

## O “ser” e o “fazer” docente no Ensino Superior na perspectiva do legado de Carl Rogers

The ‘being’ and ‘doing’ teaching in higher education in Carl Rogers legacy perspective

Michelle do Carmo Sobreira<sup>1</sup>

Mônica Mota Tassigny<sup>2</sup>

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria<sup>3</sup>

**Resumo:** Ainda é comum encontrar docentes do ensino superior cujas práticas pedagógicas são conservadoras, trabalhando segundo a perspectiva tradicional de reprodução do conhecimento. No passado, Rogers (1972) elaborou uma lista com 10 pressupostos implícitos considerados paradigmas nos programas educacionais que deveriam ser combatidos. Assim, este artigo visa a identificar se os atuais professores de ensino superior ainda acreditam nesses pressupostos. Para tanto, realizou-se pesquisa de campo e exploratória aplicada a 40 docentes do ensino superior. Além disso, comparou-se a visão de professores de acordo com o tempo de experiência e a visão de professores com a dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Prática Docente; Carl Rogers; Pressupostos Implícitos.

**Abstract:** It is still common to find those in the teaching staff whose pedagogical practices are conservative, working with traditional perspective of reproduction of knowledge. In the past, Rogers (1972) has developed a list of 10 implicit assumptions in the educational programs were considered to be paradigms, which were supposed to be combated. Thus, this article aims to identify whether the current higher education teachers still believe in those assumptions. Therefore, it was carried out the field a research of exploratory nature, applied to 40 teachers of higher education. Furthermore, it was compared the teacher view according to the experience time; and the teachers' vision with the students' vision.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Estácio. Bacharel em Administração de Empresas (UNIFOR).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002) e doutorado na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Administração UNIFOR (PPGD). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UNIFOR).

<sup>3</sup> Doutoranda em Administração na Universidade de Fortaleza (Unifor). Mestrado Acadêmico em Administração (Unifor). Especialização em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará).

**Keywords:** Higher Education; Teaching Practice; Carl Rogers; Implicit Assumptions.

## **1. Introdução**

Apesar de todos os avanços da sociedade brasileira, bem como o surgimento de maior senso crítico e consequentes avanços da pedagogia, ainda é comum encontrar docentes no Brasil cujas práticas pedagógicas são conservadoras e que trabalham segundo a perspectiva tradicional de reprodução do conhecimento, mesmo no ensino superior (BATISTA, 1999; BECKER, 2001; BEHRENS, 1999; CUNHA, 1996; 2000).

Sabe-se que já existem diversas abordagens pedagógicas formuladas há anos, além da perspectiva tradicional, que poderiam ser bastante benéficas para o processo de aprendizado, se utilizadas. Estudos como os de Piaget (1978) e Vygotsky (2001) sobre construção do conhecimento; de Rogers (1983), sobre a abordagem centrada na pessoa; de Freire (1997) sobre a pedagogia da libertação, dentre muitos outros, são exemplos de teorias e abordagens que podem contribuir para a formação docente, tendo em vista que aprofundam a discussão sobre o ensino e a aprendizagem, com suporte na leitura do desenvolvimento do sujeito, marcado pelos processos de subjetivação em contextos sociais e históricos específicos.

O estudo acerca das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens no ensino brasileiro pode fornecer diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível (MIZUKAMI, 1986). Entretanto, observa-se que o estudo da didática e da pedagogia por docentes do ensino superior ainda é pouco enfatizada. Esse fato se torna ainda mais preocupante pelo fato de o professor possuir papel extremamente relevante na prática pedagógica, pois, dentre diversas outras variáveis, é o principal responsável pelas decisões em campo (MASETTO, 1997; apud SOBREIRA et al., 2014).

Entre as características atuais atribuídas a um “bom professor” está a reinvenção do aprendizado e a quebra de paradigmas antigos e pressupostos ultrapassados, imbuídos na cultura de grande parte dos professores (ZIMRING, 2010). Além disso, a sala de aula é um espaço de reafirmação, negação e criação de saberes que podem

reafirmar práticas cristalizadas ou o exercício de uma subjetividade autônoma (Freire, 2013)

Sobre o tema, Sobreira et al. (2014) investigou como os alunos viam seus professores do ensino superior, segundo antigos paradigmas da educação preconizados por Rogers (1972). Entretanto, a pesquisa observou somente a visão dos discentes, apresentando um ponto de vista unilateral sobre a realidade.

Desta forma, surge a seguinte pergunta: qual a visão de professores do ensino superior sobre a acreditação dos pressupostos implícitos da docência, apontados por Rogers (1972), nos seus métodos de ensino aplicados?

A pesquisa visa a identificar como os professores de ensino superior consideram a prática docente vigente, tendo como referência os pressupostos implícitos de Carl Rogers (1972). De forma específica, busca-se (1) identificar os pressupostos de Rogers (1972) nos quais os docentes de ensino superior mais acreditam; (2) comparar esta visão entre professores com diferentes tempos de experiência; (3) comparar os resultados da visão dos professores com a visão dos alunos.

