



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA CONSTANTIN POPOFF

MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE COMUNICAÇÃO: Um Estudo de
Caso na Universidade Federal da Bahia

Salvador

2022

SANDRA CONSTANTIN POPOFF

MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE COMUNICAÇÃO: um Estudo de Caso
na Universidade Federal da Bahia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Cristina Maria d'Ávila

Salvador

2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Popoff, Sandra Constantin.

Mediações didáticas de professores de comunicação : um estudo de caso na
Universidade Federal da Bahia / Sandra Constantin Popoff. - 2022.
240 f : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Maria d'Ávila.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Comunicação - Estudo e ensino (Superior). 2. Didática (Ensino superior).
3. Mediação pedagógica. 4. Pedagogia da educação superior. 5. Saberes do
docente. I. Ávila, Cristina Maria d'. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.125 - 23. ed.

SANDRA CONSTANTIN POPOFF

MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE COMUNICAÇÃO: um Estudo de Caso
na Universidade Federal da Bahia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação pela Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia (UFBA), como parte
dos requisitos para a obtenção do título de Doutora
em Educação.

Salvador, 24 de março de 2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Conceição de Oliveira Lopes
Universidade de Aveiro - Portugal

Prof. Dr. Penildon da Silva Filho
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro
Universidade Federal da Bahia/ Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia /Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Eterno pela oportunidade de escrever um elogio à Docência!

Agradeço a minha orientadora, Cristina d'Ávila pela orientação, respeito e liberdade. Todo o meu apreço e profunda admiração pelo belíssimo conjunto de realizações como professora, intelectual e artista.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL – pelas interações e partilhas de conhecimentos e ludicidade. À Faculdade de Comunicação da UFBA pelo apoio e à Capes pelo financiamento da pesquisa.

Agradeço aos meus familiares de perto pelo amor, paciência e carinho, especialmente a Dimitri, Matheus, Andrei e Andressa. Agradeço aos familiares de longe pela torcida e incentivo. Aos queridos Jorge e Dora Lúcia, incansáveis no cuidado comigo e com meus filhos.

Agradeço aos mestres: Sérgio Sobreira, Maria Carmen Jacob e André Lemos. Foi um grande privilégio conhecê-los e aprender muito sobre a arte de ensinar! Recebam a minha admiração e apreço irrestrito.

Agradeço aos professores que me honram com a presença na banca avaliadora: Profa. Dra. Conceição Lopes (Universidade de Aveiro – PT), Prof. Dr. Penildon da Silva Filho (UFBA), Prof. Dr. Cesar Leiro (UFBA) e Profa. Dra. Lucia Gracia Ferreira (UFRB). O meu agradecimento à Profa. Dra. Rosemary Ramos (UNIFACS), que participou da banca de qualificação.

Agradeço às minhas amigas-irmãs pelo apoio afetuoso: Jeruzia Zavarize, Débora Alencar, Sandra Regina, Edmar Lira Smith, Ana Aparecida Rocha, Jaciara Souza dos Santos, Lídia Monteiro Costa, Tania Regina Souza dos Santos, Ediane Rodrigues Rocha Medeiros e Edilene Rodrigues Rocha. Vocês são preciosas.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA pelo ensino de qualidade e cuidado generoso.

Agradeço a equipe da secretaria do PPGE – UFBA pela presteza, alegria e gentileza com que apoiam todos os discentes.

Depois de haver preparado um assunto, o professor tem de comunicar o conhecimento desse assunto aos alunos. Se falhar nisso, terá falhado como professor.

Gilbert Highet (2018)

POPOFF, S.C. **Mediações didáticas de professores de Comunicação**: um estudo de caso na Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Cristina d'Ávila, 2022. 238 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

A tese aborda compreensões a respeito da Didática no Ensino Superior ancoradas em pesquisa de abordagem qualitativa com professores de Comunicação na Universidade Federal da Bahia. O tema se insere na área epistemológica da Didática e tem por objetivo: analisar compreensivamente a mediação didática de docentes do Curso de Comunicação e a mobilização de saberes didáticos que permeiam o processo de ensinar/aprender em sala de aula universitária. Para tal, desdobra-se em objetivos específicos: 1) identificar os saberes didáticos mobilizados pelos professores no processo de mediação didática; 2) compreender o fenômeno da comunicação didática de professores em sala de aula universitária; 3) conhecer como os professores medeiam conteúdos em aula. Assim, a pesquisa buscou compreender processos que envolvem a mediação didática, em particular do curso de graduação em Comunicação, partindo da problemática da imprecisão conceitual da Didática no Ensino Superior, com produção de informações obtidas mediante questionário com questões abertas e de escala qualitativa (Likert), observação em sala de aula e entrevista semiestruturada com três docentes participantes. As escolhas metodológicas qualitativas em estudo de caso, contribuíram para a compreensão resultante da problemática citada. Diante do conjunto de dados e fundamentações teóricas advindas da pesquisa, conceituou-se a Didática, para além da ciência do ensino, como comunicação estruturada para fins de ensino, lastreada por uma relação pedagógica mais ampla na qual o docente medeia tempos, modos e recursos em prol do engajamento de discentes no processo educativo. As informações produzidas apontam para três categorias: 1) interação participativa com metodologia engajadora processual convergente; 2) interação operativa; 3) interação dialógica reflexiva. Concluímos, sustentando a tese: o professor, em sua comunicação pessoal, singular e original, tem uma presença formativa fundamentada na própria natureza do que faz e é, como indivíduo e como profissional. Decorre disso que, pelo contato com o estilo de docência, pode-se ultrapassar o fenômeno ensinar/aprender para uma vivência de construção colaborativa de compreensões. Portanto, de modo subliminar, a comunicação do Ser docente, funciona como substrato para a mediação didática, manifesta na amplitude da cocriação da aula na medida da habilidade conferida pelos saberes didáticos envolvidos. Assim, a comunicação didática, distinta nos modos de expressão em cada profissional, aparece de modo subjacente aos saberes docentes. Conclui-se, que o conceito de comunicação didática, inserido no processo mediacional docente, tem em si a potencialidade e os recursos para fins de despertar no estudante o querer aprender.

Palavras-chave: Comunicação. Didática. Mediação Didática. Pedagogia Universitária. Saberes Docentes.

POPOFF, S.C. **Didactic mediations of professors of Communication**: a case study at the Federal University of Bahia. Advisor: Cristina d'Ávila, 2022. 238 f. il. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

The thesis addresses understandings about Didactics in Higher Education based on qualitative research with professors of Communication at the Federal University of Bahia. The theme is part of the epistemological area of Didactics and aims to: comprehensively analyze the didactic mediation of teachers of Communication course and the mobilization of didactic knowledge that permeate the teaching-learning process in the university classroom. To this end, it unfolds in specific objectives: 1) identify the didactic knowledge mobilized by the teachers in the didactic mediation process; 2) understand the phenomenon of didactic communication of professors in the university classroom; 3) know how teachers mediate content in class. Thus, the research sought to understand processes that involve didactic mediation, particularly in the undergraduate course in Communication, starting from the problem of the conceptual imprecision of Didactics in Higher Education, with the production of information obtained through a questionnaire with open questions and of a qualitative scale (Likert), classroom observation and semi-structured interview with three participating professors. The qualitative methodological choices in the case study contributed to the resulting understanding of the aforementioned problem. In view of the set of data and theoretical foundations arising from the research, Didactics was conceptualized, beyond the science of teaching, as structured communication for teaching purposes, backed by a broader pedagogical relationship in which the teacher mediates times, modes and resources for the engagement of students in the educational process. The information produced points to three categories: 1) participatory interaction with a convergent procedural engagement methodology; 2) operative interaction; 3) reflexive dialogic interaction. We conclude, supporting the thesis: the teacher, in his personal, singular and original communication, has a formative presence based on the very nature of what he does and is, as an individual and as a professional. It follows from this that, through contact with the teaching style, one can go beyond the teaching-learning phenomenon to an experience of collaborative construction of understandings. Therefore, in a subliminal way, the communication of the teacher Being works as a substrate for the didactic mediation, manifested in the amplitude of the co-creation of the class in the measure of the skill conferred by the didactic knowledge involved. Thus, didactic communication, different in the modes of expression in each professional, appears in an underlying way to the teaching knowledge. It is concluded that the concept of didactic communication, inserted in the teaching mediation process, has in itself the potential and the resources to awaken in the student the desire to learn.

Keywords: Communication. Didactics. Didactic Mediation. University Pedagogy. Teaching Knowledge.

POPOFF, S.C. **Médiations didactiques des professeurs de Communication**: une étude de cas à l'Université fédérale de Bahia. Conseillère: Cristina d'Ávila, 2022. 238 f. il. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté d'éducation, Université Fédérale de Bahia, Salvador, 2022.

RÉSUMÉ

La thèse porte sur la compréhension de la didactique dans l'enseignement supérieur basée sur une recherche qualitative avec des professeurs de Communication à l'Université fédérale de Bahia. Le thème fait partie du domaine épistémologique de la Didactique et vise à: analyser de manière approfondie la médiation didactique des enseignants du cours de Communication Sociale et la mobilisation des connaissances didactiques qui imprègnent le processus d'enseignement-apprentissage dans la classe universitaire. Pour cela, il se décline en objectifs spécifiques : 1) identifier les savoirs didactiques mobilisés par les enseignants dans le processus de médiation didactique ; 2) comprendre le phénomène de la communication didactique des professeurs dans la classe universitaire ; 3) savoir comment les enseignants médiatisent le contenu en classe. Ainsi, la recherche vise à comprendre les processus qui impliquent la médiation didactique, en particulier dans le cours de premier cycle en Communication, à partir du problème de l'imprécision conceptuelle de la didactique dans l'enseignement supérieur, avec la production d'informations obtenues à travers un questionnaire à questions ouvertes et d'une échelle qualitative (Likert), observation en classe et entretien semi-directif avec trois professeurs participants. Les choix méthodologiques qualitatifs dans l'étude de cas ont contribué à la compréhension résultante du problème susmentionné. Compte tenu de l'ensemble des données et des fondements théoriques issus de la recherche, la Didactique a été conceptualisée, au-delà de la science de l'enseignement, comme une communication structurée à des fins d'enseignement, adossée à une relation pédagogique plus large dans laquelle l'enseignant médiatise les temps, les modes et les ressources pour le l'engagement des élèves dans le processus éducatif. Les informations produites indiquent trois catégories : 1) interaction participative avec une méthodologie d'engagement procédurale convergente ; 2) interaction opérationnelle ; 3) interaction dialogique réflexive. Nous concluons, à l'appui de la thèse : l'enseignant, dans sa communication personnelle, singulière et originale, a une présence formatrice fondée sur la nature même de ce qu'il fait et est, en tant qu'individu et en tant que professionnel. Par conséquent, grâce au contact avec le style d'enseignement, on peut surmonter le phénomène d'enseignement-apprentissage pour une expérience de construction collaborative des compréhensions. Ainsi, de manière subliminale, la communication de l'Être enseignant fonctionne comme substrat de la médiation didactique, manifestée dans l'amplitude de la co-création de la classe à la mesure de la compétence conférée par les savoirs didactiques impliqués. Ainsi, la communication didactique, différente dans les modes d'expression chez chaque professionnel, apparaît de manière sous-jacente aux savoirs pédagogiques. Il est conclu que le concept de communication didactique, inséré dans le processus de médiation pédagogique, a en lui-même le potentiel et les ressources pour éveiller chez l'élève le désir d'apprendre.

Mots clés : Médiation didactique. Didactique. Communication didactique. Pédagogie universitaire. Enseignement universitaire.

POPOFF, S. C. **Mediaciones didácticas de profesores de Comunicación**: un estudio de caso en la Universidad Federal de Bahía. Asesor: Cristina d'Ávila, 2022. 238 f. Il. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2022.

RESUMEN

La tesis aborda comprensiones sobre Didáctica en la Educación Superior ancladas en investigaciones cualitativas con profesores de Comunicación de la Universidad Federal de Bahía. El tema forma parte del área epistemológica de la Didáctica y tiene como objetivo: analizar integralmente la mediación didáctica de los profesores del Curso de Comunicación y la movilización de saberes didácticos que permean el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula universitaria. Para ello, se despliega en objetivos específicos: 1) identificar los saberes didácticos movilizados por los docentes en el proceso de mediación didáctica; 2) comprender el fenómeno de la comunicación didáctica de los profesores en el aula universitaria; 3) saber cómo los profesores median los contenidos en clase. Así, la investigación buscó comprender los procesos que involucran la mediación didáctica, particularmente en el curso de graduación en Comunicación, a partir del problema de la imprecisión conceptual de la Didáctica en la Educación Superior, con la producción de informaciones obtenidas a través de un cuestionario con preguntas abiertas y de escala cualitativa (Likert), observación en el aula y entrevista semiestructurada con tres profesores participantes. Las elecciones metodológicas cualitativas en el estudio de caso contribuyeron a la comprensión resultante del problema mencionado. Ante el conjunto de datos y fundamentos teóricos surgidos de la investigación, se conceptualizó la Didáctica, más allá de la ciencia de la enseñanza, como una comunicación estructurada con fines didácticos, sustentada en una relación pedagógica más amplia en la que el docente mediatiza tiempos, modos y recursos para la participación de los estudiantes en el proceso educativo. La información producida apunta a tres categorías: 1) interacción participativa con una metodología de compromiso procedimental convergente; 2) interacción operativa; 3) interacción dialógica reflexiva. Concluimos, sustentando la tesis: el docente, en su comunicación personal, singular y original, tiene una presencia formativa a partir de la naturaleza misma de lo que hace y es, como individuo y como profesional. Se sigue que, a través del contacto con el estilo de enseñanza, se puede ir más allá del fenómeno de enseñanza/aprendizaje para una experiencia de construcción colaborativa de comprensiones. Por lo tanto, de manera subliminal, la comunicación del Ser docente funciona como sustrato para la mediación didáctica, manifestada en la amplitud de la co-creación de la clase en la medida de la habilidad conferida por los saberes didácticos involucrados. Así, la comunicación didáctica, diferente en las formas de expresión en cada profesional, aparece de manera subyacente al saber docente. Se concluye que el concepto de comunicación didáctica, inserto en el proceso de mediación docente, tiene en sí mismo el potencial y los recursos para despertar en el alumno el deseo de aprender.

Palabras clave: Comunicación. Didácticas. Mediación Didáctica. Pedagogía Universitaria
Enseñanza del conocimiento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Quadro de Fundamentação Teórica.....	29
Tabela 2 - Docentes participantes.....	39
Figura 1 - Grau de importância	40
Figura 2 - Grau de realização	40
Tabela 3 - Resumo dos participantes	49
Tabela 4 - Requerimentos básicos da arte de ensinar	51
Tabela 5 - Dimensões de qualidade na docência	52
Tabela 6 - Características do Ensino e da Pesquisa no Ensino Superior.....	54
Tabela 7 - Pedagogia Universitária: campo epistemológico em construção	59
Quadro 1 - Mediação Pedagógica.....	67
Quadro 2 - Saberes didático-pedagógicos	68
Quadro 3 - Educação pela dimensão do sensível	80
Tabela 8 - Elementos estruturantes da aula	86
Quadro 4 - Síntese Analítica Perfil ‘Diretor de Cinema’	103
Quadro 5 - Orientações para fichamento de leitura.....	124
Quadro 6 - Orientações para elaboração de atividades.....	125
Quadro 7 - Orientações para elaboração de conteúdos temáticos	126
Quadro 8 - Pontos de Avaliação	127
Quadro 9 - Orientações sobre estrutura do blog temático	128
Quadro 10 - Práticas didático pedagógicas engajadoras	128
Quadro 11 - Temas dos blogs - semestre 01.....	132
Quadro 12 - Temas dos blogs - semestre 02.....	133
Quadro 13 - Princípios da Educação Interativa.....	138
Figura 3 - Desenho Comunicação Didática Processual.....	141
Tabela 9 - Síntese dos Resultados ‘Diretor de Cinema’	143
Quadro 14 - Síntese Analítica Perfil ‘Roteirista de Audiovisual’	144
Quadro 15 - Princípios de ação pedagógica escolanovista.....	150
Quadro 16 - Processo de produção do conhecimento.....	160
Tabela 10 - Síntese dos Resultados ‘Roteirista de Audiovisual’	168
Quadro 17 - Síntese Analítica Perfil ‘Editor de Cultura’	169
Quadro 18 - Síntese dos Resultados ‘Editor de Cultura’	196
Tabela 11 - Relação entre o Projetado e o Produzido.....	199
Tabela 12 - Relação entre o Projetado e o Produzido II.....	199
Figura 4 - Dimensões do ato de ensinar	201
Figura 5 - Comunicação, saberes e mediações	203
Tabela 13 - Mobilização Didática	203
Tabela 14 - Sínteses da Mediação Didática na Gestão de Classe.....	206
Figura 6 - Comunicação Didática e Implicação Empática Docente.....	208
Quadro 19 - Modelo de cabeçalho para registro cursivo para observação	230

Quadro 20 - Modelo de grade para registro cursivo para observação **Erro! Indicador não definido.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BBB	Big Brother Brasil
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAR	Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária
DE	Dedicação Exclusiva
EAD	Educação à Distância
EC	Estudo de Caso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PDF	Portable Document Format
SBPC	Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica
TAR	Teoria do Ator-Rede
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	JUSTIFICATIVA	18
1.2	ESTADO DA QUESTÃO	19
1.3	OBJETIVO GERAL	21
1.3.1	Objetivos específicos	22
1.4	PROBLEMÁTICA	23
2	PERCURSO METODOLÓGICO	31
2.1	PARADIGMA FENOMENOLÓGICO	32
2.2	O MÉTODO PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS: ESTUDO DE CASO	34
2.3	A ESCOLHA DOS CODINOMES	35
2.4	DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	39
2.4.1	Questionário	39
2.4.2	Observação	42
2.4.3	Entrevista	43
2.5	O LÓCUS DE PESQUISA	45
2.6	CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	46
3	PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	50
3.1	ASPECTOS LEGAIS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	52
3.2	A PEDAGOGIA COMO CAMPO EPISTEMOLÓGICO EM CONSTRUÇÃO	56
3.3	A CULTURA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	60
3.4	DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR	65
3.5	RASTROS DA DIDÁTICA: O QUE FICOU DAS VEREDAS ANTIGAS?	68
4	MEDIAÇÃO DIDÁTICA	76
4.1	AULA UNIVERSITÁRIA – O ESPAÇO/TEMPO DA MEDIAÇÃO	83
4.2	A CONSTRUÇÃO DE SABERES DA EXPERIÊNCIA	89
4.3	O FENÔMENO DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO HUMANO	93
4.3.1	Ensino de Comunicação	95
5	POTÊNCIAS DA ARTE DE ENSINAR	102
5.1	PERFIL DOCENTE – DIRETOR DE CINEMA	103
5.1.1	O que conta de si	103
5.2	CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS E HISTÓRICO-CRÍTICA	108
5.3	A SALA DE AULA COMO PALCO DA MEDIAÇÃO INTERATIVA	111
5.4	RELAÇÃO COM O GRUPO	116
5.5	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	122
5.6	METODOLOGIA PARTICIPATIVA PROBLEMATIZADORA	128
5.6.1	Síntese dos resultados	143
5.7	PERFIL DOCENTE – ROTEIRISTA DE AUDIOVISUAL	144
5.7.1	O que conta de si	145
5.8	TENDÊNCIA PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA	150

5.9	A SALA DE AULA COMO PALCO DA MEDIAÇÃO SENSÍVEL	152
5.10	RELAÇÃO COM O GRUPO	157
5.11	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	159
5.12	METODOLOGIA DE PROJETOS	164
5.12.1	Síntese dos resultados	167
5.13	PERFIL DOCENTE - EDITOR DE CULTURA	169
5.13.1	O que conta de si	169
5.14	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIA E LIBERTADORA	174
5.15	A SALA DE AULA COMO PALCO PARA A MEDIAÇÃO REFLEXIVA ...	176
5.16	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	178
5.17	METODOLOGIA DIALÓGICA	181
5.17.1	Discussão fílmicas - DZI Croquetes	182
5.17.2	Discussão fílmica - Os sem florestas	184
5.17.3	Discussão fílmica - Caverna do Dragão	185
5.17.4	Discussão fílmica - AKBank	185
5.17.5	Discussão fílmica - Good Bye, Lenin!	187
5.17.6	Discussão fílmicas - Nívea, Mãe e filha, amor incondicional	190
5.17.7	Discussão fílmica - Mamíferos da Parmalat	190
5.17.8	Discussão fílmica - Por um fio	192
5.17.9	Síntese dos resultados	196
5.18	SÍNTESE ANALÍTICA DOS DE RESULTADOS PRODUZIDOS	197
6	CONCLUSÃO	210
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICE A – TCLE	228
	APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE REGISTRO CURSIVO	229
	APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	230
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO	231

1 INTRODUÇÃO

Os alunos nascem diante dos professores, uma e outra vez. Surgem de dentro de si mesmos, a partir do entusiasmo e das palavras dos professores que os transformam em melhores versões. Quantas vezes me senti outro depois de uma aula brilhante. Punha-me a caminho de casa como se estivesse crescido um palmo inteiro durante cinquenta minutos. Como se fosse muito mais gente. Cheio de um orgulho comovido por haver tantos assuntos incríveis para se discutir e por merecer que alguém os discutisse comigo (MÃE, 2012, s/p).

