos, sem exceção, os sujeitos entrevistados demonstraram que a didática e a comunicação são ferramentas e instrumentos motivacionais fundamentais para a formação docente.

Em parte significativa das entrevistas apareceram relatos ligados à vocação docente. Os candidatos a professores e os professores em geral justificam a sua opção profissional evocando uma imagem idealizada do professor em que o sentido de missão, vocação e o altruísmo desempenham papel primordial:

[...] A imagem idealizada e missionária do professor prende-se com o objetivo eminentemente social que é conferido à escola: contribuir para a construção dos homens e mulheres da futura sociedade. (Borges, 1996, pág. 1)

Outra observação importante que apareceu nas entrevistas de forma geral, é a de que o “professor ideal” é aquele que trabalha com a interdisciplinaridade. A estratégia pedagógica não pode ser simplesmente um recurso externo, algo que movimenta o aluno em direção ao conhecimento. Em outra perspectiva, ela se orienta para a relação social que passa a ser uma condição para a aprendizagem, pois só ela dá possibilidade de conhecer o pensar do outro e interferir nele. Nesse caso, a prioridade, na atuação pedagógica, estará nas possibilidades do desenvolvimento do pensamento, e para isso há que se ter muita perspicácia e criatividade. A ideia é a de que a estratégia pedagógica esteja orientada para o sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido.

Ao se referir à aprendizagem experiencial, Dubar (2009) lembra-nos que a experiência é, ao mesmo tempo, interior e reflexiva e que ela põe em jogo um conjunto de “relações emocionais com imagens simbólicas”. E, na docência, o professor, para conseguir um resultado positivo de ensino e aprendizagem, necessita estimular os alunos a desenvolverem uma curiosidade intelectual, ligando-a a uma prática social



ou a um projeto pessoal. Para tanto, a comunicação se apresenta como instrumento fundamental para criar esta ponte entre professor e aluno, no intuito de fazer com que o aluno faça uma aprendizagem experiencial, de um trabalho intelectual. Dubar (2009) complementa seu pensamento, dizendo que:

Só os alunos que desenvolvem já uma paixão pessoal ou uma curiosidade intelectual por uma matéria, ligando-a, por exemplo, a uma prática social ou a um projeto pessoal, podem fazer uma aprendizagem experiencial de um trabalho intelectual (ser “motivado”, isto é, dar-lhe um sentido subjetivo). Os outros, para quem os saberes escolares não puderam adquirir um significado subjetivo e uma ancoragem em práticas “pessoais”, fazem seu “ofício de aluno”, mas não aprendem nada, no sentido experiencial. (Dubar, 2009, pág. 217)

Um dos entrevistados que já teve a oportunidade de lecionar anteriormente, diz que “*se sente vivo dando aula*”, porque traz uma sensação de transformação constante, tanto para o professor, como para o alunado. Ele deixa clara a ideia de que o professor repetidor não faz parte da sua concepção sobre a docência, e complementa que vislumbra o professor como sinalizador de caminhos, num turbilhão de informações acessíveis ao aluno. Não adianta ficar mais repetindo, e ser repetidor, porque essa não é mais a vivência dos alunos. A ideia de professor “repetidor”, mostra-se ultrapassada, e contrapõe-se integralmente à proposta de um professor “mediador”, que promove a relação entre o aluno e o conhecimento, que estimula a interação com o outro, com a cultura e com o aprendizado, de forma geral”.

É importante lembrarmos que a função docente é artesanal e o professor, como diz Canário (1998), é um artesão. Para ele, a singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar (com êxito), de forma estandardizada, procedimentos de natureza científico-técnica. Ele depende integralmente, para o sucesso da sua ação docente, de uma integração e comunicação com o alunado e, mais que isso, de uma disponibilidade para mobilizar as situações vivenciadas em sala de aula, que terão sempre a condição subjetiva como guia, e a análise objetiva como ponto de partida estratégica na busca do resultado desejado.

Os entrevistados deixaram claro em suas respostas que a comunicação é a essência, o instrumento do professor. Se você não se comunica, a pessoa não aprende. Ela, a comunicação, é um instrumento fundamental da docência moderna. Partindo destes relatos, observamos que a reflexão proporcionada pelas informações, vivências e reflexões contidas no curso de formação didática para o ensino superior, influenciou positivamente na abertura de novas perspectivas e concepções idealizadas pelos sujeitos entrevistados.