Neste estudo, considera-se o papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem, com suporte no legado deixado por Carl Rogers na educação, bem como a necessidade de maior discussão sobre práticas de ensino e formas de aprendizagem no contexto atual.

O artigo fornece uma visão sobre como os professores enxergam o próprio método de ensino, ajudando as instituições de ensino superior a identificarem as práticas pedagógicas e como melhor estimular os professores na busca de uma melhor didática.

## **2. A postura do docente atual**

No contexto social recente, a figura do professor enfrenta o paradoxo de sofrer com a desvalorização de sua classe (com salários baixos e más condições de trabalho), e ainda serem vistos como figura central na propagação de conhecimento (FERREIRA; SILVA; SHUVARTZ, 2009; TARDIF; LESSARD, 2011). Assim, mesmo com condições limitadas de trabalho, a sociedade espera grandes contribuições do professor, isto é, que ele não seja um mero docente, pois recai sobre ele a responsabilidade de

formar profissionais e líderes capacitados para o mercado de trabalho, por meio de metodologias inovadoras e não necessariamente arraigadas à cultura das instituições pelas quais trabalham (ALMEIDA, 2013; TERRA, 2004).

Tal responsabilidade, aliada ao contexto desfavorável em que a maioria dos docentes de ensino superior se encontra, acaba por desenvolver o pressuposto de que docência é pura vocação, visto que o custo benefício, na maioria das vezes, é baixo (Carvalho, 2011; Sobreira et al., 2014).

Atualmente, os professores são acusados de toda sorte de males na educação: culpados pelo fracasso na educação, da falência do sistema educacional, da não aprendizagem de seus alunos, dentre outras coisas (KULLOK, 2000). Entretanto, pouco se vê a preocupação com a formação do professor, da formação além da educação básica e tradicional, a preocupação em como dar melhores ferramentas ao docente e também como ajudá-lo a melhorar a sua técnica e didática (KULLOK, 2000).

A formação do professor ocorre ao longo de sua carreira profissional, devendo ser somente a primeira etapa de sua evolução docente, ou seja, deve-se instalar um processo de busca contínua do docente em vistas à especialização, melhoria de sua didática, ajudando a ressignificar esse profissional na sociedade atual (KULLOK, 2000).

No que se refere à competência técnico-didática e científica, o professor veio construindo o conhecimento com o qual trabalha apoiando-se nos estatutos da modernidade que têm na ciência a verdade absoluta, incontestável (HAGEMEYER, 2004). Entretanto, o esforço da profissão no contexto complexo no qual está inserida aponta um grupo de profissionais que começa a demonstrar visíveis sinais de esgotamento, repercutindo nas práticas pedagógicas (HAGEMEYER, 2004).

Contata-se, atualmente, que o trabalho docente se expressa numa pedagogia que compreende ação, reflexão e transformação do sujeito que dele participa, considerando a natureza não material da educação escolar, isto é, a produção de ideias, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (HAGEMEYER, 2004; ZIMRING, 2010). Entretanto, muitos se atêm, principalmente no ensino superior, ao conhecimento de uma área específica, abdicando do estudo da didática em si, o que dificulta o desenvolvimento

dos processos pedagógicos mais autônomos (HAGEMEYER, 2004; ZIMRING, 2010; FREIRE, 2013).

Dessa forma, na maioria das instituições de ensino superior, predomina o despreparo dos professores, inclusive no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem pelo qual são responsáveis, mesmo com larga experiência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Assim, existe uma preocupação com a não formação de profissionais com relação à docência universitária em atuação, mesmo com a crescente exigência do mercado e posicionamento da comunidade universitária sobre essa profissionalização (BARBOSA, 2011). Ou seja, tem-se aí o chamado “espontaneísmo”, no qual o professor não sabe ou não possui formação adequada sobre as teorias didáticas e como aplicá-las à prática educativa.

## **2.1 Abordagem segundo o tempo de experiência docente**

A carreira docente trata-se de um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente (HARGREAVES; FULLAN, 1992).

Seja em sala de aula, na de professores, a caminho da saída, lá está ele, carregando expectativas sobre si, sobre sua fala, sobre a condução de uma discussão, sobre, inclusive, sua vida particular. Uma série de expectativas e prévias concepções sobre a atitude, a postura, a direção e o tratamento que o professor dará em suas aulas pululam os pensamentos dos estudantes (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1167).

Além disso, a transformação de cada docente no professor que é ocorre com o resultado de um processo pessoal e da sua história de vida particular no que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional que, por sua vez, tem por base as suas características pessoais e a sua personalidade. A combinação desses fatores ocorre por meio de transições de vida, na qual concorrem fatores de natureza pessoal e socioprofissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola e as características específicas da profissão (GLICKMAN, 1985; TARDIF; LESSARD, 2011).