Valter Hugo Mãe (2012) em seu texto intitulado *Autobiografia Imaginária* fala da beleza e emoção comovida que alguns professores fazem brotar mediante o trabalho feito em sala de aula. Esse relato poético adentra ao âmago do fenômeno da mediação didática e suas reverberações. Retrata a comunicação didática de docentes em torno do processo de mediação cognitiva do discente. É desse lugar que buscamos analisar a mediação didática de professores como acionadora de transformações, não somente cognitivas, mas de desenvolvimento da reflexão crítica de graduandos da área de Comunicação.

O que aciona tal mediação? Pensamos em uma comunicação que a abarca, assim, como o faz com as sutis negociações que entremeiam a gestão da classe. Seria então, uma comunicação didática que se apresenta como possibilidade de estabelecer acordos em benefício do processo pedagógico. Defendemos que a qualidade da comunicação didática configura, de certo modo, os limites envolvidos na mediação didática em favor da mediação cognitiva. Assim, a qualidade da comunicação incorpora os saberes didáticos. São saberes que o profissional elege como os seus instrumentos de trabalho e, que o faz escolhendo os mais adequados em cada configuração de classe, posto que cada turma tem peculiaridades e necessidades diferentes. Dessa maneira, a comunicação didática acontece na aula e a atravessa dando um tom ao conjunto das relações didático pedagógicas ao longo do processo educativo.

Aula, conceitualmente, pressupõe sujeito docente e sujeitos discentes em interação por um tempo longo em encontros regulares com compromissos mútuos. Essa interação começa nos objetivos de aprendizagem e desdobra-se em experiência de viver e conviver nas relações de ensinar/aprender, ao mesmo tempo que remodela compreensões e fazeres. Mais do que um espaço físico ou carga horária, a aula é um gênero de comunicação humana, propiciadora de mediação didática, inclusiva e sensibilizadora. É um encontro ‘humanizador’ e pedagógico de partilhas de saberes e de desvelamento de conhecimentos sistematizados. O resultado dessa experiência humana pode ser a tessitura de sínteses, referenciais, marcas de afetos, que se

substanciam em matéria-prima de memórias de formação pessoal no coletivo. Retrospectivas do amanhã que transcendem o conteúdo trabalhado.

A Aula, portanto, é um tempo privilegiado de ressignificações do ontem, ambiência de valores e humores do hoje, da construção do amanhã, que se dá em local socialmente determinado, contextualizado por formalidades validadas pela cultura do magistério. O fenômeno da aula abarca em si dois processos mediacionais complexos: um de ordem cognitiva e outro de ordem didática. A mediação cognitiva diz respeito aos processos cognitivos de aprendizagem dos estudantes; a mediação didática refere-se às ações didáticas ou de ensino propriamente dita. Uma ação que incide sobre a outra.

Para que a dupla mediação ocorra, os professores mobilizam saberes docentes advindos de fontes diversas. Os saberes docentes (TARDIF; LESSARD, 2005; TARDIF, 2002) podem vir da formação profissional, como saberes teóricos produzidos por especialistas. Dos campos específicos, temos o saber disciplinar – que no presente estudo engloba os campos da Comunicação e Tecnologia, da Publicidade e Propaganda e da Metodologia Científica.

Os saberes curriculares dão conta do ‘recorte de saber’ que deve ser ensinado e foi configurado como conteúdo a ser trabalhado nas escolas, no caso específico da pesquisa em tela, o que deve ser ensinado na Universidade no Curso de Comunicação. Por fim, os saberes experienciais são saberes práticos que vão sendo produzidos no cotidiano da experiência docente. Sobre esse ponto, voltaremos no capítulo concernente ao tema.

Dessa maneira, sob a égide da aula e, por conseguinte, da mediação didática, compartilhar conhecimento parece ser uma das maravilhas que a humanidade multiplica, guarda e, de alguns, esconde. Torna-se difícil não concordar com Valter Hugo (MÃE, 2012): alunos “nascem” mediante as palavras dos professores. Ou seja: a presença do professor ensina por comunicar muito mais do que as palavras dizem.

Assim, a partir dessa ideia deflagradora, a investigação buscou aprofundar a ideia inicial de que o professor comunica a si próprio antes e durante a construção do conhecimento. Além disso, em cada mediação didática, o docente usa uma gama ou mescla de saberes de experiências profissionais e de cátedra sem, contudo, definir os contornos epistemológicos e conceituais envolvidos, à priori. Ocorre que a carga atitudinal e procedimental de quem lidera o processo de ensino dá o tom da aula impactando a qualidade do processo ao longo do semestre e engajando o discente nos objetivos estabelecidos para a aprendizagem.

Ainda sobre a aventura de construir o conhecimento com o outro, de ser guia de ‘maravilhamentos’ e mediador (a) de superações, há que se atentar para a cena da educação que

se apresenta sobremaneira interessante: o contexto hodierno, em que a precarização da profissão docente avança em ritmo acelerado. A docência enfrenta uma exagerada propaganda das benesses da tecnologia de educação à distância (EAD), tomada como fim e como que a prometer um futuro sem professores, ou com meros instrutores – sem que a maestria seja igualmente exaltada ou as impregnações de ordem sociotécnicas sejam melhor entendidas.

Na situação posta, ensino e comunicação estão em conexão sem fronteiras delimitadas. Portanto, cabe lembrar que, tanto a didática quanto a comunicação colecionam definições e ambos os conceitos, assim, são polissêmicos, pois bebem de outras ciências para elaborar os seus fundamentos epistemológicos. Dessa maneira, para o presente estudo, buscou-se o aporte teórico na comunicação visando facilitar a compreensão dos fenômenos didáticos. Assim, temos em Belo (2005, p. 305) que a comunicação didática parte de uma perspectiva multidisciplinar, que por sua vez, procura nas origens, natureza e funções da comunicação humana um espaço de ensino. Para Belo (2005) essa comunicação didática pretende dar criticidade e renovação ao ensino por incluir fundamentos das linguagens verbais e não-verbais como recursos das práticas de ensino.

Em tal contexto, a Didática impele à indagação a respeito do lugar da mediação didática no panorama de inovação educacional e o lugar autoral do docente universitário no processo didático-pedagógico. Esse espaço de atuação docente precisa ser colocado como uma das dimensões a justificar a pesquisa, por propiciar uma investigação aprofundada a respeito da conexão entre o conceito de mediação didática e o conceito de comunicação. Tal dimensão, por fim, pode favorecer compreensões do fenômeno ensinar, como um aspecto do processo de comunicação humana. Diante disso, temos na aula universitária um espaço/tempo de interação dialógica com estrutura própria e intencionalidade pedagógica definida.

Destarte, para o autor citado, conteúdos educativos são propostos reconhecendo pressupostos das teorias da comunicação centradas na “análise e produção de linguagens verbais, paraverbais e icônicas, no âmbito da comunicação real e social em cenário educativo institucional” (BELO, 2005, p. 306). Assim, os diálogos que acontecem em sala de aula, não são conversas casuais, mesmo que haja clima de informalidade, pois pressupõem uma estruturação prévia de temas e posturas acordadas de forma estruturalmente impositiva ou tácita.

O docente estabelece uma relação horizontal, porém assimétrica com os envolvidos na mediação didática pelo fato de, antecipadamente, ter um planejamento das ações a serem implementadas durante o encontro e, ainda, ter sobre si a gestão do tempo de aula e suas etapas.

O docente pode efetivamente trabalhar para a qualidade do clima da aula, pois tem o encargo de monitorar e interferir no tom afetivo de uma atividade que é coletiva, que se faz na interação com o outro e, portanto, é uma atividade eminentemente social.

Dessa maneira, a presente tese apresenta um estudo sobre a mediação didática implementada por docentes do curso de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, investigando a mediação didática como resultado de um modo de comunicação autoral. Em outras palavras, o estudo tem como objetivo analisar compreensivamente a mediação didática de docentes do curso de Comunicação em suas interações em aula e a mobilização de saberes didáticos que envolvem não apenas conhecimentos da área específica, visto que outros movimentos permeiam o processo ensinar/aprender.

Mediante esse ponto de partida, será possível compreender, que há necessidade de estudos na área da Pedagogia Universitária que deem conta da mediação didática de professores sem formação pedagógica consistente. Ou seja, professores com formação inicial em bacharelados. Essa problemática tem sido levantada e discutida por estudos que embasam a fundamentação teórica adotada.

1.1 JUSTIFICATIVA

Estudos na área da Pedagogia Universitária apontam fragilidades metodológicas e de conceituações epistemológicas em teses e dissertações, assim como demais produções científicas, diante do que as pesquisadoras Melo (2018) e Ferreira; Guerra e Silva (2020) recomendam aprofundamentos nas investigações na área do Ensino Superior. Da mesma maneira, pesquisas na área da Didática tem contextualizado uma problemática difusa em muitos pontos, em ebulição nas práticas de ensino universitário, porém pouco debatida – como a questão da didática de professores do Ensino Superior. A didática não como lista normas e prescrições, mas como reflexo de posturas profissionais de inovação e implicação pedagógica no ensino de graduação, especialmente.

A pesquisa em tela, teve como lócus de produção de dados, uma universidade, adentrando assim, na docência universitária. Porém, efetuando um recorte para aprofundar compreensões sobre a mediação didática em aula presencial.

O conceito de mediação didática aqui posto aponta para o professor como intérprete de relações amplas, que estão “presentes no exercício diário do magistério, naquilo que ele tem de

mais essencial: a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento” (D'ÁVILA, 2013, p. 30). D'Ávila amplia a assertiva de que o ‘desejo humano’ (LENOIR, 1999) está envolvido no ato educativo. Assim, essa força motriz que é o desejo de aprender, precisa ser acionado no estudante pelo docente como um dos componentes de capital importância da mediação didática.

A ação do professor como “sujeito capaz de provocar uma relação de encantamento, de sedução, entre aprendentes e objetos de conhecimento” (D'ÁVILA, 2013, p. 57) o faz ser facilitador da mediação cognitiva. Como profissional, domina a arte de liderar pessoas, portanto, o docente possui uma capacidade diferenciada em posicionar recursos latentes nos alunos para o primeiro plano da situação áulica.

Diante das premissas conceituais expostas, a escolha de uma Faculdade de Comunicação como lócus de pesquisa pretendeu dar visibilidade para a questão da formação dos formadores de opinião, futuros profissionais. Esses, terão visibilidade qualificada e influência na cena contemporânea e seus desdobramentos. Dessa maneira, a qualidade da formação universitária, explicitada em sala de aula, pode ser um fator de inspiração para novos tempos pela busca de recursos na imbricação do ensino e da comunicação.

Acrescenta-se que a conexão entre o conceito de mediação didática e o conceito de comunicação, pode favorecer compreensões do fenômeno ensinar, como aspecto do processo de comunicação humana. Sabe-se que, “o processo de informar é um processo formador, portanto o jornalista, em última análise, é um educador” (DINES, 1986, p. 22). Sabe-se, também, que o docente universitário, especialmente das habilitações em Comunicação, necessita de um nível elevado de comunicação didática como veículo de sua intencionalidade pedagógica. Necessidade essa que não encontra muito eco nas pesquisas acadêmicas das últimas duas décadas no Brasil, conforme podemos observar no apanhado a seguir.

1.2 ESTADO DA QUESTÃO

A necessidade de elaborar um balanço a respeito das publicações e pesquisas realizadas no campo acadêmico sobre o objeto do presente trabalho – a mediação didática de professores universitários do curso de Comunicação, permitiu verificar a ausência de estudos anteriores nos moldes propostos (nas plataformas brasileiras), quando aplicado os descritores de pesquisas: “mediação didática *and* comunicação”; “pedagogia *and* comunicação”; “didática *and* comunicação”; “docência *and* comunicação” nas bases de dados: Repositório Institucional (RI)

da Universidade Federal da Bahia e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Diante dessa lacuna optou-se pelos descritores “ensino *and* comunicação” e “jornalismo *and* pedagogia universitária” nas duas bases de divulgação científicas mencionadas: RI UFBA e CAPES dentro do lapso temporal de vinte anos (2000 a 2020). Assim, surgem cinco trabalhos com aderência à temática, sendo dois trabalhos no RI-UFBA e três trabalhos na base de dados da Capes. Aplicando os mesmos parâmetros para a pesquisa na base de dados científicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD foi possível acessar apenas mais dois trabalhos através dos descritores “pedagogia” *and* “comunicação”.

O primeiro trabalho: **A prática pedagógica do bacharel professor da área de Comunicação Social** (CARVALHO, 2012) refere-se à tese de Doutorado defendida por Renata Innecco Bittencourt de Carvalho em 2012 na Universidade de Brasília sob a orientação da Profa. Dra. Ilma de Alencastro Veiga. O segundo trabalho: **O professor e a comunicação na sala de aula: importância atribuída à formação didático-pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula, por estudantes de pós-graduação que têm interesse em lecionar no ensino superior** (CATELLANI, 2013) refere-se à dissertação de Mestrado defendida por Gabriel Veiga Cattelani em 2013 na PUC-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco. Ambos estão disponíveis na plataforma BDTD.

Os trabalhos disponíveis no RI UFBA são: **Ensino na FACOM: evolução e eficiência do jornalismo da UFBA** (BOTELHO, 2014) de Alan Veiga Botelho referente ao memorial descritivo de um documentário sobre a Faculdade de Comunicação. O trabalho, sob orientação do Prof. Dr. Washington Souza Filho, foi aprovado como Trabalho de Conclusão do Curso de Comunicação postado no RI em 2020. O segundo trabalho disponível no RI UFBA abordando o ensino universitário de Comunicação é um livro organizado pelo Prof. Dr. Sérgio Mattos (MATTOS, 2007) com uma coletânea de textos sob o título geral de **Comunicação Plural**.

Os estudos disponibilizados pela CAPES, por sua vez, são artigos indexados por revistas científicas. Conforme as informações, tangenciam o tema da presente pesquisa: 1) **No Brasil, o ensino universitário de jornalismo retoma a identidade com a profissão** de autoria de Eduardo Meditsch (MEDITSCH, 2017); 2) **Os paradigmas informacionais e relacionais na formação em Jornalismo** de Aline Roes Dalmolin, Edileuson Santos Almeida e Ada Cristina Machado (DALMOLIN; SILVEIRA; MACHADO, 2021); 3) **Ensino de Comunicação: um estudo sobre os grupos de pesquisa no Brasil** (MOURA, 2017) de autoria de Cláudia Peixoto de Moura.

O levantamento do tipo ‘estados da arte’ ou ‘estado da questão’ do conhecimento na área da Educação tem sido recomendado desde o célebre Seminário “A Didática em Questão”, (ROMANOWSKI; ENS, 2006), para que, a partir de um marco histórico, a área do conhecimento possa avançar. Não obstante o flagrante apagão sobre mediação didática na área de Comunicação, a aula universitária contemporânea tem sido chamada a discutir o seu *fazer*, por trazer em si um saber centenário sob camadas de maneirismos, que têm sido desgastadas pela pressão das demandas da sociedade do conhecimento (MASETTO, 2011).

Apesar da ausência de pesquisas no âmbito da Pedagogia Universitária brasileira, este campo pode revelar inovações pedagógicas, as quais vêm sendo continuamente exigidas por docentes e discentes. Tal demanda justifica mais e mais estudos aprofundados das práticas correntes nas graduações do país, pois os saberes experienciais têm papel de primeira ordem na prática docente. Assim, “entendemos que esse professor constrói uma profissionalidade, principalmente, no decorrer de sua atuação na carreira, profissionalidade esta, necessária para o seu desenvolvimento profissional” (FERREIRA; GUERRA; SILVA, 2020, p. 170).

Diante disso, surgem questões norteadoras tendo como uma tríade conceitual: **comunicação em sala de aula, mediação didática e a mobilização de saberes didáticos**. A questão originária foi:

- Como docentes do curso de Comunicação de uma universidade pública implementam a mediação didática em aula presencial?

Outras indagações ajudaram a definir questões de pesquisa, e podem ser assim formuladas:

- a. Que saberes didáticos são mobilizados pelos professores no processo de mediação dos conteúdos?
- b. Como os professores se comunicam com os alunos em aula?
- c. Que metodologias de ensino utilizam no processo de interação docente?

Das questões norteadoras definem-se então, os objetivos da tese, quais sejam:

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar compreensivamente a mediação didática de docentes do curso de Comunicação e a mobilização de saberes didáticos que permeiam o processo de ensinar/aprender em sala de aula universitária.

1.3.1 Objetivos específicos

1) identificar os saberes didáticos mobilizados pelos professores no processo de mediação didática.

2) compreender o fenômeno da comunicação didática de professores em sala de aula universitária;

3) conhecer como os professores medeiam conteúdos em aula;

Diante dos objetivos, nasce a necessidade de um desdobramento do olhar sobre a realidade em três camadas ou dimensões do fenômeno:

1) quem são os docentes (*presença*)?

2) o que eles fazem nos processos de mediação didática? (*práxis*)

3) quais as tendências pedagógicas predominantes (*posturas*)

Tomando a tríplice perspectiva, ponderamos que a sala de aula pode ser palco para uma imbricação fundamental: a criticidade e a criatividade e quem sabe, a inovação. Assim, criatividade e criticidade podem ser dois lados da mesma moeda: um lado reconhece o próprio estado de iminente falência do sistema de Ensino Superior tradicional, enquanto o outro vislumbra saídas e soluções em suas próprias entranhas e quiçá, nas dinâmicas da sala de aula, um importante lócus de interlocução social.

A partir desse entendimento inicial, toma-se o docente como sujeito da pesquisa. Tal recorte foi pensado como possibilidade de dar visibilidade para a potência subjacente do professor, como profissional e indivíduo, face aos dilemas atuais da educação. Essa discussão, quando feita por estudiosos da Comunicação, tem uma constância aquém da encontrada na área da Educação, porém revela pontos em comum na problemática apresentada pelos cursos de Pedagogia.

O repertório de queixas de ambas as áreas parece ser o mesmo. Medina (2006, p. 174) protesta que o profissional de Comunicação que adentra a sala de aula como professor “precisa tornar-se um profissional do ensino e, acima de tudo, um pesquisador do processo didático” para que não seja mais um a reproduzir a educação rigidamente tradicional ratificando, por consequência, a pecha difundida na área da comunicação de que quem não sabe fazer, ensina.

Questões como essa são encontradas em informes da área de Comunicação no Brasil há algumas décadas. Assim, justifica-se o estudo, porquanto o ensino de Comunicação carece de aportes teóricos para fundamentação de escolhas e inovações didático-pedagógicas.

1.4 PROBLEMÁTICA

Os desafios do ensino de Comunicação no Brasil. Esse é o nome de um dos primeiros artigos lidos no INTERCOM NOTÍCIAS¹, informativo bimestral de cursos da área de Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, seminários e colóquios de Comunicação no período da primeira graduação em Comunicação iniciada pela pesquisadora em meados da década de 1980. O impresso, anterior ao advento da democratização do acesso à internet, podia ser solicitado pela Caixa Postal 20793 ou, com um pouco de sorte, encontrado na secretaria dos Cursos de Comunicação Social.

Caloura, cheia de reverência pelas questões do curso, a pesquisadora lia com atenção as páginas durante o intervalo entre aulas. No texto, o Professor Nelson Dimas Filho lamentava o apego aos títulos, segundo ele, herdado das tradições de Coimbra, em detrimento do ensino e de um sentido de humanismo não falsificado. Dimas Filho aludia a questão da necessidade de uma pedagogia “específica da comunicação” (DIMAS FILHO, 1985, p. 75) e na sequência afirmava: “A crise atual reflete a desmobilização e até mesmo o desinteresse dos professores em relação ao seu objeto de estudo”.

O objetivo do texto era relatar a participação de quinze professores e dois alunos de Comunicação em um curso ministrado pelo Professor José Marques de Melo² e, ainda, resenhar os tópicos tratados no encontro: raízes do ensino de Comunicação no Brasil; a pesquisa nas Escolas de Comunicação; a questão pedagógica; a questão curricular e a questão laboratorial.

¹ Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

²Bacharel em Jornalismo e Ciências Jurídicas, Doutor e Livre Docente em Jornalismo com Pós-Doutoramento na Universidade de Wisconsin (EUA). Criou o Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP e o mestrado em Comunicação Social do Instituto Metodista de São Bernardo do Campo. Autor de diversos livros sobre jornalismo e comunicação. Foi presidente da Intercom e fundador de entidades nacionais como a Abepec e a UCBC. Desenvolveu os programas de estudos de pós-graduação de Jornalismo e Editoração da ECA/USP, sobre metodologia e pedagogia da comunicação social. Foi consultor da Capes, CNPq e Inep.

Questões como as elencadas por Dimas Filho (1985, p. 75) passaram a integrar o imaginário da pesquisadora como aluna de Comunicação naquele contexto de Nova República³ e de efervescentes debates. O texto achado no baú dos guardados, evidencia uma conexão com saberes da Comunicação e anseios acerca do ensino.