Ao tratar da formação identitária voltada para a formação do adulto professor, Placco e Souza (2006) lembram que a construção da identidade profissional está ligada à aprendizagem do adulto professor. É um processo de construção e descon-

trução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. E as autoras complementam:

Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo:

[...] Há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos. No caso do professor, esta questão assume grande relevância, se pensarmos no que se tem atribuído à função docente, à prática do professor, à sua formação e à sua responsabilidade nos resultados das aprendizagens dos alunos. [...] Logo, não é possível conceber a aprendizagem, sobretudo do adulto professor, sem considerar o processo de formação identitária. (Placco e Souza, 2006, págs. 21 e 23)

Das falas analisadas, merece destaque a reflexão sobre alguns professores que já lecionam por meio de modelos tradicionais e têm receio de alterar o modelo estabelecido, por insegurança e medo das críticas que isso pode gerar. Os entrevistados acreditam que estas atribuições geram um pesado fardo, a partir do qual o professor não pode demonstrar fragilidade ou insegurança no conteúdo ou na condução dos alunos, para não ser criticado, apontado e julgado como incompetente.

E por conta disso, os entrevistados concluem que a forma do professor, especialmente o professor universitário, manter-se seguro diante das atribuições a ele impostas, é assumindo o papel de “autoridade máxima” dentro da sala de aula. Porém, os entrevistados deixam claro que, ao professor, é nitidamente atribuído um “argumento de autoridade” e, em muitas circunstâncias, criam situações de constrangimento e de afastamento por parte do alunado. Se o professor não tiver conhecimento didático, ele não vai atender ao objetivo dele, que é educar. A comunicação é o que vai permitir a sintonia entre o professor e o aluno. Nóvoa (2007), ao tratar dos dilemas voltados para a educação, lembra que a pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. Porém, a grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas, o autor afirma que a pedagogia moderna precisa ser reinventada na sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas sim, na aprendizagem. E a aprendizagem preconiza ações diretas do professor na direção do alunado, e essas ações dependem de estratégia, sendo que a principal delas está voltada para a comunicação. Não há só a função do professor em transmitir. É evidente que a aprendizagem implica um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no

aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. Esta aprendizagem preconiza conhecimentos teóricos e práticos, e entre eles, um estímulo estratégico, que ligue todas as partes como verdadeiras pontes, interligadas em um sistema, que tenha um ponto convergente: a aprendizagem do aluno. Este estímulo estratégico está voltado para a comunicação em sala de aula, com foco na aprendizagem. É um grande desafio: uma formação.

Afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (Canário, 1998)

Outra conclusão interessante advinda da pesquisa realizada e corroborada por Placco e Souza (2006), é de que a atividade docente é complexa porque tem como principal objeto os seres humanos e envolve gestão das relações sociais e tomada de decisão na interação. E para dar conta dessa complexidade, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes: aqueles adquiridos na formação (saberes profissionais), os específicos de sua área de especialização (saberes disciplinares), os que dizem respeito à organização do trabalho na escola (saberes curriculares) e os saberes que vão sendo construídos no dia a dia de sua prática (saberes práticos ou da experiência).

O bom professor é definido como um professor abrangente e atualizado, um profissional treinado que leva sua profissão com consciência e compromisso. Os professores, para obterem um bom resultado, em especial no campo universitário, devem desenvolver a habilidade comunicacional, devem desenvolver a capacidade de contar histórias, de falar, de interagir com os alunos e a partir daí, gerarem um grande entusiasmo, que auxilia no bom resultado docente e na construção de uma unidade em sua prática profissional.

Junto a essas alegações, deve-se afirmar que um bom professor não opera somente sob elevados padrões de excelência teórica, mas também na prática pedagógica, que está ligada diretamente ao processo de comunicação com o universo discente. As irregularidades de dinamismo próprio e a imprevisibilidade da prática de ensino tornam-se oportunidades valiosas para a reflexão sobre a importância do domínio comunicacional por parte dos professores que têm como foco central a aprendizagem.

Os professores são confrontados com problemas na experiência cotidiana e, com a ajuda da didática e da comunicação, terão que procurar e sondar as soluções. Mas estas soluções, segundo Biggs (2005), não consistem simplesmente em adquirir um novo conjunto de “truques” e “técnicas de ensino”, um dos quais pode ou não ser útil em suas circunstâncias concretas, mas de refletir sobre seus problemas de ensino e deduzir suas próprias maneiras de enfrentá-los. (Borrasca e Moya, 2012)

Vale lembrar que perspectivar a relação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem, à luz das teorias da comunicação, uma questão central para muitos

autores no contexto da Tecnologia Educativa, área científica das Ciências da Educação que, desde meados do século passado, possui como objetivo melhorar a aprendizagem humana com o apoio de recursos tecnológicos, os quais visam a motivar e a facilitar o aprendizado. Nesta perspectiva, os princípios gerais da comunicação humana estendem-se à sala de aula a tal ponto que se poderia mesmo estabelecer uma associação entre métodos pedagógicos e tecnologias da comunicação, com o intuito de transformar professor e alunos em “comunicadores”, motivando assim o processo formativo. Analisar a evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias da comunicação é um exercício que ajuda a compreender as dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem, e a verificar como, em tal processo, o papel das tecnologias pode servir a qualquer modelo pedagógico, sejam os métodos expositivos, o trabalho de projeto ou a resolução de problemas.