Nesse sentido, tornar-se docente envolve aspectos sociais e vivências pessoais que subjazem a ação profissional. A afirmativa dialoga com a perspectiva de que esse “ser” professor participa de um conjunto de elementos que o definem e projetam o questionamento sobre “de que maneira aquele homem/mulher, jovem ou não, com ou sem filhos, casado/a ou divorciado ou solteiro ou qualquer outro modo de inter-relação, de que maneira esta pessoa se torna professor?” (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1167).

Considerar esses aspectos em processos formativos centralizam a discussão de um profissional “ser humano”, carregado de significados que o marcam socialmente. A natureza das concepções pedagógicas que primam pela lógica da constituição dos sujeitos em processos de aprendizagem pode refletir em práticas mais humanizadas, coerentes com uma filosofia libertadora que preza pela autonomia dos sujeitos e convoca os professores a refletirem sobre a produção de sentido do fazer docente.

Constata-se, portanto, que título acadêmico ou outro instrumento semelhante que vincule um sujeito a uma determinada profissão não é condição determinante para “ser” docente. O “fazer” docente e as emoções e competências que se projetam nesse fazer, alinhadas aos conhecimentos disseminados na academia, conduzem o sujeito à profissionalização (PEREIRA, 1996). Assim, professor é “aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar” (RIOS, 2003, p. 53)

No estudo de Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), foram demonstradas as diferenças dos dilemas enfrentados entre professores novatos e sêniores. Os professores com poucos anos de experiência apresentavam dilemas cujo foco era relacionado com os seguintes temas: identidade profissional, competência profissional, participação em grupo, relações interpessoais e status. Para os autores, aparenta que, nas fases iniciais de desenvolvimento profissional, os professores ainda não formaram o seu sentido de identidade profissional. Eles tendem a ter muitas dúvidas sobre a sua escolha profissional e não têm certeza sobre as suas capacidades para cumprir as suas obrigações profissionais. Tais professores com menos tempo de experiência, segundo Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), estão em um estado de conflito entre os conhecimentos adquiridos nos programas de formação (quando possuem) e a realidade da vida escolar; entre a sua percepção de si mesmo e as expectativas do estabelecimento

de ensino. Eles estão divididos entre a necessidade de desenvolver o seu estilo autônomo e seu desejo de pertencer à comunidade da qual fazem parte.

Já os professores seniores, com mais de 15 anos de experiência, apresentam dilemas também relacionados com o contexto social e sobre a liberdade que ele possui ou não para discutir temas polêmicos, porém importantes, em detrimento do cumprimento do currículo, que detinha maior importância em suas mentes (BEN-PERETZ; KREMER-HAYON, 1990).

Na verdade, não necessariamente professores com mais tempo de experiência são os que possuem uma postura mais tradicional do ensino (LIBÂNEO, 2004). Embora a formação docente tenha sofrido mudanças ao longo dos anos, o problema está além da formação e presente em dilemas como: “defender os conteúdos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico equivale a desconsiderar as culturas particulares ou a proceder uma imposição cultural?”. Trata-se de um dilema que interfere no pensamento docente em qualquer idade ou tempo de experiência.

### **3. Os pressupostos implícitos de Rogers**

Na década de 1960, quando a docência ainda possuía um viés extremamente tradicional, Carl Rogers já estava à frente de seu tempo. Psicólogo, passou a estudar os diversos fatores que influenciariam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino superior em psicologia na Universidade em que trabalhava, mas que puderam ser expandidos para outras áreas da educação, tamanha a abrangência de suas colocações (ZIMRING, 2010).

Preconizou, também, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), na qual apontou a importância do relacionamento interpessoal, da relação com o outro e, conseqüentemente, do relacionamento entre professor e aluno. Essa teoria é amplamente utilizada em várias vertentes, como na psicologia, em organizações e na educação (Rogers, 1974).

A teoria concebida por Rogers (1951) alinha-se à perspectiva da psicologia humanista. A ACP, disseminada com suporte na obra intitulada *Client-centered Therapy: Its Current Practice*, tem como princípio a importância da postura positiva,

facilitadora, do terapeuta com seus clientes e do potencial transformador dessa atitude. Além disso, dialoga que essa ação pressupõe aceitação incondicional, empatia, autenticidade e congruência.

No que concerne à educação, esses princípios definem o professor como facilitador de processos de aprendizagem, em que há plena aceitação do aluno em sua singularidade, em especial, as limitações e rejeições diante dos conteúdos. Entender empaticamente as vivências do aluno contribuem para um clima de interação fértil, favorecendo o diálogo e o vínculo professor-aluno (ROGERS, 1973). A postura congruente coloca o sujeito professor na condição humana de partilhar sentimentos, posicionamentos e ideias sobre a experiência do ensinar. Lecionar aquilo que se acredita direciona ações congruentes, o que constitui fonte de credibilidade, transparência e autenticidade (ROGERS; FREIBERG, 1994).