Nos idos de 1985, Marques de Melo (DIMAS FILHO, 1985, p. 75) tentava desfazer o mito de que os cursos de Comunicação repetiam fórmulas americanas. Mediante uma exposição em retrospecto da estrutura universitária europeia que vicejou no Brasil com a ênfase na pesquisa mais do que no ensino, que foi criando uma falsa dicotomia entre professores que ensinam e professores que pesquisam, ou pesquisadores docentes. A controvérsia persiste conforme verificado na presente pesquisa que coletou frases, tais como: “Professor que não pesquisa, não deveria ensinar”. Outrossim, o campo epistemológico da Didática e da Pedagogia Universitária, aplicado à sala de aula da comunicação continua instigante.

As conclusões do encontro com o renomado professor Marques de Melo trazem pontuações tais como: “deve-se questionar a concepção sobre o professor de Comunicação: apenas um conhecedor e transmissor de conteúdo ou um educador?”. Ao que, o autor de modo categórico responde: “A relação na sala de aula pressupõe uma interação aluno-professor”. Assim, o autor situa a questão da docência nas faculdades de Comunicação como um ponto de fragilidade, pois: “muitos professores vêm falhando ao substituir esta interação por um populismo pedagógico, frequentemente associado ao proselitismo ideológico e até mesmo partidário” (DIMAS FILHO, 1985, p. 78). O texto avança para questões delicadas, embora pertinentes, pois cruciais a discussão do preparo didático-pedagógico do docente do Ensino Superior:

Um ponto crucial é o da avaliação do desempenho do professor, prática virtualmente inexistente e confundida com a falsa noção de autonomia de cátedra ou com patrulhamento. Torna-se cada vez mais comum a figura do professor que não se prepara para dar aula. Como artifício, recorre a realização de seminários, técnica que acaba por corromper, degenerando numa empulhação. Os cursos de Metodologia, por outro lado, constituem um desastre. (DIMAS FILHO, 1985, p. 79)

A crítica ao professor despreparado didaticamente não se restringe a área de Comunicação. A respeito disso, Libâneo (2003, p. 02) defende que “há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente em sala de aula”. Há algumas décadas,

³Nova República, ou Sexta República Brasileira, compreende o período da História do Brasil que se seguiu ao fim da ditadura militar aos dias atuais. É caracterizado pela ampla democratização política do Brasil e sua estabilização econômica.

a discussão na área da Didática vem problematizando a necessidade de um ensino crítico e de qualidade diante da realidade de docentes que aprendem a dar aula por tentativa e erro.

Convivem na Universidade dois tipos extremos de professores, segundo Vasconcelos (2000, p. 06): “os bem-intencionados” que de modo geral são condescendentes à vontade do aluno e aceita qualquer tipo de trabalho. Neste caso, o bem-intencionado prefere agradar do que parecer exigente. Não raramente, “confunde práticas democráticas com atitudes de tolerância e complacência”. No segundo tipo estariam os intransigentes, para os quais os alunos teriam que reproduzir integralmente o que é ensinado. Os dois tipos são bastante problemáticos para o processo de ensino, pois está implícito no ensinar a mediação necessária para que o aluno avance utilizando bem os próprios recursos intelectuais e emocionais e assim tenha um aporte equilibrado de conhecimentos, habilidades e valores éticos.

Ampliando essa reflexão dicotômica, recorreremos à Cunha (1992), que, mediante pesquisa com professores do Ensino Superior e do Ensino Médio enuncia características do bom professor e sua prática. A autora ressalta a necessidade de domínio total do conhecimento do tema a ser trabalhado. Também, o professor deve desenvolver a organização, o planejamento de aula e sobretudo ter aptidão prazerosa para o estudo – que o acompanhará na carreira como formação continuada. Contudo, a autora não se limita a listar aspectos da preparação intelectual, mas adentra em habilidades mais refinadas como “o senso de humor, o gosto de ensinar, o tornar uma aula agradável, interessante” (CUNHA, 1992, p. 64). Assim, a riqueza do conteúdo alia-se à leveza do trato e a atitude assertiva na qual o aluno irá espelhar-se de forma positiva, gerando segurança na relação ensino aprendizagem.

Contudo, há evidências de que uma parcela significativa de docentes ainda não tem o domínio proposto por Cunha (1992). Sob essa perspectiva, a respeito do preparo do professor para ensinar, podemos encarar a metodologia não como técnica de ensino ou uso de recursos tecnológicos, mas como forma de pensar com “instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina” (LIBÂNEO, 2003, p. 08). Dessa maneira, ao tempo que a Universidade é o espaço clássico do saber historicamente sistematizado, também possui a incumbência de questionar esse mesmo saber para, eventualmente, produzir novos saberes e novas realidades adequados ao processo de ensino que se quer realizar.

Diante das discussões de ontem sobre problemas que não foram, devidamente, resolvidos até agora, Libâneo (2003) nos fornece alguns parâmetros para as funções do professor universitário. A começar pela necessidade do domínio do saber específico e pedagógico. Mas, para além do conhecimento pelo conhecimento, o professor necessita ser um

bom crítico da realidade e do momento histórico em que o ensino está inserido e é modulado. Frente ao conhecimento específico e ao discernimento de conjunturas sociopolíticas, espera-se que seja um bom pesquisador, um produtor de novos conhecimentos e soluções. Complementa a expectativa acerca do saber-fazer do professor, o domínio de métodos de pesquisa em sua área de conhecimento para, assim, ser uma referência para que os discentes assimilem os processos de investigação científica.

Todas as funções citadas restam impossíveis sem que a Didática seja potente e uma fonte de expressão do conhecimento especializado em síntese. Acrescenta-se um tipo de sensibilidade que pode detectar o tempo e o modo de cada ação e de cada sujeito envolvido pela mediação didática. A Didática possui papel relevante na atividade docente em qualquer área do conhecimento e nas palavras de Cruz (2017, p. 674) é “[...] a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido”.

Por outro lado, a complexidade do ato de ensinar na contemporaneidade pode ser vista em todas as áreas da Universidade, não apenas na Pedagogia ou Comunicação. Portanto, busque-se com o presente estudo compreender como se dá essa arte de ensinar no Ensino Superior, num contexto em que se buscam relações transformadoras e plenas de significado. As duas áreas, portanto, estão relacionadas, assim, a Didática pode ser entendida como uma área que estuda os processos de mediação didático-pedagógicos. A mediação didática articula forma e conteúdo mediante o objetivo de ensinar algo. A comunicação tem lugar no âmago desse *lócus*. Assim, a uma comunicação didática inovadora e agregadora de forças colaborativas possibilita uma mediação sensível ao tipo de aprendizagem adequado ao momento histórico atual.

Ademais, torna-se impossível ensinar sem comunicar. Comunicar como posto por Marcondes Filho (2008): ato que se concretiza na produção de sentido – novamente, razão sensível. Ensinar, da mesma forma, necessita da concretização de uma experiência significativa. Pois, quando o propósito do ensino acontece, deixa a marca indelével de uma relação de ensino e aprendizagem, de um mestre e um aprendiz em relação transformadora mediada pelo conhecimento em sua construção (SILVA, 2011).

O ensinar possui a dimensão de comunicar de forma plena e com arte - a arte de ensinar (HIGHET, 2018). Cabe aqui esclarecer que ao utilizar o termo arte, procura-se conferir ao professor uma dimensão de autor e não a de mero artesão, procurando desfazer, assim, uma falsa dicotomia entre ciência e arte na esfera da educação. O uso do termo arte aqui tem a intenção de qualificar a docência como profissão e não como emprego e, sobre essa

profissionalidade, cabe ressaltar a alta competência envolvida no ato educativo. A valorização da profissão docente se dá quando a razão - legítima e pertinente - acomoda em seu bojo a essência da arte de ensinar, na mediação didática cientificamente planejada, lastreada por sabedoria experiencial. Por consequência, uma ação edificante em seu resultado e assertiva na atuação.

O ensino é um fenômeno que deve ser estudado cientificamente. Isso é ponto pacífico entre estudiosos da área da Pedagogia. O ato de ensinar começa na intencionalidade, mas ao dirigir-se ao outro – ao aprendente - necessita da maestria da arte, como qualidade pessoal e não padronizada - que por natureza permite que se reúnam numerosos fatores para além do conteúdo a ser ministrado. O “como” ensinar convida a pensar em uma combinação sutil entre tempo, modos e sensibilidade no uso de cada recurso e com que intensidade - para modular a cognição, a emoção, além de transformações contínuas de estados de espírito, convicções e saberes (D'ÁVILA, 2018).

Sabe-se que o conhecimento didático de per si não faz o bom professor, mas espera-se que todo bom professor seja didaticamente sábio, pois o ensino “assemelha-se muito mais à pintura de um quadro, ou à composição de uma peça musical; ou, em nível mais singelo, será como cuidar de um jardim, ou escrever uma carta a um amigo” (HIGHET, 2018, p. 22). Para o autor, professores lançam o próprio coração numa implicação com o processo de ensino que impede o uso das fórmulas fáceis ou fixas, de outro modo, as interações e mesmo o trabalho poderão ser em vão.

Assumir a arte da relação como saber essencial à mediação didática, não implica negar a cientificidade necessária ao seu estudo e compreensão. Diante dessa apaixonada declaração a respeito do ensino como algo afeito às emoções, pode-se pensar que falar em métodos revela-se incongruente, no entanto, a mediação didática propicia ao professor um meio eficaz de estimular o aluno, o que não deixa de ser um dos principais deveres dos profissionais da educação. Quem ensina precisa preparar-se e planejar, adequando as ações do ato educativo. Quem o faz com prazer, não deixará tal lacuna no trato com as questões didático-pedagógicas, a não ser que desconheça as boas práticas em Educação Superior.

No tocante à exigência legal de preparação pedagógica do docente de Ensino Superior no Brasil, a LDBEN nº 9.394/96 define diretrizes para a educação nacional e o Decreto 2.207/97 a regulamenta de forma que: conforme o art. 66:

A preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

O ideal de autonomia universitária foi promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96) que regulamentou o artigo 43 da Constituição de 1988. Essa regulamentação declara as finalidades da educação superior, tais como: “incentivar o desenvolvimento da pesquisa, da investigação científica para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia” ou ainda “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento”; “desenvolvimento do espírito científico”; “o pensamento reflexivo”, e “estimular a criação cultural”. Porém, o parâmetro legal não exige ou garante que os bacharéis que ascendem ao Mestrado e Doutorado com fins de exercício da docência no Ensino Superior tenham uma formação didático-pedagógica. Sabe-se que as pós-graduações não a oferecem, pois de modo geral, disponibilizam disciplinas ligadas à pesquisa e ao campo específico do conhecimento visado.

Diante da problemática da invisibilidade da Didática - bem documentada por estudos na área epistemológica da Didática e da Pedagogia Universitária - a pesquisa em tela traz um quadro de fundamentação teórica alinhado com a problemática levantada e um caminho de pesquisa adequado ao desafio. Assim, o presente estudo parte do olhar de uma pesquisadora que em sua formação inicial cursou um Bacharelado em Comunicação. Portanto, conhece a ausência de formação pedagógica, mesmo no Mestrado e Doutorado em Educação. É sabido que tais formações – Mestrado e Doutorado em Educação – não habilitam um bacharel para atuação na educação básica, justamente pela deficiência nos pré-requisitos didático-pedagógicos para atuação profissional escolar.

Frente a tal problemática, o texto propõe uma discussão sobre os modos de ensinar e as relações que se estabelecem em sala de aula. Para isso, recorre-se ao paradigma fenomenológico (SOKOLOWSKI, 2012) como um fio condutor das análises de conteúdo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, operacionalizada como estudo exploratório e descritivo, a partir de procedimentos recomendados para estudo de casos (YIN, 2015) por ser um campo de contexto complexo e contemporâneo.

Concorre para a concretização dos objetivos elencados, a escolha de algumas categorias conceituais, das quais derivam questões iniciais, que exigem um quadro teórico (Tabela 2 - Quadro de Fundamentação Teórica) que as qualifique e as tencione, a saber: Pesquisa

Universitária; Docência no Ensino Superior; Didática, Ensino; Mediação Didática e Aula Universitária. Além dos conceitos de primeira ordem, outros conceitos foram surgindo para dar conta de descrever como professores oriundos de Bacharelados aprenderam a docência e apresentam mediações didáticas de qualidade sem terem tido uma formação pedagógica nos termos desenvolvidos na área da educação.

Tabela 1 — Quadro de Fundamentação Teórica

Área Epistemológica	Principais Autores
Pedagogia Universitária	Melo (2018); Mantovani; Canan (2015); Pimenta; Almeida (2011); dentre outros;
Docência Universitária	Cunha (2004); Masetto (2015); Pimenta; Anastasiou (2005); Ferreira; Guerra; Silva (2020); Vasconcelos (2000, 2012) dentre outros;
Didática, Ensino e Mediação Didática	D’ávila (2013, 2016, 2017); Libâneo (1983, 2003, 2010, 2011); dentre outros;
Aula Universitária	Ferreira e Zen (2018); Franco (2016); Silva (2011); Rios (2009, 2011), Veiga (2012) dentre outros;

Fonte: Elaboração própria.

Ainda sobre a falta da preparação pedagógica para que bacharéis das mais diversas áreas atuem, fica evidenciada em Cunha (2004), Masetto (2015) dentre outros, que essa conjuntura da realidade da Educação Superior no Brasil ainda traz uma peculiaridade: o bacharel que “tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho” (CUNHA, 2004, p. 526). Contudo, a formação adequada para a Docência Superior precisa dar conta não apenas da competência técnica ou de conhecimentos específicos da área profissional visada, mas precisa abarcar os saberes didático-pedagógicos como o fundamento para atuação em sala de aula exercitando uma comunicação competente.

A atuação do professor do Ensino Superior exerce influência sobre a maneira com que os profissionais irão se portar no mundo do trabalho e, muitas vezes, nas suas relações pessoais. Não se espera que haja o mesmo tipo de mágica que induz ao ‘maravilhamento’ dos primeiros anos da escola como mencionado no início do texto, pois a aula universitária possui diferenças e peculiaridades frente a aula da educação básica. Mas, espera-se que a formação ética do graduando, incluindo-se a dimensão política e a interação em aula devam ser contempladas no planejamento de ensino. A instância de formação humana é uma das dimensões da ética docente.

A responsabilidade docente não está limitada à ministração de aulas, mas também atua para a formação integral de um profissional (MASETTO, 2015). Há uma responsabilidade docente de formar outros profissionais que emerge de uma necessidade de buscar pela formação profissional que inclua as dimensões político social e competência didático-pedagógica do bacharel docente orientada para a autonomia, a autoria (e coautoria). No caso dos docentes participantes da pesquisa, preparar profissionais de Comunicação reflexivos, críticos e competentes representa enfrentar e vencer um desafio em especial: a precária proficiência de leitura e escrita da língua portuguesa, em franca decadência nas últimas décadas entre os estudantes universitários.

No entender de Frye (2017, p. 12) “a língua nativa tem precedência sobre quaisquer outros objetos de estudo: nada se compara a ela em utilidade”. Na proficiência em leitura e escrita – tanto jornalística quanto acadêmica – está implícito o “poder mental construtivo capaz de criar modelos experimentais, de descobrir pistas e segui-las, de brincar livremente com as hipóteses” – habilidade de importância fulcral para a profissão a ser exercida por profissionais de Comunicação.

No tocante a essa responsabilidade frente a formação de comunicadores, as mediações didáticas observadas permitiram identificar que saberes de experiência docente foram mobilizados para dar suporte aos desafios de ensinar/aprender. Do mesmo modo, a formação lacunar dos professores na área da Pedagogia Universitária e da Didática no Ensino Superior, foi individualmente enfrentada e os saberes advindos das experiências profissionais e estilo de vida deixam marcas na gestão da classe.

Esses pontos serão aprofundados nos capítulos seguintes. No capítulo dois, a seguir, dá-se a exposição dos procedimentos metodológicos que foram vivenciados no decorrer do processo de pesquisa de doutoramento sob o paradigma fenomenológico. Tal paradigma pareceu adequado à necessidade de contemplar a tríade *presença, práxis e postura* utilizada na elaboração dos objetivos que norteiam a investigação e as análises decorrentes por esclarecer a presença da consciência e percepção da pesquisadora como fundamental na leitura das informações produzidas. Os capítulos três e quatro versam sobre a fundamentação teórica dos conceitos embarcados na discussão dos temas apresentados até aqui. Em seguida, no capítulo cinco, os resultados da pesquisa de campo são apresentados e problematizados. Por fim, no capítulo seis, uma conclusão e recomendações para aprofundamentos em estudos futuros.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em tela deu-se sob abordagem qualitativa, do tipo exploratória descritiva, com procedimentos do tipo Estudo de Casos. Assim, o percurso metodológico ratifica o entendimento de que as ciências humanas em suas investigações sob abordagem qualitativa são necessariamente reflexivas. Assim, apoiam-se em boa medida no julgamento do pesquisador, do qual espera-se uma interação com os participantes para substancial apreensão de dados, mantendo registros pormenorizados, especialmente em um diário de campo (LAPERRIÈRE, 2008).

Diante disso, um modelo de diário de campo personalizado e com áreas para apontamento de falas e intercorrências percebidas nos processos de mediação didática dos docentes observados foi produzido e acompanhou a pesquisadora durante todo o período de produção dos dados empíricos. Tal artefato mostra-se básico e de extrema utilidade, pois, a todo tempo pode-se registrar fatos, fenômenos e flutuações subjetivas que podem gerar reflexões e caminhos interpretativos ao longo da elaboração da tese.

No diário de campo, o pesquisador pode analisar as suas próprias reações, subjetividades e mesmo filigranas das interações em que se vê submerso. Assim, os memorandos que surgiram ao longo do percurso forneceram dados e percepções conformando a maior parte das inferências que serão apresentadas. As flutuações, intencionalidades de gestos e olhares importam tanto quanto declarações e respostas. Por isso, diante da subjetividade humana latente nas situações da vida, a escolha pela Fenomenologia como paradigma científico no planejamento, execução e análise dos resultados da pesquisa, foi um fator importante para atingir os objetivos da pesquisa.

A Fenomenologia tem na consciência o aparato conceitual fundante, o que a capacita para esclarecer essências na qualidade de filosofia da ciência (GIORGI, 2008). A partir da intencionalidade como dimensão dessa consciência, que se direciona sempre para o objeto que a transcende. A intencionalidade torna explícita a ligação entre participante e objeto, superando o paradigma cartesiano, que é algo importante para as ciências humanas. Dessa forma, ao longo da coleta de informações, registrar as percepções externas e impressões internas, onde todo um universo pessoal estava a interferir no modo de ver o fenômeno, foi um exercício formativo e de reafirmação da ética científica seguindo a tradição filosófica que entranha os estudos nas ciências humanas.

Sob essa tradição filosófica da Fenomenologia foram assentadas as escolhas do tema da pesquisa em seu recorte a partir da área da Didática no Ensino Superior, e acrescentando um novo recorte: o de professores de Comunicação como participantes da pesquisa em aula presencial, porém levando em conta uma cultura transversal a toda a situação posta.

Sob a vertente fenomenológica o aparato de dispositivos de pesquisa corrobora para a apreensão de subjetividades – além da produção de dados objetivos – os quais serão importantes para inferências e alargamento de compreensões, a partir da consciência de quem pesquisa e reflete sobre a questão.

2.1 PARADIGMA FENOMENOLÓGICO

A Fenomenologia possui o seu marco histórico no ano era 1900 com o pensador Edmund Husserl⁴. A obra: *Recherches logiques*⁵. Consequência científica dessa obra: inúmeros pesquisadores foram influenciados e deram rumos diversos e novas interpretações da Fenomenologia. Tomamos também alguns de seus pressupostos que delinearemos a seguir.

Para o objetivo em questão, a ciência dos fenômenos (SOKOLOWSKI, 2012; GIORGI, 2008), ou seja, o estudo sistemático do que se apresenta à consciência e a estrutura, delineando a intencionalidade inerente, conferem o sentido epistemológico de apreensão de uma realidade complexa posta sob um recorte determinado – mediação didática de professores de Comunicação em interação presencial.

Importante dizer que a Fenomenologia não propõe hipóteses, conceitos ou categorias externas ao fenômeno, antes “ela se limita a uma descrição exclusiva da maneira como o conteúdo do fenômeno se apresenta tal como nele mesmo” (GIORGI, 2008, p. 388). Dessa maneira, o estudo reconhece o imperativo de salientar alguns aspectos principais da abordagem,

⁴Edmund Gustav Albrecht Husserl – nasceu em Proßnitz, 8 de abril de 1859 — Friburgo em Brisgóvia, e faleceu em 27 de abril de 1938) foi um matemático e filósofo alemão que estabeleceu a escola da fenomenologia. Ele rompeu com a orientação positivista da ciência e da filosofia de sua época. Elaborou críticas ao historicismo e ao psicologismo na lógica. Em seu trabalho maduro, ele procurou desenvolver uma ciência sistemática baseada na chamada redução fenomenológica. Argumentando que a consciência transcendental estabelece os limites de todo conhecimento possível, Husserl redefiniu a fenomenologia como uma filosofia transcendental-idealista. O pensamento de Husserl influenciou profundamente todo o cenário da filosofia do século XX e XXI.