Para que essa aprendizagem seja realizada com qualidade e dimensão ampliada, a didática e a comunicação são elementos primordiais. Leite e Ramos (2010) ainda complementam que há um debate profícuo no sentido de superar a ideia preconcebida de que, para lecionar no ensino superior, basta conhecer o conteúdo da área curricular a que o docente se encontra vinculado, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura. Afirmam que todas as referências que possuem apontam para a necessidade de outros elementos constituintes, pela complexidade e especificidade da função docente. E entre estes elementos, a comunicação em sala de aula, com o suporte de uma didática consciente, fruto de reflexão e de ações pontuais e motivacionais, pode ser um caminho.

Outro ponto importante destacado nas entrevistas é de que o objetivo central do professor atual e atuante é o de conseguir “alcançar” o aluno, mais do que só conseguir passar o conteúdo.

Se observarmos detalhadamente estas afirmações, perceberemos a presença do processo identitário relacional, apresentado na obra de Dubar (2005). Para ele, a realização da construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, pressupõe que os indivíduos devam entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma coletiva nas organizações e intervir de uma maneira ou outra em representações (o que ocorre no processo educacional). Estas afirmações de Dubar, em que o autor cita os termos “relações”, “participação coletiva” e “intervenções”, sugerem uma “rede” comunicacional intensa e permanente, que dará lastro e suporte para a construção biográfica de uma identidade profissional. Se direcionarmos esta afirmação para a profissão docente, concluiremos que o processo identitário relacional, voltado para a profissão docente, tem na comunicação um suporte significativo e conseqüentemente, a profissionalização docente encontra na comunicação e na motivação que ela proporciona, um elemento constitutivo primordial.

Na afirmação de que a comunicação como ferramenta serve para identificar com quem se está falando e se adaptar a esses públicos, podemos observar uma função clara da comunicação como ferramenta de ligação entre professores e alunos.

Ela proporciona a condição de reconhecimento e de integração, através da conscientização dos papéis estabelecidos e também das metas comuns a serem alcançadas. Quando a proposta de formação faz sentido para o formador e o formando, a resposta vem na forma de uma aprendizagem significativa, que passa pela pessoa inteira, envolvendo o sentir, o pensar e o agir, e abre caminho para a autoria e a autonomia. (Almeida, 2012)

Na colocação da maioria dos entrevistados, podemos detectar que o professor é um mediador ou facilitador perante o alunado, através da linguagem e pela forma de comunicação que ele utiliza como um agente direto para a realização de estratégias que têm como fim o aprendizado. E para ocorrer aprendizagem, há que existir o interesse do aluno, e cabe ao professor propiciar situações favoráveis para que esse interesse seja estimulado e a aprendizagem aconteça.

Aparece também claramente na pesquisa o sentido de “resgate” de valores que o curso proporcionou, especialmente no sentido da admiração e valoração da profissão docente, além do resgate da importância que a comunicação tem para a formação de um bom professor e, de forma geral, de um bom profissional.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossa pesquisa, foco deste artigo, apontamos para o questionamento sobre a importância atribuída à formação didático-pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula desenvolvidas pelo Projeto Mestre, em seu curso de didática para o ensino superior, por estudantes de pós-graduação *lato sensu*, que têm interesse em lecionar. Levantamos uma hipótese fundante de que os estudantes de pós-graduação *lato sensu*, interessados em lecionar no ensino superior, quando têm acesso à formação didática e comunicacional de boa qualidade, bem como às técnicas de comunicação em sala de aula, dão uma maior importância à formação didático-pedagógica, com ênfase na comunicação e percebem a importância dessas ferramentas estratégicas, para uma melhor realização docente.

Esse questionamento acompanhou toda a nossa trajetória, durante a realização desta pesquisa. Percebemos que, apesar de a maior parte de referências que os sujeitos entrevistados tinham sobre a docência antes da realização do curso apontar para alguma defasagem ou imagem negativa relacionada aos seus professores e somente uma minoria de imagens serem positivas, atribuídas a um “dom” ou “talento” natural do professor, observou-se que, no momento das entrevistas a totalidade dos sujeitos entrevistados indicou alguma alteração vetorial em que a comunicação e a didática foram apontadas como referências positivas e transformadoras, para uma melhor realização docente e para a construção de referências qualificadas.

Também pudemos observar, por meio do estudo detalhado do material compilado nas entrevistas, que, quando um aluno interessado em lecionar no ensino superior tem acesso à formação didática e comunicacional de qualidade, passa a perceber a

importância dessas ferramentas e da motivação estratégica que proporcionam para uma melhor realização docente, o que confirma a hipótese que fundamenta esta pesquisa.