Os ensinamentos de Rogers (1951,1972,1973) suscitam discussões em torno do sujeito professor, sendo que sua natureza singular e subjetiva partilhada nos seus diversos papéis sociais precedem a atitude profissional. Também apreende-se de sua teoria a relevância do relacionamento professor-aluno, para que todo o potencial do processo de ensino aprendizagem possa ser experienciado de forma positiva (ROGERS; FREIBERG, 1994). Isso inclui que aprovações e desaprovações devem ser administradas de forma honesta, em ambiente sem restrições, diante de um clima facilitador de crescimento cognitivo e emocional (ROGERS, 1973; CAPELO, 2000).

Nesse sentido, Rogers (1972) observou que o ensino se pautava em métodos rígidos de ensino, no qual os professores eram autoridades de saber superior e inquestionável, que utilizaram ferramentas estruturadas de avaliação, que não avaliavam o pensamento crítico, mas a capacidade decorativa dos alunos, que eram bombardeados com conteúdos a serem assimilados. Os alunos não tinham direito de contra-argumentar (MILANESI; AMATUZZI, 2008; ROGERS, 1972).

Com base nisso, Rogers (1972) elaborou uma lista com 10 pressupostos implícitos arraigados nos programas educacionais, paradigmas que deviam ser estudados e combatidos pelos docentes. São eles:

Quadro 1 – Pressupostos implícitos de Carl Rogers

<b>Pressupostos Implícitos</b>
1. Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional.
2. A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.
3. Avaliação é educação, educação é avaliação.
4. Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende.
5. Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.
6. Conhecem-se verdades em Psicologia.
7. Método é ciência.
8. Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos.
9. “Depurar” a maioria dos alunos é método satisfatório de produzir cientistas e clínicos.
10. Os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas.

Fonte: ROGERS (1972).

Rogers (1972) entendia que provavelmente a atitude dos professores no processo de ensino-aprendizagem refletia a própria educação, estando presos em um meio cujo processo educativo é tido com algo pronto, cabendo-lhes o papel de transmissores de conhecimento, com conteúdo engessado, assim como lhes foi passado (MILANESI; AMATUZZI, 2008).

Não somente os professores possuem esses pressupostos incutidos em si, mas também as políticas públicas, que insistem em mantê-los e são avessas a mudanças, o que torna ainda mais difícil a quebra desses paradigmas no ensino superior (MILANESI; AMATUZZI, 2008). A extensão de alguns currículos, bem como a obrigatoriedade de cumpri-los em sala, torna ainda mais difícil produzir uma aula diferenciada.

Nesse sentido, a liberdade era essencial para a aprendizagem significativa, pois permitia e incentivava a liberdade de expressão, possibilitando ouvir os alunos, educando-os com suas próprias experiências (ROGERS, 1978). Além disso, segundo ele, esse clima de liberdade oferecido pelo professor proporciona a humanização da educação, o envolvimento do aluno e uma aprendizagem mais significativa (ROGERS, 1978).

Além disso, Rogers considerava que a aprendizagem verdadeira não ocorre a não ser que os alunos trabalhem em problemas que são reais para ele, sendo o professor figura central nesse processo como facilitador, devendo ser sincero e autêntico para tanto (ZIMRING, 2010).

#### 4. Metodologia

Esta é uma pesquisa de campo e exploratória, com coleta de dados primários e secundários, para estudo qualitativo e quantitativo (COOPER, SCHINDLER, 2003), cuja duração compreendeu o período de três meses, de dezembro de 2013 a fevereiro de 2014. Ressalta-se que esta pesquisa é uma continuidade do trabalho de Sobreira et al. (2014), que pesquisaram a percepção dos discentes sobre o quanto os professores do ensino superior usam e acreditam nos pressupostos implícitos. Nesse estudo, existiam sugestões de estudos futuros em suas conclusões, dentre os quais se destaca a repetição da pesquisa desta vez segundo a visão dos professores, que é o que se planeja neste presente trabalho.

Para atingir o objetivo do trabalho de identificar como professores de ensino superior percebem a prática docente atual, com referência nos pressupostos implícitos de Rogers (1972), foi realizada pesquisa de campo e exploratória, por meio de um questionário semiestruturado, com 11 questões. Dentre elas, uma aborda o tempo de docência no ensino superior e outras 10 investigam o quanto os professores acreditavam em cada um dos pressupostos implícito de Rogers.

Ressalta-se que, no questionário, foi adaptado o texto de dois pressupostos, mas sem perder seu sentido original, sendo eles: “Conhecem-se verdades em Psicologia” (retirou-se a parte “em psicologia” e substituiu-se por “nas disciplinas do ensino superior”) e ““Depurar” a maioria dos alunos é método satisfatório de produzir cientistas e clínicos” (substituiu-se por “Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais”). Essas adaptações foram feitas para que a pesquisa contemplasse todos os cursos e que todos os itens fossem de fácil entendimento pelos respondentes.