⁵Investigações Lógicas é uma obra do filósofo alemão Edmund Husserl publicada entre os anos de 1900 e 1901. Considerada a obra fundadora da fenomenologia, a obra é uma das mais influentes da filosofia do século XX e XXI e constitui uma atualização feita pelo autor durante dois períodos de aulas dadas em Halle (Saale) durante o verão e outono de 1896. Em *Ideen I*, publicado em 1913, Husserl retoma alguns conceitos importantes para desenvolvê-los.

quais sejam: 1) o fenômeno da consciência, posto que é impossível evitá-la e apresenta-se como o meio de acesso à experiência e a todo relato que dela advenha; 2) a necessidade de uma precisão no uso do termo “experiência” como presença que sustenta os indícios de realidade e a compreensão de como essa presença é percebida pelos participantes; 3) a necessidade do uso preciso do termo fenomenologia, ou seja, a análise das “intuições ou presenças não em seu sentido objetivo, mas, precisamente sob o ângulo do sentido que esses fenômenos têm para os sujeitos que os vivem” (GIORGI, 2008, p. 389). Portanto, o que esteve diante dos olhos e ao alcance da consciência da pesquisadora terá relevância segundo o que o próprio fenômeno suscita nas relações que estabelece. Algumas vezes no que diz, noutras no que não diz.

Diante das premissas apresentadas, passamos para a apresentação das etapas do método fenomenológico compreendendo os requisitos de: a) redução fenomenológica; b) a descrição; c) a busca das essências. A redução fenomenológica *husserliana* objetiva tornar mais precisos os resultados da investigação. Nesse sentido Giorgi (2008, p. 391) esclarece que a questão:

O projeto filosófico aprofunda o problema e visa à compreensão da razão de ser das coisas e dos acontecimentos, incluindo coisas, noções ou leis cientificamente estabelecidas. Implicitamente, a ciência toma o mundo por adquirido e tenta compreendê-lo. A fenomenologia dá um passo a mais, abstando-se mesmo de tomar o mundo por adquirido. Dito de outro modo, ela não aceita automaticamente dizer que alguma coisa “é”. É preciso, então, iniciar em um ponto mais fundamental, lá onde há “presença”, mas não ainda o tipo de presença ao qual se possa atribuir “existência”.

À essa fase de redução fenomenológica vinculamos os primeiros contatos com os participantes e *lócus* de pesquisa, nos quais os conhecimentos acumulados sobre os objetos e os participantes ficam em segundo plano, com suspensão dos julgamentos *à priori*, mas mantendo a postura de abertura para apreensão do fenômeno como tal. O cuidado nesta fase foi o de não utilizar critérios anteriores limitante frente à experiência atual, mas considerar o que foi dado pelo fenômeno com relativa ingenuidade e detida acuidade, descrevendo-o por minúcias e mesmo narrando os contextos em que se dão, ao tempo que se vai ampliando a visão para os efeitos que produzem na situação observada.

Assim, faculdades que ofertam cursos na área de Comunicação em uma capital do Nordeste do Brasil (Salvador – Bahia) foram visitadas para fins de prospecção de apoio para a fase da pesquisa de campo. Destas, somente uma Universidade Pública Federal e uma Universidade Privada concordaram em disponibilizar os dados de acesso ao quadro docente

para prospecção de participantes voluntários. As demais instituições não responderam às diversas solicitações (presencial, por telefone e por e-mail).

Esse primeiro impasse para estabelecer o *locus* de pesquisa e selecionar os docentes participantes propõe uma reflexão sobre as formas de participação social destas entidades, na maioria pertencentes à iniciativa privada, em não franquear o acesso à presença de pesquisadores em suas salas de aula universitárias. Da mesma forma, os professores universitários em início de carreira, especialmente em instituições privadas, mostram-se resistentes em abrir-se para a observação externa de suas práticas de ensino.

Destarte, com o acesso aos professores garantidos pelas duas Instituições de Ensino Superior - IES aderentes foi enviado um questionário (modelo Likert)⁶ - utilizado para medir opiniões, percepções e comportamentos - via dispositivo Google Form para 62 (sessenta e dois) docentes. O contato gerou respostas de 11 (onze) docentes. Os endereços eletrônicos foram disponibilizados pelo Chefe de Departamento da Universidade Pública Federal e pela Coordenadora do Curso de Comunicação da Universidade Privada, mediante declaração de confidencialidade de dados e adesão voluntária à pesquisa por parte dos docentes a serem convidados via mensagem eletrônica inicialmente.

Escolher os participantes pode tornar-se um procedimento arbitrário, caso não seja possível formular parâmetros viáveis para tal. O procedimento escolhido para a fase de prospecção de participantes foi estabelecer uma comunicação com a Coordenação de Departamento das faculdades escolhidas para um direcionamento qualificado ante os docentes de Comunicação com possibilidades de colaboração na pesquisa. Contudo, o número de participantes foi ainda mais reduzido após a primeira fase de contato.

Emitidas as cartas de anuências conforme os procedimentos recomendados pelo Comitê de Ética na Pesquisa, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes. Toda a documentação foi enviada para análise do CEP da Faculdade de Enfermagem, atentando-se para os demais preceitos éticos recomendados.

2.2 O MÉTODO PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS: ESTUDO DE CASO

Concomitante ao envio dos convites para participação na pesquisa, houve a escolha do protocolo de Estudo de Caso - EC (STAKE, 1995; YIN, 2015), que se deu pela necessidade de

⁶Modelo de pesquisa desenvolvido por Rensis Likert (1932) para mensurar atitudes e comportamentos em graus de concordância/discordância de conteúdo e intensidade.

não separar o fenômeno do seu contexto. Para Yin (2015, p. 17) a dimensão empírica desse tipo de investigação permite observar o fenômeno contemporâneo em “profundidade e em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes”.

No EC, o pesquisador não tem controle sobre eventos comportamentais dos participantes e pretende-se compreender e analisar fenômenos sociais complexos em que as principais perguntas giram em torno do “como” e do “porquê”. Por outro lado, o procedimento permite “observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos” (YIN, 2015, p. 13).

Conforme comentado acima, o número de possíveis docentes participantes foi sendo reduzido: de um universo de 62 (sessenta e dois) profissionais de duas IES, apenas 11 (onze) responderam e na sequência observou-se que alguns não poderiam participar das etapas de entrevista e observação das aulas por não se sentirem à vontade ou por estarem em função de gestão.

Apesar das dificuldades em validar o protocolo de Estudo de Casos mediante a adesão dos participantes, a pesquisa mostrou-se profícua e potente em dar um vislumbre das questões didático-pedagógicas em sala de aula universitária fora das licenciaturas pela adesão de participantes interessados em contribuir.

Os problemas das práticas em educação têm nos estudos de casos um campo fértil de contribuição por focalizar particularidades ao mesmo tempo que ilumina múltiplas dimensões no seu movimento natural e ainda pode favorecer decisões políticas por possibilitar medidas de natureza prática. Diante disso, tanto “a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautados por princípios éticos por respeito aos sujeitos” (ANDRÉ, 2008, p. 36). Tanto André (2008) quanto Yin (2015) alertam que as demandas de uma pesquisa utilizando Estudo de Casos não são fáceis como comumente se acredita, mas ao contrário, demandam a sensibilidade do pesquisador e uma mobilização intelectual, pessoal e emocional intensas. Notadamente nos intercursos entre empiria e teoria e na movimentação circular do pensamento, observações, coleta de evidências, o que inicialmente pode apresentar-se como turvo e confuso, vem a delinear-se como uma profícua produção de novos conhecimentos.

2.3 A ESCOLHA DOS CODINOMES

Denominar os três docentes participantes da pesquisa como: ‘Diretor de Cinema’, ‘Roteirista de Audiovisual’ e ‘Editor de Cultura’ não foi um procedimento aleatório. Ao longo das sessões de observações das aulas, percepções foram balizando a escolha dos codinomes como metáforas que retratam tanto o aclarar do fenômeno nas singularidades como o estilo de cada participante.

O Diretor de Cinema escolhe todos os profissionais que atuarão em determinado filme, ou seja, ele busca harmonizar a escolha do ‘Diretor’ de fotografia, com o ‘Diretor’ de arte registrando as escolhas num documento chamado proposta de direção (RAMOS, 2009). O Diretor de Cinema responderá pela concepção artística do filme – dramaturgia, fotografia e trilha sonora. É sua função deixar a sua marca autoral desde a concepção da obra e acompanhar todas as fases da produção, muitas vezes, forçando uma entrega artística do elenco e de técnicos que no calor do set de filmagem pode, por vezes, não parecer agradável, contudo, será determinante para a pós-produção do filme. A metáfora do ‘Diretor’ exigente, enérgico e carismático parece retratar um dos docentes. Os dados coletados, sobretudo nas observações, corroboram com a escolha.

‘Roteirista de Audiovisual’ por sua vez foi o codinome escolhido para a docente que promove uma verdadeira jornada na produção de conhecimento com os alunos. A função de roteirista na indústria cinematográfica responde pelo tratamento da matéria-prima em seu estado inicial. Ou seja, a escrita numa dimensão de conhecimento da dramaturgia de tal forma que a narrativa entregue uma experiência estética bem construída. ‘Roteirista de Audiovisual’ acompanha os discentes com indicações na produção de tarefas encadeadas e provocações na estruturação de ideias que dão sentido ao percurso educativo. Para Ramos (2009) um roteiro em si é uma obra literária que acompanha todas as fases da produção do filme. Diante disso, asseguramos que na exposição dos dados e análises dos resultados da pesquisa, as referências da prática da docente como uma profissional que influencia a produção discente da sua concepção até a sua apresentação final ficarão patente.

Por fim, a escolha de chamar o terceiro docente de ‘Editor de Cultura’ deu-se pelo constante transbordamento de conhecimento e referência do mundo da cultura, das artes, assim como, referências à ideologia progressista. Tal qual os editores dos famosos ‘Caderno 2’ de periódicos da modernidade, ‘Editor de Cultura’ mostrou-se profissional culto e refinado na arte do pensar (semântica) e do fruir (estética).

Em campo, a observação foi iniciada pelo docente de codinome ‘Diretor de Cinema’ da qual podemos destacar algumas características peculiares como preleções magistrais

intercaladas por provocações dialógicas e de uma metodologia processual no estilo de *work in progress*, que permite acompanhar as atividades dos discentes em seu caráter cognitivo, tanto pragmático quanto reflexivo. ‘Diretor de Cinema’ apresentou características de liderança demonstradas em frases como “aqui nós não reproduzimos, nós criamos os livros”. A atitude proativa parece um esforço para inspirar os alunos para a pesquisa de ponta em Comunicação.

O segundo docente a ser observado foi denominado de ‘Editor de Cultura’. O docente demonstra uma relação de flexibilidade, afeto e respeito pelos alunos, buscando em suas intervenções em aula, a reflexão sobre a realidade da sociedade de consumo e a responsabilidade de cada um nas situações cotidianas. A disciplina observada, Temas Especiais em Publicidade, é oferecida na modalidade optativa para todos os alunos da Faculdade de Comunicação e do BI – Bacharelado Interdisciplinar. A frase dita por Editor de Cultura: “afinidades e contextos se impõem” demonstra tanto a afetividade da relação com o discente quanto a crença de uma superestrutura a que o ser humano se vê refém. Essa dualidade será analisada com os resultados da pesquisa. Os demais aspectos de sua prática docente, como a tendência pedagógica em que se inscreve, serão apresentados e problematizados no capítulo 05 (cinco) da presente tese.

A derradeira participante recebeu o codinome de ‘Roteirista de Audiovisual’ por identificar-se com as narrativas audiovisuais e por meio delas ter se aproximado da área da Comunicação. ‘Roteirista de Audiovisual’ demonstra muito envolvimento com o processo criativo dos alunos na fase de concepção do tema do TCC. A sua prática docente está permeada pela colaboração com os discentes em seus projetos, desde a concepção até a finalização, com ênfase nos processos interativos em que os textos dos alunos foram trabalhados sistematicamente por ciclos de escrita, análise da professora com apontamentos de oportunidades de melhorias – feedback formativo. A docente demonstra afinidade com a sala de aula e com as trocas com o grupo e no grupo, criando situações cooperativas entre os discentes.

Da mesma forma que os docentes anteriores, apresentamos um resumo dos dados da participante da pesquisa. A tendência pedagógica predominante é a linha defendida pela Escola Nova, e a metodologia, a de Projetos, o que coaduna com uma das suas frases incentivadoras: “algumas coisas a gente só conhece ao longo do caminho”, por apontar para um processo de descoberta, de tentativa e erro, de autonomia e inovação.

Todos os docentes pesquisados são professores do Magistério Superior com vínculo de Dedicção Exclusiva (D.E.) e experiência em sala de aula por uma década (‘Editor de Cultura’)

e acima de duas décadas ('Diretor' e 'Roteirista') com atuação na área da pesquisa, no caso do 'Diretor de Cinema' como Pesquisador "1 A" do CNPQ, o que demonstra uma produção científica de alta performance com publicações em revistas Qualis A1⁷.

Os três docentes demonstram estar à vontade quanto ao domínio dos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas em que são titulares, ou seja, no que tange ao ensino, ficou evidenciado um nível muito parecido de desenvoltura para a gestão do tempo de aula conforme os objetivos propostos nas ementas. Contudo, há uma diferenciação quanto à tendência pedagógica que cada docente demonstra estar mais inclinado na mediação didática em sala de aula.

Questionados sobre a questão do alinhamento a uma tendência pedagógica, nenhum demonstrou clareza quanto à uma escolha consciente, contudo foi possível constatar três correntes pedagógicas, quais sejam: Pedagogia Libertária/Libertadora e Metodologia Dialógica (Editor de Cultura), Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Metodologia Participativa (Diretor de Cinema), e Pedagogia Construtivista e Metodologia de Projetos (Roteirista de Audiovisual). Assim, a tendência pedagógica foi ao longo da análise dos dados consolidando-se como uma importante unidade de sentido, não pela generalização que possa permitir, mas justamente pelas singularidades que permeiam as práticas docentes e as didáticas que foram sendo sedimentadas pelos saberes experienciais dos professores pesquisados.

Na tabela abaixo (Tabela 2 – Docentes Participantes) pode-se verificar o quanto os docentes participantes da pesquisa são experientes e envolvidos com ensino e pesquisa. Não foi possível, avaliar a participação em ações de extensão e gestão por não estarem no recorte previsto para a produção de dados de pesquisa.

O fato de os três participantes terem mais de uma década de docência, sendo que dois participantes têm mais de vinte anos de cátedra pode ter contribuído para a postura de segurança diante da observação persistente da pesquisadora ao longo do ano, o que corrobora com uma pesquisa recente de Ferreira (2022)⁸.

⁷Qualis classifica as revistas científicas nas seguintes categorias: A1, de maior relevância, com peso 100 (cem); A2; B1; B2; B3; B4; B5; e C, o mais baixo, com peso 0 (zero).

⁸Tomando como base a pesquisa de Ferreira (2022) o tempo de cátedra contribuiu sim, pois todos os professores encontram-se a partir do terceiro período da carreira, tendo já passado pelo período de iniciação e estabilização. Assim, o tempo de atuação na docência e as experiências vivenciadas se configuram como elementos chave para condução da carreira profissional.

Tabela 2 — Docentes participantes

	Editor de Cultura	Diretor de Cinema	Roteirista de Audiovisual
Disciplina observada	Temas Especiais em Publicidade	Comunicação e Tecnologia	Anteprojeto TCC
Vínculo e Tempo de Serviço	Dedicação Exclusiva Adjunto IV 10 anos de Docência Superior	Dedicação Exclusiva Titular I 23 anos de Docência Superior	Dedicação Exclusiva Associada IV 28 anos de Docência Superior
Linha de Pesquisa	Hábitos e Práticas de Consumo de Cultura. Públicos e Mercados Culturais.	Comunicação e Sociologia, com ênfase em Cultura Digital ou Cibercultura.	Conteúdo de séries ficcionais para televisão e internet, produção da teledramaturgia e da telenovela, construção social da autoria de produção do audiovisual, métodos de análise da poética, do estilo e das marcas de autoria do roteirista e do ‘diretor’ em ficções seriadas televisivas.

Fonte: Elaboração própria.

2.4 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A abordagem qualitativa de pesquisa utiliza procedimentos e dispositivos de produção de informações a serem processadas para uma fiel classificação em unidades de sentido. Tais procedimentos devem permitir a triangulação dos dados e a confirmação de eventuais inconsistências. Os dispositivos escolhidos foram: questionário, observação e entrevista semiestruturada com execução nessa ordem.

2.4.1 Questionário

A produção das informações iniciou-se pelo questionário por ser uma técnica que possibilita obter informações sobre sentimentos a respeito de alguém ou de algo conhecido ou vivenciado pelo respondente. Dessa maneira, a elaboração das perguntas permitiu a inclusão de seções: 1) Melhor e-mail para contato e perfil profissional (descrição opcional), faixa etária; sexo; tempo de experiência na docência superior; 2) Atuação no ensino (apenas graduação, graduação e pós-graduação ou somente, pós-graduação) e ainda, perguntas sobre: outras atividades além da docência – gestão, pesquisa, extensão, outros). Vínculo empregatício efetivo ou temporário, regime de trabalho (20h, 40h, dedicação exclusiva) e disciplina que leciona. A terceira seção abordou questões sobre Docência no Ensino Superior mediando-se grau de

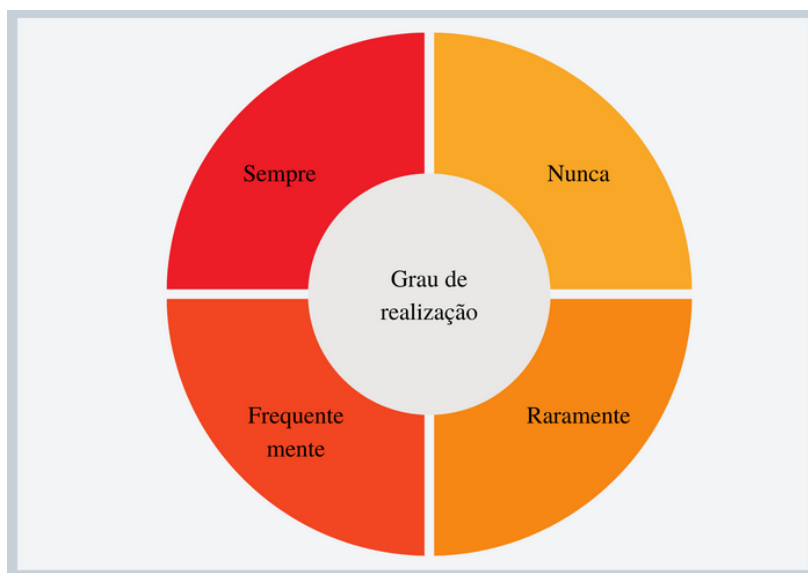
importância (Figura 01 – Opções de Importância) e de realização (Figura 02 – Opções de Realização) com gradações de:

Figura 1 — Grau de importância



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 — Grau de realização



Fonte: Elaboração própria.

Mediante esse dispositivo foi possível detectar aderências e inconsistência entre o discurso e a prática. Ainda, propiciar uma reflexão a respeito de conteúdos didáticos e

pedagógicos nem sempre presentes nos debates acadêmicos. A seção 04 do questionário abordou-se a Prática Pedagógica com o mesmo modelo de opções de respostas descrito acima e ainda cinco questões abertas, alinhando o instrumento às recomendações metodológicas (OLIVEIRA, 2016, p. 83). Outra recomendação da autora tem sido motivar os respondentes inserindo-os na perspectiva de colaboração com o avanço do conhecimento, que foi feito na abertura do formulário com a descrição, objetivos da pesquisa e dados da pesquisadora e do PPGE.

A instrumentalidade da mensuração por questionário permitiu a produção de um grande volume de informações, porém é preciso ressaltar que esses dados foram analisados de forma mais efetiva após o período de observação das práticas didático-pedagógicas em sala de aula, pois permitiu dar sentido aos dados iniciais com a percepção fina da realidade, levando-se em conta contextos, circunstâncias e subjetividades conforme mencionamos ao referir as premissas de pesquisas de base fenomenológicas.

A segunda etapa da abordagem fenomenológica, a descrição, significa que os fenômenos observados no ato educativo (aula universitária) receberam um recorte proporcionado pela linguagem, preservando-se nesta comunicação o modo que eles se apresentam à consciência da pesquisadora. Da “descrição pode derivar a explicação, a construção e a interpretação” (GIORGI, 2008, p. 394).

A busca das essências é a última etapa do método fenomenológico e tem como meta apresentar à comunidade científica conclusões válidas. Giorgi (2008, p. 395) adverte que o termo “essência” não é bem-visto na comunidade científica, por isso é preciso sinalizar que o vocábulo não tem relação com o significado dado por Platão, mas sim, com a essência como um sentido que “mantém-se mais duradouramente em um contexto determinado”.

Nesse sentido, as observações das aulas foram decisivas para um aprofundamento das considerações a serem melhor embasadas teoricamente e por outro lado, obrigou uma conformação que viria alterar o desenho metodológico inicial. Conforme descrito anteriormente, havia a previsão de produção de dados em duas IES, sendo que cinco respondentes do questionário eram docentes da Universidade Pública Federal e seis da Universidade Privada. Assim, o acolhimento da participação na pesquisa deu-se pelo retorno do questionário e na sequência, com o contato para autorização de observação in loco das situações áulicas. Ocorre que, dos cinco docentes da Universidade Pública Federal, dois foram descartados por não estarem em sala de aula: um em cargo de gestão e outro afastado temporariamente. Dentre os docentes da Universidade Privada, apenas uma professora chegou

a receber uma pesquisadora em sua sala de aula. Os demais docentes da segunda universidade não responderam às diversas solicitações para observação *in loco*, apesar de terem respondido o questionário.