Concluímos, assim, que o curso produziu nos sujeitos desta pesquisa uma alteração significativa, e os relatos demonstraram que os sujeitos entrevistados perceberam, desde o início do curso, que as dinâmicas e referências seriam outras, e que as aulas só aconteceriam se houvesse uma integral participação de todos, na direção do todo: alunos com alunos, alunos com professor, professor com alunos. Para que esta participação existisse, houve uma descoberta conjunta, de forma racional e refletida coletivamente, com base nas necessidades e possibilidades existentes a partir da consciência que o ato de lecionar no ensino superior pressupõe. Há que se construir uma “identidade profissional docente”, a partir das referências existentes e também das “crises identitárias” que as novas referências proporcionam.

Nesse sentido, a teoria de Claude Dubar, as explicações e reflexões que a referida teoria apresenta, discutidas em aula do Mestrado e nos grupos de pesquisa, foram fundamentais para que estabelecêssemos um padrão teórico qualificado, como merece o tema e a proposta apresentada.

Quando Placco e Souza dizem que “*a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos*” (Placco e Souza, 2006), elas têm a clara consciência da multiplicidade de fatores que compõem o ato de aprender e de ensinar, os quais são constituintes integrais do processo de socialização e, por conseguinte, de constituição identitária. Nos princípios norteadores da aprendizagem do adulto professor (Placco e Souza, 2006), os dois primeiros itens apontados pelas autoras foram:

- ✓ A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal.
- ✓ A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias.

As duas afirmações confirmam a teoria de Dubar, que propõe que só é possível conceber o conceito de identidade, na medida em que se restitui a relação “*identidade para si e identidade para o outro*”, como constituintes de socialização. E as referidas afirmações, feitas pelas autoras e confirmadas pela teoria de Dubar, vêm integralmente ao encontro das respostas obtidas nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, pois foi amplamente apontado pelos sujeitos entrevistados que, a partir de uma construção grupal e de um aprofundamento de ideias partilhadas, com o suporte das técnicas de comunicação em sala de aula, não só atribuíram uma grande importância aos elementos de composição didática, como também transformaram e ampliaram conceitos previamente estabelecidos.

Ficamos inspirados a futuramente realizar um aprofundamento maior nesta pesquisa, com um acompanhamento integral dentro do curso de didática para o ensino superior do Projeto Mestre, desde o seu início, até o seu término, e se possível, um acompanhamento pontual dos novos professores saídos deste processo formativo diferenciado, já atuando em sala de aula, para a complementação e ampliação da pesquisa, ora realizada.

## 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. *Diretrizes para a formação: uma abordagem possível*. São Paulo: Loyola, 2008.
- ALMEIDA, L. R. Diário de Itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. *Estudos de Avaliação Educacional – Educa – Periódicos on-line de educação*, vol. 23, nº 51, p. 250-269. ISSN 0103-6831 – 2012.
- BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2005.
- BORGES, M. L. *O sentido da “vocação”* – Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa/Portugal: Celta Editora, 1996.
- BORRASCA, B. J.; MOYA, J. L. M. Saberes docentes e ensino universitário. *Estudios sobre Educación*. vol. 22, 2012.
- CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*. 1º semestre. São Paulo: 1998.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COSTA, A. M. N. Revoluções Tecnológicas e Transformações Subjetivas. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 18, nº 2, mai-ago 2002, p. 193-202. Acesso em: 12 ago. 2012.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, p. 139-154, mar. 2002.
- DUBAR, C. *A socialização*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. *A crise das identidades*. São Paulo: Edusp, 2009.
- GATTI, A. C. Os Professores e suas Identidades: O desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, nº 98, Fundação Carlos Chagas, ago. 1996.
- GATTI, A. C. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Fundação Carlos Chagas, vol. 1, mai. 2009.
- GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2005.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I – Racionalidad de la acción y racionalización social, versão de Manuel Giménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação*. 1996.
- LEITE, C.; RAMOS, K. *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. CIIE/Livpsic. Porto: Legis Editora, 2010.
- LEVY, P. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista Famecos*, nº 9, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/index>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 91, nº 229, 2010.

MARTINO, Luiz C. *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEUNIER, J. P.; PERAYA, D. *Introdução às teorias da comunicação*. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 2009.

MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Repositório da Universidade de Lisboa – Comunicações e Conferências, 2007.

NÓVOA, A. *Pedagogia universitária. Já estamos no século XXI ou não?* Comunicação feita na abertura do VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. Porto/Portugal, 24 jun. 2012.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de (org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Maria Monteiro et al. (org.) *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006.

PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). *O Coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007.

SILVA, J. F. F.; MUSSI A. de A. VI Colóquio Internacional de São Cristóvão – SE, Educação e Contemporaneidade – Eixo temático: Ensino Superior no Brasil. 2012.