Em termos de análise, repetiu-se a metodologia de Sobreira et al. (2014), sendo realizado um *ranking* da pontuação obtida por cada pressuposto, daquele em que os

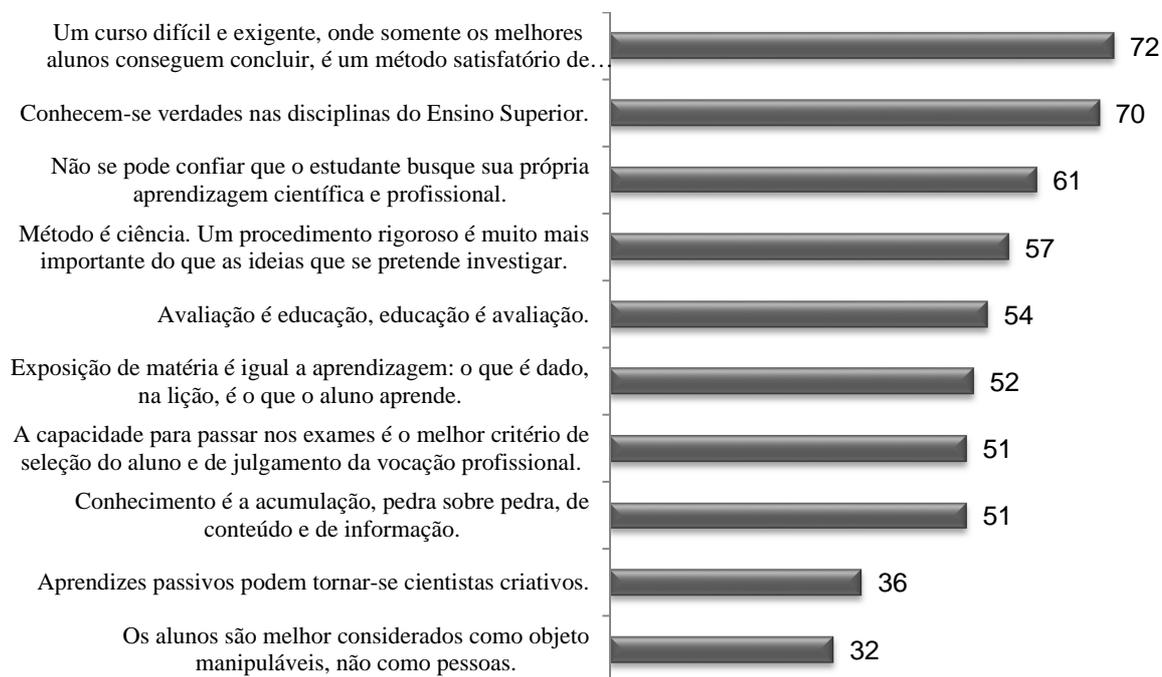
professores mais praticam para o que menos praticam, tratando-se de uma escala *Likert*, de gradação 0 (zero) = “Não acredita”; 1 (um) = “Pouco acredita”; 2 = “Acreditam”; e 3 = “Acreditam totalmente”. Esses pesos (gradações) foram multiplicados pela sua frequência de resposta em cada pressuposto, chegando-se a uma nota, que indica o quanto os professores de ensino superior ainda acreditam nos pressupostos. Após cada pressuposto ter sua nota calculada, foi realizado um *ranking* da maior nota da classificação “Acreditam totalmente” para a menor nota. Desta forma, a visualização é facilitada, entendendo-se que, quanto maior a nota, mais esse pressuposto ainda está arraigado nas práticas docentes do ensino superior.

O questionário foi disponibilizado na internet para ser respondido *online* por meio do programa de coleta de dados *Google Docs*. Foi realizado um pré-teste com cinco docentes do ensino superior, que sugeriram algumas mudanças na estrutura das perguntas para melhorar o entendimento. Após isso, o questionário sofreu pequenas alterações, sendo aplicado novamente, desta vez usando uma amostra probabilística de 40 professores do ensino superior do estado do Ceará. Quanto à análise, os dados coletados foram tabulados com o apoio do programa *Microsoft Excel 2010*.

## 5. Resultados

Com a tabulação dos dados, para início da análise, elaborou-se um *ranking* de quais pressupostos implícitos preconizados por Rogers (1972) os professores do ensino superior mais acreditam na atualidade, segundo suas notas. Assim, foi formulado o Gráfico 1, demonstrado abaixo, que expõe a visão geral dos professores e busca atender ao primeiro objetivo específico deste trabalho. Para fins de análise, serão comentados os extremos das respostas coletadas.

Gráfico 1 – Ranking do que os professores do ensino superior mais acreditam com relação aos pressupostos implícitos de Rogers.