Relativamente às observações das aulas da docente participante da Universidade Privada aderente foram interrompidas devido a licença maternidade. Por fim, foi necessário reduzir a pesquisa ao campo empírico de pesquisa da Universidade Pública Federal. Dessa forma, os dados produzidos com docentes da Universidade Privada foram descartados e não serão utilizados para fins de análise no presente estudo.

Diante da não participação dos demais docentes da IES privada no que tange o imperativo de serem observados em sala de aula (apesar de terem concordado em responder um questionário online), surge a necessidade de oportunizar pesquisas que contemplem o universo da profissionalidade docente e que possam desvendar os aspectos ocultos na negação.

2.4.2 Observação

A observação em pesquisa qualitativa de estudo de caso, segundo Yin (2015) pode ter uma produção de dados de caráter formal ou informal:

As observações podem variar das atividades de coleta de dados formais às informais. Mais formalmente, os instrumentos observacionais podem ser desenvolvidos como parte do protocolo de estudo de caso, e um pesquisador de campo talvez tente investigar a ocorrência de determinados tipos de comportamento durante alguns períodos de tempo (YIN, 2015, p. 118).

Assim, o protocolo de produção de dados de observação desenvolvido contemplou aspectos relacionais e de gestão de tempo em sala de aula, como chegada dos alunos, início da aula, dinâmica das atividades, participação, perfil atitudinal e tons da voz do docente e reações discentes, além, das formas de cumprimento das atividades previstas ao longo do período observado como prazos. Por fim, o engajamento do grupo nas atividades propostas pelo docente e o uso de interface digitais. A produção de dados válidos limitou-se ao lapso temporal em os discentes esperam em frente à sala de aula a chegada do docente até a saída da sala no final da aula.

Uma pesquisa, seja de abordagem qualitativa ou quantitativa tem na observação dos fenômenos um caráter de centralidade científica (JACCOUD; MAYER, 2008) na construção do conhecimento. No tocante aos procedimentos em campo, as observações foram precedidas

de uma atitude reflexiva em que o local e seu contexto e ambiências foram considerados em todo o processo, assim como, a condição de cada participante, sua função e características pessoais; os imperativos para que os participantes estarem onde estavam e os seus objetivos na atividade que desenvolvem juntos; as suas ações e a duração e frequências dessas ações.

Outrossim, a observação apresenta-se como um esforço tanto físico, quanto emocional, pois exige deslocamento, acompanhamento e por opção, uma postura passiva e discreta, mas por outro lado, intensa na estratégia de uma dupla hermenêutica (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 275) em que se considera a fala do participante e se considera metadados, enquanto o observador observa-se a si mesmo para monitorar os perigos de vieses desnecessários.

Dessa maneira, as aulas de três professores foram acompanhadas no decorrer de dois semestres letivos do ano de 2019, com os participantes de codinomes ‘Diretor de Cinema’ e ‘Roteirista de Audiovisual’ e um semestre do mesmo ano, com o participante ‘Editor de Cultura’. Cada período de observação foi registrado em formulário datado e com número de ordem, horário, falas e reações do (a) professor (a), falas e reações dos alunos e ocorrências da aula. O modo de registro foi anotação escrita, pois foi solicitado por um dos docentes participantes (‘Diretor de Cinema’) que não houvesse registro em áudio ou vídeo durante as observações. Assim, o mesmo procedimento foi efetuado com todos os demais participantes. Apesar do esforço em anotar com enorme velocidade, a observação mostrou-se o instrumento de maior destaque no processo de produção de dados por permitir captar subjetividades importantes como o tom de voz típico e as alterações eventuais, por exemplo.

Os reforçadores como tom de voz foram importantes para a análise mediante a triangulação com os dados obtidos pelo questionário e a entrevista. A falta de dispositivos eletrônicos para registros audiovisuais aumentou a necessidade de atenção tanto à performance docente quanto ao que parecia ser uma resposta dos discentes às posturas recorrentes do (a) docente.

2.4.3 Entrevista

As entrevistas em pesquisa qualitativa permitem um grau de apreensão da percepção manifesta claramente ou não pelo entrevistado. No entanto, a subjetividade tanto do entrevistado quanto do entrevistador é vital para que a coleta de informações possa ser qualificada e para que se adentre aos significados atribuídos pelas pessoas a respeito de eventos, fenômenos, ideias e outros (FRASER, 2004). Desse modo, as entrevistas foram do tipo

semiestruturadas para que houvesse flexibilidade na relação posta pela entrevistadora, a fim de conhecer as razões, as íntimas motivações, a formação e as aspirações, assim como, dentro do possível, perceber crenças e valores atitudinais que permeiam a prática docente.

A entrevista foi o último instrumento a ser usado em campo para a produção de dados e havia, portanto, um volume considerável de dados conhecidos. Diante disso, a opção por uma entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) em que o entrevistador “está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado”. Para o autor toda a entrevista mostra-se impossível de ser esgotada em interpretações e verdades ocultas:

Toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja compreensão total é estritamente impensável. Seja qual for a técnica, a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição de sua integridade ou de sua verdade oculta. (KAUFMANN, 2013, p. 40)

Mediante esse instrumento – a entrevista compreensiva – a objetividade foi tecida durante o processo de diálogo semiestruturado em que o docente entrevistado se sentia à vontade para detalhar ou não aspectos de um roteiro flexível proposto em que o início da carreira docente foi o tema acionador do depoimento. A postura de curiosidade e abertura foi estabelecida desde o início. A empatia permitiu sorrir com revelações de caráter rico de humanidade, especialmente a respeito de situações de docente em sua primeira fase de carreira.

Desse modo, buscando o saber da experiência de cada docente, houve diálogos de 40 (quarenta) minutos à 1h (uma hora e quinze minutos) em sala de aula (Roteirista de Audiovisual e Editor de Cultura) e no gabinete (Diretor de Cinema). O tempo de entrevista mostrou-se suficiente, pois a fase de observação dos pesquisados subsidiou um volume considerável de informações, portanto, perguntas exaustivas não eram necessárias. Por outro lado, mostrou-se adequado a elaboração de um roteiro semiestruturado em que os entrevistados pudessem discorrer sobre a fase de ingresso no magistério superior; sobre a experiência docente e sobre os desafios da sala de aula.

Os docentes participantes foram colaborativos em todas as fases da produção de dados, confirmando o desejo pessoal de produzir conhecimento didático-pedagógico. Os registros foram gravados em aparelho celular e transcritos posteriormente. Na fase de análise e escrita da tese, a escolha da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) na perspectiva de que o campo tem a primazia da fala, favoreceu uma reavaliação da base teórica. Outros autores ajudaram a contemplar a problematização dos dados.

Assim como a observação, a oralidade presente na entrevista foi um fator de produção de informações que permitiu captar entonações, silêncios que puderam acentuar dados outros ou subsidiar compreensões alargadas de pontos antes nebulosos ou mesmo ainda não percebidos. Com as informações captadas, segundo o desenho metodológico escolhido, avançamos para um período de maturação de percepções iniciais complementadas com novas leituras de fundamentação teórica para ajustar aos ditames advindos do campo.

Destarte, mediante o protocolo adotado e fundamentação filosófica, deu-se (GIORGI, 2008) a produção de uma descrição concreta e detalhada de experiências específicas. A adoção da redução pela pesquisadora e a busca das essências científicas com a divisão das tarefas foram: 1) a produção dos dados; 2) a leitura dos dados; 3) a divisão dos dados em unidades de significação; 4) a organização e a enunciação dos dados brutos na linguagem das disciplinas envolvidas - pedagogia e comunicação; 5) a síntese ou resumo dos resultados para fins de comunicação à comunidade científica.

2.5 O *LÓCUS* DE PESQUISA

Em 1987, a Faculdade de Comunicação passou a funcionar como uma Unidade Universitária autônoma com a deliberação, em 13 de novembro de 1986, do Conselho Universitário, que determinou o desmembramento da faculdade de Comunicação da Escola de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal da Bahia. A Faculdade tornou-se uma referência nacional na formação de profissionais e pesquisadores na área de Comunicação, sendo a mais antiga do Estado da Bahia. O Curso de Graduação em Comunicação possui as habilitações de Jornalismo e Produção em Comunicação e Cultura.

Um dado de destaque tem sido o índice de 4,8301 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado em 2015. O curso de Jornalismo obteve o maior conceito ENADE contínuo do Brasil. Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 08 de março de 2017, comprovam o excelente rendimento dos alunos, que obtiveram o conceito máximo (5). Dos 275 cursos de Jornalismo avaliados, apenas 18 conquistaram o índice de excelência pelo Ministério da Educação. Em 2019, o curso de Jornalismo manteve o conceito máximo também na edição 2018 do Exame Nacional.

A Habilitação em Produção em Comunicação e Cultura também obteve nota máxima (conceito 5) em avaliação inédita conduzida pelo Ministério da Educação em 2019. A avaliação foi feita a partir da análise de informações fornecidas pela unidade, de visita in loco dos avaliadores e de reuniões com representantes da Universidade e da Faculdade de Comunicação. Além desse reconhecimento, o curso de Produção conquistou posição de referência no cenário nacional e uma importante inserção dos seus egressos em diversas instituições e empresas do setor.

Em 1990, teve início a primeira turma do Mestrado com a criação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas (PósCom). Em 1995, o PósCom começa a funcionar com o doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas — passos decisivos para a formação pós-graduada, para o estímulo e para a consolidação da pesquisa. O PósCom já alcançou os patamares de maturidade e excelência acadêmica. O estímulo para que os estudantes de graduação estejam alinhados às pesquisas de ponta, foi constatado nas observações feitas na Disciplina de Comunicação e Tecnologia, especialmente.

A estrutura física da Faculdade de Comunicação conta com 18 salas de aula (sendo cinco delas salas-laboratórios equipadas com computadores, dentre outros equipamentos) e um auditório. A unidade de ensino ampliou-se nos últimos anos, devido à obra do novo anexo acoplado à estrutura do prédio da Faculdade de Comunicação, inaugurada em agosto de 2016.

A reforma propiciou que a Faculdade de Comunicação pudesse contar com 13 gabinetes para professores da unidade, 04 novas salas para defesas de trabalhos de conclusão de curso de graduação, mestrado e doutorado e ainda, instalação da redação convergente e do ateliê de produção cultural. A estrutura conta também com dois grandes gabinetes para professores-pesquisadores visitantes, de acordo com o plano de implantação do INCT – Democracia Digital do Centro de Estudos Avançados em Democracia Digital (CEADD) da Faculdade de Comunicação. Além da estrutura modelada para a atividade de ensino e pesquisa, a Faculdade de Comunicação possui sala de almoxarifado, copa e vestiários para os funcionários terceirizados. Os três (Laboratório de Rádio, Laboratório de Fotografia e Laboratório de Audiovisual) e laboratórios permitem que os alunos tenham um contato com as práticas profissionais durante a graduação.

2.6 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Com os dados produzidos, surge uma das etapas mais importantes da investigação: a categorização para que as análises possam ser bem fundamentadas. Nessa etapa, que pode ser delicada e às vezes longa, há algumas finalidades específicas como: estabelecer uma compreensão acurada dos dados produzidos; compreender se os objetivos da investigação foram alcançados e ainda, ampliar o conhecimento na área pesquisada (GOMES, 1994).

Nesta fase da investigação científica no âmbito social faz-se necessário o estabelecimento de categorias, que por sua vez, estabelecem classificações (GOMES, 1994). As classificações agrupam ideias, elementos ou expressões e as ligam a um contexto maior. Antes de adentrar na fase empírica da pesquisa projeto, algumas categorias foram escolhidas. Contudo, não foram inflexíveis, ou seja, puderam ser confirmadas ou não pelo campo, mas, à priori deram linhas mestras a pesquisa bibliográfica e a fase exploratória.

A análise dos resultados foi efetuada conforme recomenda Bardin (2011). Assim, a primeira fase em que se deu o tratamento dos dados produzidos pode ser compreendida como: pré-análise, exploração do material coletado, tratamento dos dados (categorização) e após, deu-se a interpretação dos dados para que o estudo se tornasse relevante dentro da área de conhecimento investigado, ensejando que venha resultar numa ampliação do universo de conhecimento do fenômeno.

Após a conclusão do trabalho de campo, as categorias de análise que emergiram da confrontação dos dados foram: presença docente. A categoria nasce da necessidade de enfatizar a presença de cada docente como ser único e profissionalmente constituído na prática de ensino e estende-se para os padrões de interação docente-discente, levando em conta as singularidades do profissional docente (autoria docente) e mediação didática ao longo do semestre letivo.

A segunda categoria – expressão didática - atenta para a performance do docente em sala de aula e a marca pessoal que reverbera na comunicação didática e se concretiza na sua prática de ensino. Por fim, os dados agrupados por temas trouxeram a categoria tendência pedagógica predominante abarcando a influência de determinadas correntes pedagógicas incorporadas à prática de ensino de forma consciente ou inconsciente.

A análise de conteúdo foi desenvolvida mediante um conjunto de etapas metodológicas que visam a inferência mediante uma hermenêutica controlada. Na fase da pré-análise os dados coletados apontavam para uma classificação que posteriormente foi refinada, pois a dimensão pedagógica parecia determinar posturas didáticas acríicas, porém pertinentes ao modelo adotado. A leitura e releitura flutuante recomendada por Bardin (2011) foi determinante para a compreensão das múltiplas camadas de análises possíveis e de imbricações disponíveis na

constituição de um *corpus* que foi baseando e fundamentando novos olhares dando conta assim da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram sendo alcançados e a materialidade do saber gerou novos sentidos.

Após o manuseio dos dados, deu-se a codificação por tema de tal forma que os três docentes pesquisados pudessem ter a riqueza de suas práticas apresentadas com certo grau de unidade de contexto. Após a categorização, veio a interpretação dos resultados, lembrando que o paradigma fenomenológico admite que a percepção de quem pesquisa baliza a sua consciência e o julgamento como inferência.

As informações metodológicas delinearão o esforço realizado em torno da pesquisa. Decorre que, algumas circunstâncias aconteceram por força das contingências: o número de participantes, por exemplo. Outras representaram um posicionamento diante da necessidade de recorte no grande tema da Didática. Dessa forma, focar o olhar investigativo na prática do docente como sujeito autor e promotor de autorias foi decisivo.

Isso se deu por entender que há necessidade de uma reafirmação da importância do papel do professor na formação de profissionais (Tabela 03 – Resumo dos participantes) e do cidadão brasileiro de modo multidimensional. Na fase de confrontação de dados empíricos com a teoria que embasa o tema de pesquisa acolheu-se, um quadro teórico fundante, além de autores secundários quanto à aderência conceitual conforme será possível verificar nos capítulos três e quatro do texto.

A disponibilidade para a participação na pesquisa, submetendo-se a observação ostensiva em sala de aula merece ser exaltada, principalmente quando se sabe que as pesquisas envolvendo Pedagogia Universitária raramente incluem esse instrumento de produção de dados, a observação de longo termo. Para Melo (2018) as práticas pedagógicas do docente universitário são veladas pela falta de dados científicos advindos de observação das práticas em sala de aula.

A seguir, pode-se verificar a larga experiência de cada participante no cenário do magistério superior brasileiro e a heterogeneidade de formações iniciais (Engenharia Mecânica; Serviço Social; Administração e Teatro) e de pós-graduação *stricto sensu* (Ciência e Tecnologia e Sociologia; Ciências Sociais e Educação; Cultura e Sociedade). Tais formações impactam a gestão da aula e os modos de mediação, porém não podem ser tomadas como fator isolado, mas como variável que se mescla com conhecimentos a serem trabalhados em cada disciplina dentre outros fatores a serem discutidos ao longo do texto.

Tabela 3 — Resumo dos participantes

Codiname	Tendência Pedagógica Predominante	Tempo de Docência	Graduação Inicial	Titulação	Disciplina
Diretor de Cinema	Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos/ Histórico-Crítico Metodologia Participativa	23 anos	Engenharia Mecânica	Doutor em Sociologia/ Mestre em Política de Ciência e Tecnologia	Comunicação e Tecnologia
Roteirista de Audiovisual	Pedagogia Construtivista Raciocionalista Metodologia de Projetos	28 anos	Serviço Social	Doutor em Sociologia/ Mestre em Política de Ciência e Tecnologia	Anteprojeto TCC
Editor de Cultura	Pedagogia Libertária/ Libertadora Metodologia Dialógica	10 anos	Administração de Empresas/ Teatro	Doutor e Mestre em Cultura e Sociedade	Tópicos Especiais em Publicidade

Fonte: Elaboração própria.

Nos capítulos seguintes, abordaremos aspectos conceituais que constituem o arcabouço teórico da tese de forma a cobrir aspectos dos temas: Pedagogia Universitária, Docência no Ensino Superior, Didática, Aula Universitária, Mediação Didática e Ensino de Comunicação.

3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Todo o ordenamento social tem no trabalho dos professores universitários, uma fase que impacta a oferta e a qualidade de atividades, produtos e serviços especializados oriundos dos conhecimentos técnicos, científicos, sociais e humanos, dentre outros. Além desse esforço de contribuição para com o bem comum, há uma necessidade comum a todas áreas de formação de profissionais: a reafirmação da ética e da responsabilidade social - “revelada na ação dos profissionais”. Dessa maneira, a “técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações” (RIOS, 2010, p. 94).

Para além da técnica desenvolvida pelo docente, Araújo (2000), por outro lado, considera que a personalidade do discente terá desabrochado na medida em que se torne social - da esfera individual para a atuação social - na construção de uma existência relevante para si e para o outro. Porém, há uma tomada de posição ativa que passa pela quebra de padrões e paradigmas educacionais arraigados na trajetória humana:

[...] isso implica abandonarmos, entre outras, posições idealistas (como a ideia do Bem, e o que ela implica para a concepção educacional de Platão), a-históricas (como a do mestre interior de Santo Agostinho), inatistas (que afirmam ora a bondade, ora a maldade da natureza humano), elitistas ou aristocráticas (ARAÚJO, 2000, p. 100).

Diante das camadas complexas que compõem a pedagogia universitária, vê-se que as águas agitadas se tornam turvas, à primeira vista, mas revelam um caldo de interações entre correntes de pensamento e proposições que ratificam a necessidade de um preparo intelectual de grande envergadura aliado à uma formação pedagógica compatível com a função de confrontar e formar cidadãos. Essas instâncias de atuação cidadã, justa e democrática estão implícitas à formação humana e devem ser objetivadas na formação inicial para o mundo do trabalho. Para que tal objetivo seja contemplado pela Pedagogia Universitária surgem alguns dos obstáculos que vêm sendo discutidos na esfera da educação e propõe uma mudança de mentalidade e uma nova consciência a respeito do fenômeno ensinar/aprender:

Cada vez mais o caráter formativo da docência é reconhecido na sociedade contemporânea. O que aponta para a necessidade de se superar os discursos que a consideram fruto de uma vocação ou da transposição das atuações exitosas realizadas no campo de atuação profissional (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 08).

A análise feita por Pimenta e Almeida (2011) demonstra que, via de regra, a docência universitária tem sido exercida a partir de conhecimentos advindos da atuação profissional específicas (*o que está sendo validado no mercado de trabalho*); de experiências anteriores como aluno tanto na educação básica como na graduação e pós-graduação (*ensina como os seus antigos mestres o fizeram*) e por fim, pelos saberes provenientes da própria atuação docente (*a sala de aula forma modos de ensinar*). Porém, a complexidade envolvida na tarefa de ensinar como um processo de formar seres humanos mais propensos à ética, à justiça social e às interações que promovam a qualidade de vida a todos, requer bem mais do que essas referências elementares. Baseado em Pimenta e Almeida (2011, p. 08) pode-se enumerar algumas dessas prerrogativas a serem tratadas ao longo do capítulo teórico (Tabela 4 - requerimentos básicos da arte de ensinar). As especificidades elencadas adentram tanto a natureza quanto as questões necessárias para a prática docente visando a “formação de futuros profissionais com alto nível técnico-científico e compromisso com as necessárias transformações sociais em nosso país” (idem).

Tabela 4 — Requerimentos básicos da arte de ensinar

1	Conhecimentos específicos da área a ser ensinada;
2	Consciência do significado social da disciplina a ser ensinada;
3	Organização do currículo como percurso formativo;
4	Planejamento em contexto na qual a disciplina estará inserida;
5	Planejamento de ensino;
6	Métodos e ações pedagógicas adequadas;
7	Recursos adequados aos objetivos;
8	Relacionamento com os alunos;
9	Relacionamento dos alunos com o saber;
10	Avaliação da aprendizagem.

Fonte: Elaborado com base em Pimenta e Almeida (2011)

Assim, a prática de ensino evidencia-se como intercâmbio polissêmico e ainda, de múltiplas abordagens quanto à natureza dos conhecimentos a serem articulados e operacionalizados. Outrossim, o campo profissional da docência universitária possui dimensões que apontam para a qualidade técnica, estética, política e ética por Rios (2010, p. 108), perpassando capacidade de lidar com os conteúdos, a sensibilidade criadora, a construção

coletiva da sociedade e a orientação ética das ações em constantes realinhamentos e reflexões. A categorização feita por Rios (2010) pode ser sistematizada na forma disposta (Tabela 5 - Dimensões de qualidade na docência) agrupando em dimensões quanto a práxis docente na interação com o discente.

Tabela 5 — Dimensões de qualidade na docência

Dimensões	Qualifica a:
Técnica	Capacidade de lidar com os conteúdos - conceitos, comportamentos e atitudes - e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos.
Estética	Presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora.
Política	Participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.
Ética	Orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Fonte: Elaborado com base em Rios (2010, p. 108)

Diante disso, o docente necessita de um desenvolvimento profissional e de uma formação pedagógica contínua ao longo da carreira docente universitária, que colabore com a integração das dimensões humanas, político-sociais e mesmo, filosóficas e, ainda, as especificidades de cada área e disciplina.

Diante do exposto, o presente capítulo teórico pretende abordar aspectos envolvidos na problemática da Pedagogia Universitária como suporte da atuação no contexto da Universidade. Para esse fim, faz-se apropriado apresentar de antemão aspectos legais da profissão, começando pelas leis que regulamentam e balizam as ações do docente.

3.1 ASPECTOS LEGAIS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Nos idos de 1968 foi promulgada a Lei Nº. 5.540 – Lei da Reforma Universitária. No artigo 1º da lei estava explícito os objetivos do ensino superior: “[...] a pesquisa, o desenvolvimento, letras, artes e a formação de profissionais de nível universitário”.

Artigo 2º - da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Aqui surge o regime de Dedicção Exclusiva (D.E.) visando a dedicação integral de docentes, valorizando, assim a titulação e a produção científica (SOARES, 2002).

A Reforma Universitária de 1968 foi estruturada no modelo norte-americano com ênfase na produção de conhecimento tecnológico em detrimento do modelo europeu que unia o conhecimento científico à formação moral e intelectual dos estudantes (TAUCHEN; FÁVERO, 2011).

A reforma seguinte aconteceu com a promulgação da Constituição de 1988, reafirmando pontos da Reforma de 1968, porém enfatizando a autonomia da Universidade. No Artigo 207, lê-se: “as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Seguindo o ideal de autonomia universitária foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96) que regulamentou o artigo 43 da Constituição de 1988. Essa regulamentação declara as finalidades da Educação Superior, tais como: “incentivar o desenvolvimento da pesquisa, da investigação científica para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia” ou ainda “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento”, “desenvolvimento do espírito científico”, “o pensamento reflexivo”, e “estimular a criação cultural”. Não há exigência legal para formação específica como na educação básica, mas recomenda-se uma preparação para o magistério superior (*stricto sensu* ou *lato sensu*).

Além do aspecto legal, a formação para a docência universitária, que deve disponibilizar o aporte científico para o exercício da profissão não acontece na pós-graduação, mesmo que ofereça estágio doutoral. Mesmo que os programas de pós-graduação *stricto sensu* ofereçam disciplinas como: Docência no Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior, quando oferecem, a carga horária não passa de 60 horas. Assim, os futuros docentes universitários são modelados para uma verticalização compulsória do conhecimento em suas áreas específicas e serão pesquisadores docentes, mesmo que a docência venha a constituir a maior parte da carreira e das ações na Universidade. Na visão de Melo (2018, p. 26) esses pós-graduandos serão “pesquisadores que tentam ensinar e não professores pesquisadores”.

O *pseudo* confronto entre ensino e pesquisa, algumas vezes suscita perguntas como a de Balzan (2000, p. 117): “O professor - especialmente aquele que atua em nível universitário - deve ser, obrigatoriamente, um pesquisador?” O autor posiciona-se inicialmente assim:

A resposta é negativa, se entendemos o termo pesquisador em seu sentido mais radical, absoluto. Se, por um lado, é legítimo esperar que o professor universitário seja um pesquisador, por outro lado, também deve haver lugar na universidade para

peças que gostam de ensinar, que tenham paixão pela docência, mas que não se considerem talhadas para a pesquisa.

Contudo, Balzan (2000) reconhece que o docente universitário precisa de atualização constante e uma sede pela leitura de pesquisa como um consumo de primeira ordem. Importa, aclarar as diferentes formas de atuação do pesquisador docente (ou do docente pesquisador) para identificar nestes tensionamentos acadêmicos algumas das funções profícuas da docência universitária.

Na *Tabela 6 - Características do Ensino e da Pesquisa* temos a síntese das especificidades da pesquisa e do ensino levando em conta as dimensões: sujeitos envolvidos, tempo, resultados obtidos, tipos de conhecimentos e métodos. A síntese foi construída a partir do trabalho de Mantovani e Canan (2015) e mostra-se adequada para situar a questão da atuação docente no Ensino Superior, mesmo que não mencione a extensão e a gestão universitária. Essas, normalmente, não apresentam controvérsias tanto quanto as duas primeiras: pesquisa e ensino. As dimensões do trabalho do docente universitário estão previstas no ordenamento legal da profissão, mas quanto a exigência de formação para a prática, privilegia a pesquisa. Embora o ensino ocupe a maior parte do tempo na prática docente como anteriormente citado.

Para a atuação na pós-graduação a perspectiva docente, exige uma titulação acadêmica adicional *stricto sensu* (especialização, mestrado e doutorado), em alguns casos, aceita-se o *lato sensu* (especialização). Contudo, Zabalza (2004) adverte sobre a percepção do docente universitário que pode estar limitada: segundo ele, na área acadêmica esses profissionais identificam-se como pesquisadores e no mundo empresarial, como profissionais técnicos. Ou seja, a atividade docente em muitos casos não é vista como profissão.

Tabela 6 — Características do Ensino e da Pesquisa no Ensino Superior

	Pesquisa	Ensino
Sujeitos envolvidos	Em geral o trabalho é realizado individualmente; pode haver momentos de trabalho em grupo, mas o pós-graduando, em geral, trabalha apenas ligado a seu orientador.	O professor está constantemente envolvido com os sujeitos: seus pares institucionais (chefias e colegas docentes), alunos, comunidade, etc.
Tempo	Habitualmente é previsto em blocos, conforme o projeto, e comporta alterações	O processo em geral tem de se adequar períodos letivos, não havendo flexibilidade, constituindo-se um permanente desafio a

	justificadas, submetendo-se, dessa forma, a certa flexibilidade.	adequação temporal dos cronogramas curriculares.
Resultados obtidos	Os resultados dizem respeito aos conhecimentos gerados sobre o tema proposto após o término da pesquisa, que podem levar à confirmação da teoria existente ou à revisão total ou parcial do referencial científico existente.	O ensino deve proporcionar novas elaborações e novas sínteses aos professores e alunos, ampliando a herança cultural e propiciando ao aluno uma apreensão qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade.
Conhecimentos	Os conhecimentos constituem-se em sínteses provisórias geradoras de novas propostas de trabalho.	Trata-se, em geral, do trabalho com o conhecimento já existente e sistematizado a ser “apropriado” pelo aluno sob a orientação do professor.
Métodos	É definido ao se propor o problema, tendo em vista a estreita relação entre o objeto, o campo do conhecimento e a metodologia a ser trabalhada.	Depende inicialmente da visão da ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor.

Fonte: Elaborado com base em Mantovani e Canan (2015)

Não obstante, a formação superior de profissionais de todas as áreas do conhecimento necessariamente passa pela esfera de atuação de docentes e, portanto, encontra-se sob responsabilidade da Pedagogia Universitária. Ademais, para além da responsabilidade de fomentar o conhecimento especializado de caráter técnico científico, a Pedagogia Universitária acolhe as atribuições da esfera da ética e da responsabilidade social (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Assim como as pesquisadoras citadas, Cunha (2004, 2001) e Melo (2018) reclamam uma formação pedagógica à altura da complexidade e exigências inerentes à profissão docente no âmbito universitário, assim como é exigido dos profissionais que atuam na educação básica. Veiga, Resende e Fonseca (2000) posicionam-se com indignação:

Mais uma vez, remetemo-nos à questão da preparação para o magistério do ensino superior. Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Diante dessa declaração podemos vislumbrar mais um elemento tomando corpo na questão: a identidade profissional. A esse respeito acrescenta-se uma clara diferença de tratamento dado pelo aspecto legal ao exercício da docência na educação básica e na educação

superior: a legislação apresenta-se aberta para a docência no âmbito da Universidade (MANTOVANI; CANAN, 2015). Essa diferença de exigências legais para o exercício profissional pode comprometer a qualidade do Ensino Superior - que se sabe sofreu uma grande expansão, notadamente no setor privado. Com tais conformações em vista, a Pedagogia Universitária tem muito a contribuir e dirimir inconsistências conceituais.

3.2 A PEDAGOGIA COMO CAMPO EPISTEMOLÓGICO EM CONSTRUÇÃO

A pedagogia universitária tem ficado refém de processos formativos “baseados em racionalidade instrumental” (MELO, 2018, p. 23), onde os conhecimentos específicos de cada área são o foco, deixando, assim, os “saberes e indagações pedagógicas” sem a necessária atenção. A pedagogia universitária, dessa maneira permanece como campo em construção, sendo necessário um esforço para uma ressignificação de conceitos, concepções e práxis que reafirme a universidade ao pleno patamar de instituição de formação humana, *lócus* de produção científica e acadêmica, onde o conhecimento tanto pode ser produzido como contestado e reconstruído conforme contextos e conformações político-sociais.

A questão vista dessa forma pode ser ampliada para uma análise do compromisso da Universidade com a própria comunidade em que se encontra inserida, tendo aspectos sociais e políticos, mas também culturais que justificam a sua existência e atuação enquanto evocam a crítica (e autocrítica) sobre os motivos e modos consolidados na produção e disseminação do saber, do conhecimento e da cultura. A partir da análise do próprio estamento social, a Universidade, então, poderá compreender a complexidade que envolve as suas práticas pedagógicas e “quais concepções de educação, de didática, de formação e desenvolvimento profissional docente orientam os processos formativos tanto de docentes, quanto dos estudantes” (MELO, 2018, p. 25).

A discussão da Pedagogia Universitária apresenta uma premência anterior a análise pura e simples de formação de seus quadros, que vem a ser a de uma transformação da cultura institucional (MELO, 2018) num movimento corajoso de avaliação do aprender e ensinar trazendo as questões pedagógicas para o primeiro plano com a devida valorização dos saberes relativos à didática, à mediação didática e à relação professor-aluno. Ou seja, sem subestimar o ensino perante os conhecimentos específicos ou sem subsumi-lo no que tange a questões didáticas no Ensino Superior.

A aridez da Pedagogia Universitária, na Universidade como um todo, decorre de um esvaziamento da docência na sua dimensão científica frente ao conhecimento específico, que nos aspectos didáticos pedagógicos ainda não consegue extrapolar o empirismo e a tradição, reforçando a crença de que para ser um bom professor basta saber muito da própria área de estudo e não, necessariamente, saber ensinar. Tanto Melo (2018) quanto Almeida e Pimenta (2014, p. 96) conceituam a Pedagogia Universitária como um conjunto de concepções de ordem pedagógica, mas também de ordem psicológica, filosófica, ética e epistemológica que articulam o interno e o externo da Universidade dando conta tanto de práticas educativas quanto de suas conexões com o coletivo, a sociedade.

O que se tem hoje, tanto na discussão quanto na formação para a pedagogia universitária, mostra-se lacunar e carente de referenciais teóricos no bojo de uma educação transformadora que tem na docência a intencionalidade, a ética e o compromisso humano emancipatório. Da constatação de que não basta saber muito (da área específica) para ser um bom professor, Mantovani e Canan (2015, p. 95) indagam: “É possível estabelecer relações entre a ausência de formação pedagógico didática dos docentes e de políticas definidoras dessa formação e a qualidade de ensino, no Ensino Superior?”. A resposta não pode ser encontrada como suficiente, sem que a cultura universitária seja vasculhada em diversos aspectos.

Além disso, tal conformação – sociopolítica e histórica – de enfraquecimento epistemológico da Pedagogia Universitária vem lastreada sobre a tradicional proeminência da pesquisa sobre o ensino no imaginário e na cultura brasileira. Melo (2018, p. 33) explica que no tripé ensino – pesquisa – extensão, tanto o ensino quanto a extensão não possuem a mesma estatura no imaginário coletivo do que a pesquisa. A pesquisa costuma ser mais festejada “pela visibilidade e tradição cultural em relação à opacidade do ensino e extensão”. O equilíbrio no tripé requer uma concepção de pedagogia universitária como “campo de conhecimento, como teoria da educação superior, compromissada com o estudo da *práxis* educativa em sua complexidade”. O campo epistemológico da Pedagogia Universitária daria conta, então, tanto do compromisso formativo como do compromisso social de uma profissionalização da docência: “[...] a resignificação epistemológica da pedagogia universitária ocorrerá na medida em que se parta da prática pedagógica dos professores universitários como referência, para superar as contradições a ela inerente” (MELO, 2018, p. 48-49).

A prática dos professores universitários, contudo, não tem sido fácil de ser desvelada. As pesquisas de campo, por exemplo, utilizam como instrumentos para a produção de dados, principalmente a entrevista, questionários, grupos de reflexão e grupo focal (MELO, 2018, p.

36) e muito pouco, a observação da prática profissional docente em sala de aula. A pesquisadora encontrou apenas dois trabalhos que incluíam a observação em sala de aula, o que corrobora com o que foi constatado pela presente pesquisa e torna ainda mais relevante os dados compartilhados, que revelam questões instigantes da prática docente em universidade pública brasileira. Os saberes da experiência não são devidamente divulgados no âmbito da comunidade acadêmica, ao que parece.

Dessa maneira, a Pedagogia Universitária tem a prerrogativa de ampliar a formação de docentes para alcançar valores culturais, éticos, estéticos e políticos nos meandros das ações de ensinar e aprender. A consciência de uma atuação docente comprometida e implicada merece estar na ordem prioritária de relevância na formação continuada e não aparecer de forma pontual, quando de eventos, palestras, congressos acadêmicos, pois a incorporação de uma nova postura costuma demandar um trabalho contínuo e de base e não um tratamento institucional esporádico.

Nesse sentido, a subjetividade dos sujeitos do ato educativo articula tanto identidades quanto alteridades em atividade com o outro e para o outro. Assim, concordamos que “[...] a ação docente envolve, portanto, técnica e sensibilidade. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios, que vamos encontrar num espaço ético-político (RIOS, 2010, p. 100). Aqui, cabe salientar que a relação estabelecida em sala de aula entre docente e discente reveste-se de significações e linguagens da esfera da comunicação humana em que realidades, valores e percepções são intercambiadas e modificadas nas constantes imbricações entre valores e conhecimentos. Dá-se, então que:

A forma de que se reveste a comunicação pode favorecer ou afastar a possibilidade de uma aprendizagem realmente significativa. A linguagem é o instrumento de que dispõe o professor para entrar em relação com os alunos, sua realidade e suas experiências. E são múltiplas as linguagens: a corporal, a escrita, a falada (RIOS, 2010, p. 128).

A relação dialógica no processo educativo configura uma comunicação pedagógica que medeia diferenças e diversidades. Dessa maneira, há um trabalhar do senso crítico no adensamento de argumentações modulados por múltiplos fatores e referencialidades. Portanto, a problemática em tela não pode dispensar um quadro teórico que estude as entranhas conceituais da pedagogia e, ainda, consiga transversalizar com as demais discussões políticas e filosóficas que tangenciam o fenômeno duplo - aprender ensinar.

A esse respeito, os aportes teóricos e reflexivos da Pedagogia Universitária (CUNHA, 2014; MELO, 2018; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) permitem traçar um quadro síntese (Tabela 07 - Pedagogia Universitária como campo em construção) do campo da pedagogia universitária como polissêmico, pois recebe aporte de diversas áreas, assim como quanto às práticas docentes. Quanto ao campo epistemológico, a pedagogia universitária elabora uma articulação de ordem científica e cultural de modo peculiar. Quanto à ação institucional, a Pedagogia Universitária tem a especificidade de conectar e interagir com condicionantes sociais, políticos e culturais mediante a ação docente visando a transformação social. No campo intelectual, pode contribuir na construção de uma participação reflexiva, crítica, politicamente implicada em ação emancipatória que impacta a cidadania. Quanto aos objetivos, a partir do campo epistemológico e da *práxis* social, que delinea-se a identidade profissional, a formação para docência em atuação no ensino, pesquisa e extensão e a sistematização da formação para docência em âmbito institucional.

Dessa forma, a Pedagogia Universitária torna-se uma área de conhecimento fundamental nas ações e reflexão sobre a sala de aula e demais atividades didático-pedagógicas. Por fim, a Pedagogia Universitária pode elucidar sobre a utilização de métodos e procedimentos de ensino específicos e valorativos na relação com a disciplina a ser ensinada.

Tabela 7 — Pedagogia Universitária: campo epistemológico em construção

Esfera	Situação
Quanto ao campo	Polissêmico, em construção.
Quanto às práticas docentes	Atividade complexa, necessitando de novos aportes científicos.
Quanto à <i>epistême</i>	Articula múltiplos campos do saber.
Quanto ação institucional	Conecta condicionantes sociais, políticos, culturais à ação docente.
Quanto construção intelectual	Reflexiva, crítica, politicamente implicada em ação emancipatória.
Quanto aos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade profissional e formação para docência em atuação no ensino, pesquisa e extensão; - Sistematização da formação para docência em âmbito institucional; - Ação e reflexão sobre as ações em uso; - Utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos e valorativos na relação com a disciplina a ensinar;
Quanto à regulamentação	Não há exigência legal para formação específica como na educação básica, mas recomenda uma preparação para o magistério superior (<i>stricto sensu</i> ou <i>lato sensu</i>).

Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos perceber, o campo científico da pedagogia universitária, considerado como integrante da ciência da educação, está em construção carecendo de estudos que considerem as práticas desenvolvidas em sala de aula universitária e na instituição como um todo para que o papel do docente universitário seja de todo exercido em favor da própria classe e dos educandos.

Em consequência, os saberes tratados pela Pedagogia Universitária tornam-se espectrais, na medida em que assumem o papel sociopolítico e cultural de implicação no coletivo e na transformação da ação humana. Tal fenômeno se dá a partir de sujeitos em conexão com diversos outros saberes historicamente sistematizados e em contextos determinados pelos condicionantes que os validaram. O campo da Pedagogia Universitária, polissêmico por beber de vários campos, aponta a compreensão das práticas e das dimensões científicas que lhe dão lastro, mesmo que em proposições provisórias e em constante atualização.

A Universidade, por sua vez, tem uma função que transcende o senso comum e o paradigma secular alienante, pois parte do conhecimento presente para fazer a crítica do passado, num movimento virtuoso de antever o futuro fornecendo análises conjunturais aprofundadas sob diversos aspectos da experiência humana. O sistematizar, criticar e atualizar conhecimentos - construindo novos saberes - permite que geração após geração, os sujeitos possam apropriar-se das benesses da civilização e interferir na criação de novas tecnologias e conceituações que superem problemas e mesmo “danos causados por essa mesma civilização” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 21).

Trazendo essa lógica macro da função da Universidade na sociedade e entre gerações para a cultura acadêmica, pode-se inferir a premência de uma classe docente bem formada na reflexão e na crítica, enquanto busca tornar as ações didáticas próprias do seu saber-fazer cada vez mais competentes e envolventes. Em que pese, algumas iniciativas institucionais de promoção da excelência acadêmica por meio do ensino de qualidade, pode-se afirmar que há uma tendência internacional pressionando e elaborando formas de operacionalizar mudanças estruturais e sensibilização de consciências como será discutido nos tópicos seguintes.

Diante disso e com a mesma perspectiva compreensiva utilizada para discutir a pedagogia universitária, adentramos na discussão do macro para a micro realidade: da docência, da didática, da sala de aula e da mediação didática em aula universitária.

3.3 A CULTURA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A docência no Ensino Superior no Brasil, no mínimo, tem performado, pelo menos, dois tipos de docentes quanto a relação institucional e as condições de trabalho oferecidas. Dessa forma, o docente de universidade pública articula conhecimentos a partir de mediações com ensino, pesquisa e extensão. De forma diametralmente diversa, o professor de instituição privada, na maioria das instituições é chamado de professor horista e é pago para “dar aulas” (FRANCO, 2011). Não obstante, terem amplitude de ação diferentes, tanto os profissionais de universidade pública quanto de empreendimentos privados de ensino apresentam a mesma dificuldade, qual seja: "transformar o espaço de ensino, a sala de aula, em espaço de pesquisa coletiva" (FRANCO, 2011, p. 161).

A habilidade de inserir ensino, pesquisa e extensão em espaços e momentos pedagógicos sem uma fragmentação ou delimitação acentuada tem sido cogitada em estudos e debates, porém de longa data tem sido realizada de modo estanque mesmo que exercidos pelo mesmo docente. A integração da tríade acadêmica está na ordem do dia com a seguinte tônica: “Um ensino que em sua concepção seja a vivência dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, mas também um ensino que forneça dados à pesquisa e que, por serem relevantes e integrados à prática social, já são, por si mesmos, uma atividade de extensão” (FRANCO, 2011, p.161).