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Como se pode ver no Gráfico 1, o pressuposto “um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais” é aquele que os docentes do ensino superior ainda mais acreditam na atualidade. Isso reflete a prática de alto grau de dedicação que os professores em geral exigem de seus alunos, com a percepção de que essa exigência irá melhor selecionar e desenvolver os melhores profissionais e cientistas. Segundo Rogers (1972), essa prática vai de encontro com o aprendizado, pois limita e poda o desenvolvimento de alunos que não se adaptam a esse sistema, mas que são ou podem ser tão capazes quanto os alunos que conseguem passar bem na disciplina.

Em segundo lugar, os professores ainda acreditam que “conhecem-se verdades nas disciplinas do ensino superior”. Esse pressuposto aponta o pensamento tradicional do ensino que limita o pensamento crítico, estimulando a mera aceitação do conteúdo passado como verdade universal e não passível de crítica. Segundo esse pensamento, o aprendizado construído por meio das diferenças entre culturas e troca de experiências entre os alunos e o professor e o aluno não é estimulado.

Por outro lado, o pressuposto “os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas” foi o que os professores atuais menos acreditam. Ou seja, os docentes do ensino superior já passaram a valorizar mais os alunos, respeitando suas individualidades, ouvindo-os e fazendo-os participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Muito da diminuição desse pressuposto deve-se à evolução da própria sociedade brasileira, do respeito ao outro e do desenvolvimento da ética educacional, bem como à criação de abordagens centradas na pessoa, preconizada por Rogers (1983).

Essa tendência de o professor dar ao aluno um papel importante do próprio aprendizado também reflete na baixa aderência ao pressuposto “aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos”, o penúltimo lugar desse *ranking*. A participação ativa do aluno desenvolve mais seu senso crítico e colabora para seu futuro como cientista, figura cuja curiosidade, pró-atividade, criticidade e criatividade se fazem tão importantes.

Em vias de verificar se existe diferença de pensamento dos professores com mais ou menos experiência na docência (segundo objetivo específico do trabalho), perguntou-se há quantos anos os respondentes lecionavam no ensino superior, de modo a construir um quadro comparativo entre a visão entre dois grupos distintos: os que possuem até 10 anos de experiência na docência no ensino superior e aqueles que possuem mais de 10 anos de experiência nesse sentido. Construiu-se, portanto, o Quadro 2 a seguir, que mostra o *ranking* daqueles com até 10 anos de experiência e o *ranking* dos que possuem mais de 10 anos de experiência na docência no ensino superior.

Quadro 2 – Comparativo entre o que mais os professores acreditam segundo tempo de experiência de ensino.

#	Com até 10 anos de experiência	Mais de 10 anos de experiência
1º	Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais.	Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.
2º	Conhecem-se verdades nas disciplinas do Ensino Superior.	Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional.
3º	Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional.	Conhecem-se verdades nas disciplinas do Ensino Superior.
4º	Avaliação é educação, educação é avaliação.	Método é ciência. Um procedimento rigoroso é muito mais importante do que as ideias que se pretende investigar.
5º	Método é ciência. Um procedimento rigoroso é muito mais importante do que as ideias que se pretende investigar.	Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais.
6º	Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende.	Avaliação é educação, educação é avaliação.
7º	A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.	Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende.
8º	Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.	A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.
9º	Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos.	Os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas.
10º	Os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas.	Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Conforme se pode ver no Quadro 2, existem diferenças significativas no modo dos professores que possuem menos e mais de 10 anos de docência no ensino superior.

O pressuposto que os docentes com menos de 10 anos de experiência mais acreditam ainda é o “um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais”, demonstrando que tais docentes são mais rígidos quanto ao método de

ensino e exigem mais comprometimento dos seus alunos em sala de aula. Por outro lado, esse mesmo pressuposto, para aqueles que possuem mais tempo de docência, está somente em quinto lugar de crença, ou seja, os docentes mais experientes tendem a ser mais pacientes com seus alunos, relevando pequenos problemas e sendo menos criteriosos nesse sentido.

Já o pressuposto que os docentes com mais de 10 anos de experiência mais acreditam é o “conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação”, demonstrando o viés do método tradicional de ensino aprendizagem de acumulação de conteúdo, no qual o professor passa a informação e o aluno somente tenta apreender. Tais professores tendem a serem menos inovadores no método de ensino. O mesmo pressuposto assumiu o oitavo lugar para o outro grupo com menos experiência, sendo um dos pressupostos em que menos acreditam. Isso se deve ao fato de que os professores com menor média de idade também sofreram com a acumulação de conteúdo e informação em sua época de estudante, tendo uma abordagem mais moderna, diferenciada e dinâmica de dar aula.

Por outro lado, os dois pressupostos em que ambos os grupos menos acreditam foram os mesmos, embora em posições diferentes. Ambos os grupos de professores, com mais e menos experiência, não acreditam mais que “aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos” e também que “os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas”, demonstrando uma humanização do ensino, uma valorização do aluno como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem, bem como um maior respeito pela figura do aluno, que também deve ser escutado e não apenas escutar.