Diante da proposta de que o docente seja antes de tudo, um professor pesquisador, Franco (2011, p.162) propõe uma investigação em três dimensões de inquietações com a realidade:

- A prática é um elemento inerente ao exercício da atividade docente na universidade?
- A pesquisa do professor universitário pode produzir transformações em sua prática docente?
- Como articular na prática docente universitária as ações de pesquisa e ensino?

Tais questões têm implicações variadas: desde a construção coletiva do conhecimento a partir de uma mudança estrutural da universidade e, para isso, uma mudança no imaginário coletivo que cristalizou os papéis do professor e do aluno com aspectos de inflexão tradicional. Além desses aspectos bem conhecidos, há outros que trafegam nos meandros da profissionalidade docente e da gestão da educação.

Outrossim, a formação no âmbito da didática docente nas instituições brasileiras tem ocorrido em grande parte nas instituições privadas e para Melo (2018, p. 58) Melo por imposição, produzindo, assim, “um envolvimento superficial dos professores”. As instituições

privadas investem em treinamentos e capacitações que ficam aquém da formação requerida e recomendada pelos estudos e pesquisas em Pedagogia Universitária por apresentar uma forte perspectiva instrumental. As capacitações, informa Melo (2018), ocorrem em palestras e seminários como ação espaçada e fragmentada. Dessa maneira, a ideia de ação formativa continuada fica prejudicada como experiência entrecortada e não tão relevante. Além disso, essas iniciativas institucionais acontecem sem uma aderência aos reais interesses e necessidades dos professores. Dessa forma, torna-se esvaziada a dimensão de autonomia profissional gerando ainda mais indefinição nas questões fulcrais de caráter didático-pedagógicas que emergem da sala de aula. Há inclusive no cenário nacional e internacional, a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) comprometendo, assim, a qualidade do ensino na graduação.

Outros estudiosos da docência universitária no Brasil apontam para a necessidade urgente de que saberes pedagógicos e didáticos saiam do “vácuo de indefinição” e em formação continuada, professores universitários possam ser devidamente preparados para o exercício do ensino. Mesmo na área de educação, segundo (D'ÁVILA, 2017), os professores conhecem de forma vaga os saberes pedagógicos e didáticos, porém não são capazes de explicar quais são essas práticas pedagógicas aludidas. Grosso modo, professores universitários possuem uma maior identificação com as suas áreas técnicas específicas e tendem a demonstrar uma dificuldade na identificação profissional docente como vínculo de primeira ordem.

Além disso, D'Ávila (2017) defende que há uma necessidade de que professores universitários de campos disciplinares distintos sejam estudiosos dos conhecimentos produzidos pela ciência pedagógica como uma resposta possível e necessária à evidente dificuldade na escolha de metodologias adequadas às necessidades dos graduandos.

Dessa maneira, o docente universitário reinventa-se superando os discursos que aprisionam a sua profissionalidade ao conceito de vocação ou de transposição pura e simples de um eventual sucesso no campo de atuação profissional (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 08), pois:

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

Para as autoras, apesar da atuação de primeira ordem no ato educativo, docência ainda é um universo nebuloso sob o ponto de vista das teorias pedagógicas para muitos professores. Por consequência, o fazer didático-pedagógico assenta-se sob o tripé: reprodução da atuação profissional, experiências vividas no passado como discente e saber acumulado durante os anos de atuação com o ensino.

Não obstante a prática docente na Universidade ter uma herança que privilegia a transmissão expositiva do conteúdo programático, o docente universitário contemporâneo é instado constantemente a uma construção do conhecimento que rompa a limitação disciplinar e profissional (MASETTO, 2018). Além disso, o multiculturalismo se impõe como estilo socialmente aprovado. A abertura para a ciência mediante novos rumos tecnológicos, baseados em soluções criativas configura uma base de interação individual e coletiva concomitante como modelo de pesquisa e atuação no grupo. Eis o duplo desafio - equalizar a necessidade de soluções didáticas criativas e novas interações entre os pares e estudantes e, ainda, a interação entre participantes do ato educativo em mediações didáticas que rompam com paradigmas tradicionais.

Tais sujeitos vivem uma experiência subjetiva integral que implica e afeta todas as dimensões (corporeidade, sensibilidade, percepção, cognição, emoção, convicções políticas e religiosas, competências técnicas, ética, estética), num processo de construção das próprias identidades (MASETTO, 2018, p. 19)

Afetar as dimensões inteligíveis e sensíveis, humanas e de identidade tem o poder de alargar a visão de um transmitir conteúdo. Entretanto, quando os professores universitários fazem escolhas pedagógicas sem que possuam clareza sobre os seus pressupostos e teorias fundantes, como apontam pesquisas realizadas com professores universitários de licenciaturas e bacharelados (D'AVILA, 2007, 2015, 2016) as possibilidades tornam-se pouco definidas e as ações, às vezes confusas ou contraditórias. O que decorre desta lacuna na formação docente é o desconhecimento dos fundamentos didáticos imprescindíveis à prática: “compreensão sobre processos de ensinar e aprender, objetivos educativos e didáticos, organização e mediação de conteúdos, métodos e avaliação de aprendizagem” (D'ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 21).

Assim, se a aprendizagem precisa atualizar-se, no ensino pode residir todo o potencial para a mudança. A metodologia de ensino traz embarcado o ensinar a pensar e o aprender a aprender, já que o simples “passar” conteúdo configura-se como didaticamente anacrônico. Na operacionalização simultânea de habilidades no âmbito geral e particular, a inteligência atua

para modular os conhecimentos, numa cultura que já não delimita fronteiras entre a tecnologia da informação, educação e a comunicação.

Diante disso, urge buscar a inovação edificante tanto quanto a inovação tecnológica, segundo Silva (2011), pois se direciona para a aplicação do conhecimento num movimento dialógico e reflexivo de superação da aplicação técnica. Este tipo de inovação de dupla face - edificante e tecnológica - está em linha com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Comunicação Social (CNE/CES, n. 16, de 13 de março de 2002) onde a criação intelectual e artística integra-se a conteúdos técnicos e tecnológicos. Segundo De Sordi (2000, p. 238): “Quanto mais cedo implementarmos projetos inovadores de ensino e de avaliação” mais se dará uma “progressão do eu” como ato de comunicação com papel autoformativo.

Assim, a prática social da comunicação abriga um movimento dialético contínuo entre sujeitos e o objeto da área de conhecimento, a informação alçada ao patamar de experiência de comunicação transformadora. Esse diálogo ampliado a respeito do caráter inovador que pode haver na didática pode refletir o que Silva (2011, p. 147) define sendo: “o diálogo é uma condição ontológica do ser humano como ser de comunicação que ensina e aprende”.

O ensino, portanto, conserva a dimensão da maiêutica socrática, em que pelo parto intelectual, do que está latente na condição humana, vem a nascer a expressão consciente do conhecimento pelo aprendizado. Nestas circunstâncias de parto cognitivo, não se espera do docente um domínio do conteúdo apenas, mas com a excelência na comunicação do conteúdo, habilidades de grande envergadura e indispensáveis no ato de ensinar, sejam de ordem pedagógica, psicológica e outras.

O ensino é também uma prática social de caráter complexo que tem na didática as compreensões necessárias para o seu funcionamento em contexto e implicações sociais a partir de condicionantes estruturais e que requer ação-reflexão no fenômeno duplo que é ensinar-aprender. O fenômeno, mediante reflexão, nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 49) “ajuda a criar respostas novas, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo projetivo, e crenças sobre a natureza do fenômeno, suas causas, suas consequências e remédios”.

O ensino universitário, por consequência, é marcado por uma busca pela construção tanto científica quanto crítica do conhecimento. Nesse contexto, as transformações e desafios da sociedade precisam ser levados em conta, como fenômeno complexo e multifacetado que mixam os modos de ação. Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 103) tais especificidades geram as disposições que adentram “opções éticas, compromissos com resultados de ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores”. Assim, ensinar na Universidade engloba o domínio

de conhecimentos, métodos e técnicas de ordem científica a serem ensinados de forma crítica a fim de dar ao discente as habilidades inerentes à formação científica e profissional enquanto fomenta-se a autonomia progressiva para a atuação na sociedade.

Em vista disso, o ensinar e o aprender representam faces integradas à ação de pesquisar e como ação concomitante de propor a atualização de conteúdos anacrônicos, posto que o trabalho se dá em conjunto: docente e discente como equipe de produção de conhecimento atualizado. Logo, a atividade de ensinar e aprender pode ser objeto de inovação com liberdade para a criação de novas situações de aprendizagem. Assim, os processos de ensino passam a interagir com o universo cultural dos discentes, tornando a mediação cognitiva dos participantes em relações colaborativas por excelência.

No entanto, essa situação idealizada, às vezes com dupla atuação – então a docência e a atuação profissional na área de formação, não têm sido fáceis de instaurar-se como profissionalização da área e na área. Apesar do docente universitário em geral, receber as disciplinas com ementas prontas, raramente recebe orientações quanto ao planejamento de aula e a sua prática não chega a ser objeto de pesquisa, ou estudo do departamento no sentido de haver um aparato de apoio para as situações difíceis enfrentadas em aula com alunos e intercorrências das relações interpessoais. Pimenta e Anastasiou (2005) explicam que o professor iniciante:

Não recebem qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios – momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece normalmente nos processos de pesquisa. Desconsidera-se até, que os determinantes dos elementos-chave dos processos de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento como objeto e conteúdos, resultados e método) não são os mesmos necessários à ação de ensinar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 107)

Frente a essa situação de estar por conta própria em sala de aula, o docente universitário, muitas vezes, reproduz modos de ensinar superados ou cientificamente ultrapassados. Poucas iniciativas institucionais reconduzem a questão em termos de uma construção coletiva da identidade docente ou como um *corpus* de conhecimentos metodológicos e saberes experienciais no coletivo. A didática pode contribuir com esse *corpus* de conhecimento.

3.4 DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

A Didática, etimologicamente - *didaktika* - está ligada ao ensino e é uma derivação do verbo grego *didasko*. Apresenta-se como um ramo do conhecimento pedagógico e tem no ensino o seu objeto de estudo. A Didática é também uma disciplina curricular, especialmente na formação de professores. A dimensão prática da Didática tem por finalidade tornar o ato de ensinar, uma ação competente. “Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem” (RIOS, 2010, p. 53).

Dessa necessidade de ensinar (e de aprender) nasceu o processo didático. Porém, anterior à necessidade de ensinar está alguém que procura ou necessita aprender. A cena reúne dois sujeitos: o professor e o discente e um terceiro elemento e objeto desta relação: o conhecimento. O ensino é uma das relações humanas mais complexas e marcantes, muitas vezes, definidora de decisões e de trajetórias de vidas. Para Tardif e Lessard (2005, p. 141), o ato de ensinar envolve “trabalhar com seres humanos sobre seres humanos, para seres humanos”.

Compreender o funcionamento deste ensino no seu ato e situação pode ser revelador. Bem como todas as suas implicações e intercorrências sociais, estruturais. Assim, agir sobre a situação também abrange efetuar “uma ação reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 49). Porém a Didática em sua longa história coleciona um mosaico de proposições, como veremos adiante.

Uma segunda dimensão da relação estabelecida entre docente e discentes tem a ver com a paridade de objetivos e o poder de alcançá-los em conjunto. Ou seja, na docência universitária há uma relação entre adultos capazes com “respeito mútuo e diálogo, integrando forças de modo corresponsável e parceiro” (MASETTO, 2018, p. 165) que tanto gera maturidade quanto a aceleração do processo de ensino/aprendizagem. Nessa visão, a autonomia e constantes feedbacks são potências virtuosas da relação adulto-adulto onde a partilha de ideias, informações e habilidades engendram a experiência. Essa estatura na mediação do ato educativo, porém precisa partir do docente, segundo Masetto (2018, p. 168) para a qual a mediação começa a partir em alguns passos que antecedem o trabalho específico da produção do conhecimento. As ações requeridas nascem na recepção aos discentes e se alongam num fluxo de interação, a saber:

Quadro 1 — Mediação Pedagógica

Recepcionar	1) Receber os estudantes com a disposição das cadeiras em semicírculo;
Apresentar	2) Apresentar-se: nome, formação acadêmica, ligação com a disciplina;
Despertar	3) Instigar o grupo à interação e diálogo;
Contextualizar	4) Comentar as ideias sobre a aula convidando o grupo a participar do planejamento do período que será iniciado;
Engajar	5) Convidar para a criação de um grupo de aprendizagem com relação horizontalizada;
Socializar	6) Realizar dinâmica para que os estudantes se conheçam;
Pactuar	7) Firmar compromissos de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, com a disposição de partilha, o grupo constitui-se como “adultos que trabalham juntos, se sentem parceiros e corresponsáveis por sua formação profissional e do qual todos são parte ativa, com funções, tarefas e experiências diferenciadas” (MASETTO, 2018, p. 174). A experiência do professor permite um alargamento da autoformação, desde que, como *práxis* reflexiva do processo conjunto do aluno como parceiro. Nessa perspectiva, “os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental na construção identitária da docência no ensino superior” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Dessa maneira, a prática docente passa pela mobilização de saberes e requer certas condições para a produção de conhecimentos em ambiente universitário, buscando um movimento próprio de todo o esforço educativo, qual seja “a passagem de um *Eu empírico* ao *Eu epistêmico*, ou seja, do indivíduo preso ao movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber” (CHARLOT, 2006, p. 12). Esse movimento inscreve-se na área epistemológica da Didática como uma das dimensões da Teoria do Ensino.

A Didática trata da teoria do ensino, pois o tem como objeto de estudo. A essa área epistemológica cabe a investigação dos fundamentos e das formas de viabilização da educação por meio do ensino sistematizado, processual em que se toma o conhecimento difuso para transformá-lo em conteúdo formativo. Porém, a Didática não se propõe a criar métodos e procedimentos fixos para o ensino, ou mesmo regras e prescrições rígidas para qualquer tempo e lugar como pretendeu Comenius, “mas para ampliar a nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz com base nos saberes acumulados sobre essa questão” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 67).

A Didática, tomada como arte de ensinar, combina regras e uma proposta para um jogo colaborativo que requer uma adesão que ultrapassa a racionalidade, no dizer de Veiga (2012, p.

08) “um fluxo de elementos que interagem” e mesmo sob planejamento apresenta a flexibilidade típica das interações humanas. Da mesma forma que a arte, a Didática apoia-se em dimensões de afeto, em partilha e apreensão cognitiva no âmbito de relações sociais situadas historicamente. A prática educativa necessita dos saberes didáticos para organizar o ensino numa perspectiva pedagógica implicada.

Destarte, o ato de ensinar requer uma desenvoltura profissional tanto na mediação do conteúdo quanto na mediação da classe. A mediação dos conteúdos pode ser elencada D’Ávila (2017, 2018) da seguinte forma:

Quadro 2 — Saberes didático-pedagógicos

Mediação de conteúdo	Gestão de classe
a) organizar e selecionar metodologias de ensino;	a) administrar o tempo da aula;
b) identificar as lacunas de aprendizagem e nelas intervir,	b) estimular a participação, o compromisso nas atividades;
c) utilizar recursos técnicos e tecnológicos,	c) estimular a formação de valores, postura profissional;
d) criar sequências didáticas de aprendizagem,	d) produzir um clima de confiança na sala;
e) planejar aulas, elaborar planos de aulas,	e) produzir integração entre os alunos e entre os alunos e o professor;
f) contextualizar o conteúdo de acordo com o nível cognitivo e bagagem cultural dos alunos.	f) saber administrar os trabalhos em equipe;
-	g) localizar as lideranças.

Fonte: Elaboração própria.

Apesar do rigor imperativo da lista de tarefas obrigatórias que permeiam o ato de ensinar, importa ressaltar que o planejamento possui uma condição de imponderável reflexão sistemática na prática e para a prática numa construção sempre renovada, pois segue a dinâmica da própria execução do plano e no decurso pode absorver redimensionamentos pontuais (D’ÁVILA, 2018).

3.5 RASTROS DA DIDÁTICA: O QUE FICOU DAS VEREDAS ANTIGAS?

As concepções de educação produzem modos de ensino de acordo com os momentos do processo socioeconômico. A prática educativa nunca esteve descolada da realidade humana, de suas aspirações imediatas e nem de suas condições sociotécnicas. É preciso analisar com os

olhos da crítica e, nesse sentido, perscrutar a serviço de que ordem social se manifestaram estas ou aquelas Pedagogia e Didática.

Se recuarmos ao século XVI no Brasil colônia, em sua situação de limitação de toda ordem imposta por Portugal, podemos constatar a educação brasileira em seus primeiros passos pelas mãos dos jesuítas. Altamente preparados intelectualmente e doutos num modelo de instrução fundamentado na *Ratio Studiorum*, e assim, aptos para formar homens de cultura universal humanista e cristãos, tal como haviam feito na Europa desde a Idade Média (VEIGA, 2012) e em terras brasileiras também o fizeram. No entanto, aqui havia dois públicos distintos e o trabalho dos padres diferenciou-se, sendo que a elite da colônia recebia a educação clássica europeia e os índios recebiam preferencialmente a educação com ênfase na catequese:

Os pressupostos didáticos diluídos na *Ratio Studiorum* enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o estudo privado, em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário; as aulas, ministrada de forma expositivas; a repetição, visando repetir, decorar e expor em aula; o desafio, estimulando a competição; a disputa, outro recurso metodológico visto como uma defesa de tese. Os exames eram orais e escritos, visando avaliar o aproveitamento do aluno (VEIGA, 2012b, p. 34).

Historicamente a didática, porém, somente foi sistematizada por Comenius (1592 - 1670) com a obra *Didáctica Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Comenius (2001) ambicionava não apenas condensar todas as ações necessárias para o ensino de qualquer ciência ou arte, como também incluir no método, a formação de boas maneiras e piedade cristã. A inovação de Comenius, com relação às formas de ensinar anteriores, especialmente a escolástica, foi dar centralidade ao processo de ensinar e menos ao ensino como obtenção de um produto (DAMIS, 2012). A visão idealista de Comenius era de que a escola deveria desenvolver ao máximo as potencialidades de cada discente e ainda torná-lo um cidadão dos céus através do ensino bíblico. Comenius foi contemporâneo de Lutero e vivenciou a Reforma Protestante, nas palavras de Damis (2012, p. 16) ele é assim apresentado:

Comênio, como pastor e bispo protestante (Irmão Morávio), professor e reitor de universidade, pertencente a um grupo religioso que possuía as Sagradas Escrituras como única autoridade da fé, dedicou grande parte de sua vida a ensinar. Denominado por alguns de “Bacon da Pedagogia” e “Galileu da Educação”, ele criticou a sociedade que perseguiu o protestantismo, tendo convivido com as causas e as consequências da guerra dos 30 anos entre católicos e protestantes.

Comenius não perdeu a chance de criticar o modelo de escolas mantidas pela Igreja Católica e que atendia a elite da época feudal. O método católico era fundamentado logicamente e estimulava a exposição de argumentos, ou mesmo duelos de argumentos a favor ou contra o ponto que estava sendo estudado. No final, havia o triunfo de um “argumento único que geralmente revelava a posição do mestre” (DAMIS, 2012, p. 17). Por lições, manuais e questões-exercícios, o pensamento do discente era moldado por princípios pré-estabelecidos e orientados a um fim determinado.

Comenius por sua vez, utiliza a “ordem perfeita da natureza” para estabelecer caminhos de formação - fundamentos para ensinar e aprender (COMENIUS, 2001) de tal forma que, a organicidade dos processos, como é encontrada na natureza, seja apreendida como um conjunto de parâmetros educacionais. Esse conjunto trazia parâmetros como: a natureza espera o momento favorável; a natureza prepara a matéria, antes de começar a introduzir - lhe uma forma; a natureza toma um sujeito apto para as operações que ela quer realizar ou, ao menos, prepara-o para se tornar apto para isso; a natureza não realiza suas obras na confusão, mas procede distintamente; a natureza começa cada uma de suas operações pelas partes mais internas; a natureza começa todas as suas obras pelas coisas mais gerais e acaba pelas mais particulares; a natureza não dá saltos, mas procede gradualmente; a natureza, quando empreende um trabalho não o abandona, senão depois de o haver terminado; a natureza evita diligentemente as coisas contrárias e prejudiciais.

No Brasil, porém, vicejou o descompasso, sem a erudição jesuíta e muito menos a sistematização idealizada por Comenius. Sob a égide do Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus passaram os séculos em nossos tristes trópicos. Somente após o Marquês de Pombal assumir o governo, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias (GOMES, 2014). As medidas de Pombal na área da educação não representaram avanço, pois “professores leigos começaram a ser admitidos para as “aulas-régias” (VEIGA, 2012, p. 35). A educação laica, idealizada pelos movimentos iluministas influenciou a reforma do ensino aprovada em 1890 por Benjamin Constant, segundo Veiga (2012, p. 35) “sob a influência do positivismo”. Desta vertente consolida-se a pedagogia tradicional (VEIGA, 2012, p. 35), que pode beber das correntes anteriores, mas numa forma reducionista e didaticamente inapropriada:

A essa teoria pedagógica corresponderiam as seguintes características: a ênfase no ensino humanístico de cultura geral, centrada no professor, que transmite a todos os alunos, indistintamente, a verdade universal e enciclopédica; a relação pedagógica se desenvolve de forma hierarquizada e verticalista, onde o aluno é educado para seguir

atentamente a exposição do professor; o método de ensino, calcado nos cinco passos formais de Herbart (preparação ou apresentação, comparação, assimilação, generalização e aplicação).