Finalmente, buscando responder ao terceiro objetivo específico, comparar os resultados da visão dos professores com a visão dos alunos obtida no artigo de Sobreira et al. (2014), foi elaborado o Gráfico 2, que compara essas duas visões propostas. Pegou-se o resultado do trabalho de Sobreira et al. (2014) e balizou-o com os resultados gerais destes, normalizando-os por meio de um índice, variando de 0 (não acredita) a 1 (acreditam totalmente). Esse índice, portanto, representa o quanto os professores e os alunos percebem o nível de crença docente do ensino superior em cada um dos pressupostos de Rogers (1972).

Gráfico 2 – Comparativo entre a visão dos professores e dos alunos sobre como os docentes do nível superior ainda acreditam nos pressupostos implícitos de Rogers



Fonte: Dados da pesquisa (2014) e Sobreira et al. (2014).

Como se pode ver, enquanto os professores, como dito anteriormente, mais acreditam que um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, seja um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais, os alunos percebem, principalmente, que os professores ainda creem muito que “conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação”. Isso demonstra que a acumulação de conteúdo é mais perceptível aos alunos porque afeta diretamente sua rotina e seus estudos, mais do que um ambiente de estudo mais exigente e rígido. Essa rigidez no método, por outro lado, afeta mais os professores, que apontam como primeiro lugar. Vê-se, portanto, que as respostas foram diretamente afetadas pelo impacto que as práticas têm no dia a dia dos professores e alunos. Ou seja, torna-se difícil para ambos os lados visualizar de maneira imparcial o pressuposto mais em voga hoje em dia.

Entretanto, o paradigma que fala do pressuposto “os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas” é consenso entre professores e alunos no sentido de que praticamente não é mais observado no ensino superior na atualidade. Pode-se afirmar, assim, que é fato que existe uma interatividade maior entre docentes e discentes, que se respeitam e sentem-se respeitados uns pelos outros, colaborando para um clima melhor na relação entre ambos. Estimula-se, assim, o ensino por parte dos docentes e aprendizagem por parte dos discentes.

O mesmo ocorre com relação ao pressuposto “conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação”. Tanto professores quanto alunos concordam que os docentes de ensino superior pouco acreditam que acumulação de conteúdo é conhecimento. Chama-se a atenção que os professores com mais experiência valorizam ainda esse pressuposto, mas, em geral, a tendência é que isso melhore cada vez mais.

Finalmente, ressalta-se que, nesse cenário, o professor também se torna um aprendiz, pois assume que o aluno também possui experiências relevantes que podem valorizar e incrementar os temas abordados em sala de aula.

## **6. Conclusão**

Este artigo teve como objetivo identificar como os professores de ensino superior da atualidade enxergam a prática docente vigente com relação aos pressupostos implícitos de Carl Rogers. O objetivo foi alcançado pelo fato de que os resultados provenientes da consecução dos três objetivos específicos traçados levaram finalmente à resposta ao objetivo geral.

O primeiro objetivo específico foi identificar os pressupostos nos quais os docentes de ensino superior ainda mais acreditam. Pode-se afirmar que o mesmo foi atingido por meio da pesquisa realizada, que identificou que os pressupostos que os professores mais acreditam são “um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais”. Essa crença forte nesse paradigma aponta que os docentes do ensino superior ainda acreditam que os melhores profissionais e cientistas são aqueles que necessariamente foram esforçados em sua formação e, para tanto, eles colocam os

alunos à prova por meio de métodos rígidos e exigentes. Além deste, o pressuposto “conhecem-se verdades nas disciplinas do ensino superior” ainda possui alto nível de crença pelo fato de haver um paradigma sobre conhecimento e verdade nas informações tradicionalmente passadas.

Já com relação ao segundo objetivo específico, comparar esta visão entre professores com mais de 10 anos de experiência e aqueles de menos de 10 anos de experiência, pode-se dizer que também foi atingido. Viu-se que existem grandes diferenças nos pontos de vistas entre os dois grupos: os docentes com menos de 10 anos de experiência ainda acreditam muito que “um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais”, enquanto que esse mesmo pressuposto, para aqueles que possuem mais tempo de docência, está somente em quinto lugar de crença. Ou seja, os docentes mais experientes tendem a ser mais pacientes com seus alunos, relevando pequenos problemas e sendo menos criteriosos nesse sentido.

Por outro lado, o pressuposto que os docentes com mais experiência mais acreditam é o “conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação”, apontando serem menos inovadores. Por outro lado, para o outro grupo com menos experiência, esse pressuposto assumiu o oitavo lugar, sendo um dos pressupostos em que menos acreditam. Assim, esses docentes se revelaram mais inovadores nos métodos de ensino.

O terceiro e último objetivo específico foi comparar os resultados da visão dos professores com a visão dos alunos obtida no artigo de Sobreira et al. (2014), por tratar-se de uma continuação aprofundada do trabalho inicial desses autores. Observou-se que os alunos e professores possuem pontos de vista diferentes com relação ao que os docentes de nível superior mais acreditam. Os professores acreditam que é “um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais”. Os alunos percebem, principalmente, que os professores ainda creem muito que “conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação”.

Finalmente, analisando todos os parâmetros, observou-se que o grande consenso geral revelado entre professores (mais experientes e menos experientes) e alunos foi que

ninguém mais – ou bem poucos docentes – ainda acreditam no pressuposto que “os alunos são mais bem considerados como objetos manipuláveis, não como pessoas”. Tanto professores quanto alunos admitem que houve uma grande melhora nesse sentido, com maior respeito entre os dois grupos e de uma maior participação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem, com maior senso crítico e com a assunção de que o professor também pode aprender com seus alunos.

Para outras pesquisas, sugere-se ampliar a amostra de professores, segregando-a por instituições públicas e privadas, verificando se o perfil das universidades influencia na prática docente dos professores segundo os pressupostos de Rogers.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. . A escassez de líderes no mercado de trabalho: O papel do professor universitário na formação deste profissional pode colaborar para a mudança do cenário atual. **Gestão & Sociedade**, Belford Roxo, 1(1), 2012.

AMORIM, V. M. De., CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, 29(105), 1167-1184. 2008. Disponível em<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302008000400011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 31 jul. 2015.

BARBOSA, J. R. A. **Didática no ensino superior**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2011.

BATISTA, S. S. S. Educação, Psicanálise e Sociedade: possibilidades de uma relação crítica. **Educação e Pesquisa**, 25(1), São Paulo, 1990.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

BEHRENS, M. A. A. Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 80(196), 383-403, 1999.

BEM-PERETZ, M., KREMER-HAYON, L. The contentand context of professional dilemmasencounteredby novice and senior teachers. **Educational Review**, 42(1), 1990.

CAPELO, F.M. Aprendizagem Centrada na Pessoa. **Revista de Estudos Rogerianos** – A pessoa como centro, 5. 2000. Disponível em:<<http://souzamilena.blogspot.com.br/2011/05/texto-de-apoio-aprendizagem-centrada.html>>. Acesso em 31 jul. 2013.

CARVALHO, A. M. B. G. “Ser professor é...” Representações do fazer docente. **Scripta**, Belo Horizonte, 15(28), 245-266, 2011.

COOPER, D.R., SCHINDLER, P.S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CUNHA, M. I. **Ensino com pesquisa**: A prática do professor universitário. Caderno Pesquisa, São Paulo, 97, 31-46. 1996.

CUNHA, M. V. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A.2000.

FERREIRA, D. R. M., SILVA, K. M. A., SHUVARTZ, M. Ensino superior: As dificuldades da prática docente. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO**, 25, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG.2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra.1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à Prática Educativa. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

GLICKMAN, C. D. **Supervision of in struction**: A developmental approach. Boston: Allynand Bacon. 1985.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. F. Introduction. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. F. (Orgs.). **Understanding teacher development**. New York: Teachers College Press, 1-19. 1992.

KULLOK, M. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. UFAL. 2000.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, 24, 113-147.2004.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: Alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, 18(1), 85-105. 2013.

MASETTO, M. A proposta humanista de Carl Rogers. In: **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD. 1997.

MILANESI, P. V. B., AMATUZZI, M. M. Os sentidos da liberdade segundo professores da educação básica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 27, 115-139. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, M.V. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978.

- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **A docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez. 2002.
- RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2003.
- ROGERS, C. Pressupostos correntes sobre educação universitária: Uma exposição apaixonada. In: **Liberdade para aprender**, 163-180. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: Interlivros. 1972.
- ROGERS, C. **A Terapia Centrada no Paciente**. Lisboa: Moraes Editores. 1974.
- ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes. 1978.
- ROGERS, C. **Um jeito de Ser**. São Paulo: E. P. U.1983.
- ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- ROGERS, C.; FREIBERG, H. J. (1994). **Freedom to learn**. 3. ed. New York: Macmillan/Merrill, 1994.
- ROGERS, C. **Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory**. Londres: Constable. 1951.
- SOBREIRA, M. C., BARBOSA, A. M.; ALMEIDA, A. O. G.; FORTE, S. H. A. C. (2014). Pressupostos Implícitos de Rogers: Uma Análise sobre o Contexto Atual da Educação Superior. In: BUGARIM, C.; TASSIGNY, M.. (Org.). **Coletânea didática no ensino superior I: Didática e casos de ensino**. Fortaleza: Editora Universidade de Fortaleza, 1, 221-238. 2014.
- TERRA, J. C. C. **Gestão do Conhecimento: O grande desafio empresarial**. São Paulo: Ed. Negócio. 2004.
- TARDIF, M., LESSAR, C. **O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e pedagogia). 2001.
- ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.