Ao contrário do ensino jesuítico, ao explicitar a Didática por meio de referenciais da natureza em seus processos, Comenius compara o trabalho do professor ao ofício de um bom jardineiro que tem cuidado e delicadeza com as plantas desde a semente e da mesma forma, vigia para que as ervas daninhas e tudo que é nocivo ao pleno desenvolvimento do ser. Aí está o gérmen da concepção de desenvolvimento humano que influenciará a educação moderna e facilitará a ideia de educação para todos.

Outro nome importante na história da didática é Herbart (1776-1847). Ele foi chamado de pai da moderna ciência da educação (DAMIS, 2012, p. 20) por ter sistematizado o ato de ensinar. Herbart lança mão da filosofia e da psicologia para eleger a educação moral “como forma de desenvolver na alma da criança uma inteligência e uma vontade adequadas”. Está em jogo então a formação do caráter do indivíduo, o que deveria acontecer nos seguintes estágios: 1) sensação e percepção; 2) memória e imaginação; 3) julgamento e conceitos universais. Nessas etapas, a ênfase será dada à literatura e ao conhecimento da história, com os relatos de grandes heróis levando a criança a aprender com as experiências, com as representações até que consiga julgar as situações cada vez com um grau maior de informações e complexidade. Herbart formalizou um passo a passo para o ensino ser executado:

[...] no primeiro passo, o professor recorda os conhecimentos já aprendidos; no segundo, o novo conhecimento é apresentado ao aluno; no terceiro, compara-se o novo conhecimento ao velho, encaminhando para a assimilação; no quarto, chega-se à generalização; e no quinto, efetiva-se a aplicação em exercícios (DAMIS, 2012, p. 21).

As ideias sistematizadas por Herbart, que facilitaram o ensino no modelo transmissivo para assimilação do conhecimento, foram contraditadas por Dewey (1859-1952). Dewey questionava as finalidades do ensino e propunha uma renovação da escola por meio da criatividade, interesse e aptidão do discente (DEWEY, 1979). Com a proposta inovadora de Dewey, era remodelado também a relação docente-discente. Os holofotes deixavam de estar sobre o professor como transmissor do conhecimento e iluminaria o discente como protagonista da construção do próprio conhecimento pela experiência empírica:

Na visão crítica de Dewey, o ensino fundamentado na atividade do aluno é oposto às formas que situam o professor e o conteúdo de ensino como centros do processo educativo. E ensinar a pensar significa aumentar a eficiência da ação, utilizando-se de condições e meios de estimular, promover e colocar à prova o pensamento e a reflexão (DAMIS, 2012b, p. 23).

Curiosamente, Dewey também sistematizou o processo em cinco passos, quais sejam: 1) atividade do aluno; 2) a definição de uma problemática de estudos; 3) a coleta de dados; 4) a elaboração de hipóteses; 5) a experimentação. Contudo, ao contrário de Herbart, estes cinco passos compreendem:

Em primeiro lugar deve haver uma verdadeira situação de experiência que garanta contínua e interessante atividade do aluno; em segundo lugar, como um estímulo ao ato de pensar, será necessário que um verdadeiro problema seja desenvolvido; em terceiro, o aluno deve possuir as informações e as observações necessárias para agir; em quarto lugar, desenvolver de modo bem ordenado as sugestões encontradas para a solução do problema; e por último, que as soluções encontradas possam ser comprovadas, para que o aluno tenha a oportunidade de pôr em prova suas ideias, aplicando-as e descobrindo o significado e o valor das mesmas (DEWEY, 1979 *apud* DAMIS, 2012b, p. 23).

Os pensadores que contribuíram com a história da Didática o fizeram dentro de um contexto histórico particular, em que tanto a produção de bens e serviços quanto as tecnologias utilizadas demandavam um tipo de postura e de desempenho cognitivo em resposta ao tipo de trabalho solicitado. Assim, Damis (2012, p. 24) aponta Skinner no século XX como responsável por “introduzir no ensino e na pesquisa em didática mais uma dimensão do ato de ensinar: a organização do ambiente favorável para modelar o comportamento do aluno” numa época em que o mundo do trabalho demandava esse tipo de educação escolar.

Enfatizando a recompensa e a punição, Skinner recorre à psicologia comportamentalista para explicar o funcionamento do condicionamento operante, que por sua vez funciona como uma garantia de obtenção de resultados. A resposta desejada vai sendo modelada com estímulos controlados mediante manipulação do processo. Skinner foi um entusiasta das máquinas de ensinar e da instrução programada desenvolvidas para reforçar a aprendizagem mediante comportamento condicionado (DAMIS, 2012b). Tal tendência trouxe riscos para a educação humana, que não se beneficia de abordagens tecnicistas mesmo que envoltas em boas intenções.

No início do século XXI, chegou uma nova abordagem pedagógica: as competências. O autor em destaque, Perrenoud. A centralidade no processo didático deixa de ser o conhecimento para focar nas “competências que utilizam e mobilizam conhecimentos que o homem

desenvolve e adquire" (DAMIS, 2012, p. 27). Ao professor, cabe fornecer métodos ativos de ensino adequados a modular o conhecimento em função das habilidades e atitudes que se queira atingir. O conhecimento torna-se um recurso utilizado para a definição e solução de determinado problema. Não há necessidade de memorização ou a entrega de conteúdo em sequência lógica, mas a coordenação de um processo em que a complexidade tende a ser crescente. O ensino deve ser prático sempre abordando solução de problemas e superação de metas, tomada de decisões com o intuito de mobilizar todos os recursos cognitivos dos discentes, ampliando-os.

O marco histórico da Didática no Brasil virá a partir do governo Vargas (1930) com a implantação do Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1932, com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova inspirado nas ideias de John Dewey. Ainda na década de 1930 teremos a Reforma Francisco Campos e a origem da Didática como uma disciplina de cursos de formação superior de professores. Em 1941, o curso de Didática passou a ser realizado após a formação de bacharelado, no que ficou conhecido como "3+1", ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de formação didático-pedagógica. Este arranjo durou até 1946, quando o decreto-lei nº 9.053 tornou facultativo o curso de Didática (VEIGA, 2012).

A partir da década de 1990, vertentes do neotecnicismo ganham espaços, especialmente, a pedagogia por competência. Nesse ínterim, porém, é preciso registrar a abertura da caixa de Pandora da Didática que em dado momento da década de 1980, atentou para "[...] a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem técnica, humana e política no centro configurador de sua temática (CANDAU, 1991, p. 21) e deu fôlego a uma retomada de estudos na área da Didática e o próprio restabelecimento do campo aos olhos da comunidade docente. Não mais na ênfase a aspectos técnicos e instrumentais, mas como questão do âmbito da dialética, das conexões teórico-práticas, das premências do ser no bojo do fazer aula e no processo de ensinar aprender. No mar da docência, as ondas da Didática remexeram conceitos, imposturas e conexões até então improváveis. O dom de esperar a Didática estava posto, assim como as mazelas da educação brasileira.

Os embates enfrentados pela Didática nas últimas décadas do século XX e duas primeiras décadas do século XXI são analisadas por (PIMENTA, 2019) Pimenta (2019) "como ondas críticas da didática em movimento" em conferência apresentada na XIX Endipe. Para Pimenta (2019, p. 24) a partir da década de 1970, a pós-graduação no Brasil foi ampliada deflagrando um impulsionamento das pesquisas na área da educação. Em contexto histórico de eclosão de movimentos sociais contestatórios e de reivindicações sociais e lutas pela

redemocratização do país, foi fertilizado o terreno das ideias na área da educação com “na perspectiva de superação das análises reprodutivistas, sem negar o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-a como espaço de contradições”. A partir do momento histórico marcado pela resistência ao governo militar, a discussão sobre a Didática alicerçou os estudos (dissertações e teses) com bases na Sociologia, Antropologia, Filosofia, Economia e na Pedagogia.

Adentrando a década de 1980, Pimenta (2019) identifica a primeira onda crítica que alavancou a Didática Fundamental como pedra de toque para o enfrentamento à Didática Instrumental que predominava como abordagem oficial para questões referentes ao ensino aprendizagem. Apesar de trazer uma abordagem crítica, a contestação exacerbou uma execração da Didática como área epistemológica central da Pedagogia, que por fim, “instaurou no âmbito dos cursos um esvaziamento da disciplina didática” (PIMENTA, 2019, p. 24).

A resignificação da Didática deu-se com a “segunda onda crítica” (idem) a bordo dos pressupostos sociológicos do materialismo histórico-dialético (MHD) e da teoria crítica da Escola de Frankfurt. A segunda onda crítica traz em seu bojo uma produção acadêmica pelo prisma conceitual como “totalidade; contradição; mediação; práxis (unidade teoria e prática); dialética” (PIMENTA, 2019, p. 27). Segundo a autora, o viés ideológico do MHD renovou a compreensão da Didática fertilizando os conceitos ligados ao saber didático com ênfase no “trabalho docente (trabalho); relação professor – estudante – conhecimento; ensino e aprendizagem em contextos; diálogo; interdisciplinaridade; projeto político-pedagógico; [...] práxis docentes; reflexão crítica; comunidade de ensino-aprendizagem e formação docente”.

Pimenta (2019, p. 41) acrescenta uma terceira onda crítica em que a didática tem sido estudada e discutida em múltiplos movimentos:

Didática Crítica Intercultural (CANDAU; ANHORN, 2000); Didática Crítica Dialética Reafirmada (PIMENTA, 2019); Didática do Desenvolvimento (LIBÂNEO, 2016), (PUENTES; LONGAREZI; AQUINO, 2017); Didática Sensível (D'ÁVILA, 2016; D'ÁVILA, 2017; D'ÁVILA, 2018); Didática Multidimensional (FRANCO; PIMENTA, 2016).

As categorizações citadas por Pimenta (2019) foram pesquisadas por Faria (2018) em sua tese de doutorado. O estudo contempla um amplo espectro de movimentos contemporâneos, competente em deslindar outras fundamentações teóricas que simultaneamente trabalham no aprofundamento epistemológico da didática. Em todos os movimentos na área da Didática pode ser detectado o pendular entranhamento: o eu e o outro mergulhados nos atos de ordenar saberes de ontem e de hoje em vista de um devir. Assim, pode-se dizer que o coração da didática pulsa

em mediações de alteridades, de contribuir com o outro enquanto constrói a si, de forma íntegra e responsável em contexto sociocultural determinado.

O importante de tudo isso, neste trabalho, é fazer emergir de cada Pedagogia, a sua Didática e de cada didática, o seu *modus operandi*. A mediação didática, por assim dizer, a mediação própria ao processo de ensino, que deve incidir sobre as aprendizagens dos educandos e, ponto fulcral desta tese. Sobre tal fenômeno iremos discorrer no próximo tópico.

4 MEDIAÇÃO DIDÁTICA

A mediação remete ao lugar de atos responsáveis e responsivos direcionados para a necessidade do outro em sua circunstância – o sujeito que se abre para o ensino. O campo da Didática, como foi deslindado até aqui, apresenta-se multidimensional e capaz de dar suporte para as buscas diversas com interfaces na ética, nos saberes, na estética e na intervenção sociopolítica. Não como movimento unilateral, mas como cooperação de sujeitos em atos de ensino aprendizagem.

A mediação didática inclui o docente, o objeto do ensino/aprendizagem e o discente. O conceito de mediação didática, formulado por Lenoir (1999) e, posteriormente, ampliado por D'Ávila (2013) coaduna com um processo de revisão crítica da Didática que aconteceu no Brasil, na década de 1980-1990, capitaneado por Candau, Libâneo, Veiga, Pimenta, Cunha, Marin, dentre outros. Assim, tanto as circunstâncias da esfera política brasileira quanto pesquisas internacionais colaboram para a formulação que acolhemos neste trabalho.

Antes de esclarecer o conceito de mediação didática, posto que é um processo comunicacional, é necessário compreender a mediação cognitiva, ou seja, a instância em que o discente se depara com o objeto do conhecimento e inicia um processo mental de decodificação e assimilação por antecipação: aí opera a mediação didática.

Antes, durante e depois da mediação cognitiva estabelecida pelo discente diante do objeto de conhecimento há um tecido didático-pedagógico planejando, envolvendo e avaliando todo o processo de aprendizagem. O sujeito diante do objeto de conhecimento (D'Ávila 2013, p.31) necessita de uma “mediação, de natureza didática, capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento”. Em linha com a teoria sócio-histórica de Vygotsky, a respeito da apreensão inteligente do objeto de conhecimento, (D'ÁVILA, 2013) salienta a necessidade de mediação da operação mental do sujeito aprendente no processo de conceituar. Assim, a mediação cognitiva do discente não se dá num contexto interno e individual apenas, mas envolvido por uma mediação externa - a mediação didática - que auxilia na transformação de punhados de informação em conhecimento intelectualmente processado e passível de tornar-se um saber consolidado.

Apreende-se então, que a relação com o saber, em condições ideais, dá-se de forma dupla: uma mediação cognitiva envolta em mediação didática com intencionalidade e direção previamente definida, contudo flexível no processo de aplicação. A mediação cognitiva precisa

ser acionada pelo desejo de aprender (D'ÁVILA, 2013) e normalmente requer da atuação da mediação didática no período de abordagem do ato educativo junto ao aprendiz.

A mediação didática tem sua expressão baseada numa modulação de sensibilidade e diagnóstico quanto ao estágio cognitivo e de afeto do sujeito que aprende. A abordagem sensível amplia as possibilidades de percepção diagnóstica, então, a regulação da mediação didática, organizadora do processo de ensino, toma forma tornando o objeto do conhecimento cada vez mais desejável ao sujeito que aprende. Para D'Ávila (2013, p. 63) “é, pois, na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção de natureza didática”.

Na mediação didática, pois estão contidas as condições de ativação do processo, modulação da aprendizagem e sua avaliação contínua. Envolvem-se nesta situação tanto aspectos psicopedagógicos da relação professor - discente quanto aspectos disciplinares e interdisciplinares que organizam o fazer do professor no manuseio dos objetos de conhecimento.

No processo de ensinar, a mediação vai muito além da atuação básica docente e, portanto, torna-se a instância que atua e molda a profissionalidade universitária. No entanto, alguns impasses ligados à mediação mostram-se acentuados diante do momento histórico de grandes mudanças estruturais, quais sejam, globais ou locais, porém todas imbricadas de caráter social, político, cultural e ético. Nestas novas e instáveis configurações sociais, o exercício profissional dos professores tem sido repensado. Não bastam as boas práticas de outrora, nem a jurisprudência docente calcada na prática em sala de aula: mudam as demandas da aprendizagem, em decorrência, espera-se mais de quem ensina.

A mediação didática passa ao largo do antigo processo de “passar conteúdo”, pois pressupõe um percurso mais longo de interferência no resultado, no aprendizado e na sensibilização para novas posturas diante da vida e das realidades de toda ordem. No dizer de D'Ávila (2013, p. 30) “o professor, na sua arte de ensinar, medeia essas relações mais amplas”. Operacionalmente, o professor acompanha os discentes diante dos objetos de conhecimento, modulando o processo e interferindo em seus resultados e reverberações propiciadoras de novas aprendizagens.

Em situações típicas de mediação didática, o docente promove a capacidade cognitiva do aprendiz operando em dimensões espectrais que afetam conjuntamente um *corpus* dinâmico e mutante de afetos, imbricações políticas e sociais, dentre outras. O fim de tal operação será instigá-lo a pensar por conta própria, reelaborando informações e ressignificando

o conhecimento, enquanto o constrói mediante operações de faculdades mentais superiores. Essa operação de alta complexidade dá-se de forma de intercâmbio entre o docente e o aprendiz em que nas palavras de D'Ávila (2013, p. 22) “o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução das tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões”.

A mediação didática torna-se uma modulação quase afetiva entre o ato de ensinar e o ato de aprender capaz de promover o encontro formativo, educativo, entre o discente e a matéria de ensino. A mediação didática relaciona docente, matéria e aprendiz, enquanto responde às clássicas questões: para que ensinar? O que ensinar e para quem? De que maneira ensinar e sob quais condições? Todo esse esforço está intimamente ligado com a qualidade da formação para a docência como trabalho criativo e autoral. A mediação didática traz embarcada a possibilidade da sensibilidade, a experiência artística e a fruição estética, além da percepção respeitosa do outro e do exercício da alteridade como componente de uma formação do sujeito.

Superando a dimensão instrumental da relação didática, e por consequência da mediação didática, pode-se adentrar no espaço educativo como palco para a aceitação de outro ser humano, pois se não houver algum grau de acolhimento não há educação. Mediante o acolhimento afetivo e criativo, como elemento no processo de constituição do ser humano que aprende, então, dá-se um segundo elemento, o confronto numa atuação dialética de pluralidades onde:

Só acolher pode conduzir à permissividade; só confrontar pode conduzir ao autoritarismo. A arte será atuar dialeticamente com essas polaridades. Confrontar significa, amorosamente, respeitando o outro, sinalizar-lhe outras possibilidades de compreender, de viver, de agir, de relacionar-se. Desse modo, confrontar significa dar suporte ao outro para que cresça (LUCKESI, 2009, p. 47).

O ensino então volta-se para decifração de mundos, de fenômenos múltiplos e, às vezes, ubíquos, onde toda a sociedade aprende e ensina individual e coletivamente. Todavia, somente o docente pode avaliar as especificidades da comunicação didático-pedagógica, posto que é a sua especialidade. A mediação didática é o coração da atuação do docente. Dessa forma, mediar de modo sensível e sensibilizantes decorre do aprimoramento do processo didático-pedagógico, que o docente opta por exercer, mediante a reflexão a respeito da natureza dos saberes e dos modos de operá-los em conjunto com os discentes.

O saber sensível e a didática sensível podem ser encontrados num lugar anterior ao saber inteligível: ou seja, nas interações do corpo com as percepções subjetivas internas e externas. D'Ávila (2016) acolhe o conceito implicado nas subjetividades do corpo e seus sentidos, a partir de Duarte Junior (2006) e incorpora o saber sensível proposto pelo sociólogo francês Michel Maffesoli (1998) para tecer o que vem a ser uma proposta inovadora para a Didática. Antecipando as operações do intelecto, o saber sensível que funda a didática sensível, compreende a subjetividade implicada e imbricada no processo de ensino-aprendizagem como um conhecimento profundo e orgânico - portanto não mecânico - que pode ser posto nestes termos: [...] é um saber presente em um nível sutil do ser, que não é explicável, mas apreendido pela intuição através e pelo corpo. São antecipações empíricas que abrem caminho para a apreensão inteligível dos objetos de conhecimento. (D'ÁVILA, 2016, p. 109)

Segundo D'Ávila (2016) e D'Ávila e Oliveira (2019), a didática do sensível estabelece-se sobre quatro pilares, a saber: o sentir, o metaforizar, o imaginar e o criar. Os pilares estão encadeados de forma que o processo seja harmonioso e propiciador de interações sensíveis e entrega, que irão gerar confiança entre os sujeitos. No pilar sentir, temos o entender, o ver, tocar e perceber como porta para um compromisso. Segue-se o metaforizar como uma intervenção mediante linguagens lúdicas e artísticas. O pilar imaginar permite a visualização criativa e compreensiva do conhecimento, a partir dos contextos envolvidos no processo de elaboração do conhecimento. Por fim, o pilar criar refere-se a liberdade de ressignificar o conhecimento conforme os estímulos e interações internas e externas propiciados que retroalimenta um tipo especial de sensibilidade importante no ato educativo:

[...] sensibilidade diante do mundo, fluência e mobilidade do pensamento, originalidade pessoal, atitude para transformar as coisas, espírito de análise e síntese e capacidade de organização coerente são qualidades da pessoa criadora - qualidades que devem necessariamente ser desenvolvidas no processo educativo, se quisermos pessoas criativas (CASTANHO, 2000, p. 83).

Atualmente esta abordagem criativa tem sido desenvolvida no âmbito da formação continuada de docentes universitários na Universidade Federal da Bahia no projeto intitulado Ateliê Didático, a partir da epistemologia da prática, ou seja, dos saberes experienciais acrescidos da dimensão sensível: em interação - posições políticas, linguagens artísticas e vivências lúdicas.

A pedagogia raciovitalista defendida por D'Ávila (2016, 2017, 2018) acrescentou aos elementos essenciais dos saberes docentes, a dimensão do sensível com uma envergadura

filosófica, porém bem firmada na epistemologia da prática. O conhecimento quando apresentado deve estar embarcado em metáforas criativas, que por sua vez, estabelecem uma nova configuração na relação entre docente e discentes, em que todos participam com igual importância. Idealmente a concepção propõe que também os discentes possam exercer a função de mediadores do conhecimento “desde que autores na sala de aula com direito à imaginação, à expressão e ao desenvolvimento de um pensamento autônomo” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 35). A educação pela dimensão do sensível agrega algumas características peculiares, que tem a força de distanciar a didática de qualquer instância burocrática ou de formalidade técnica quando define as suas características, quais sejam:

Quadro 3 — Educação pela dimensão do sensível

Linguagem	1. O saber sensível presente nas linguagens artísticas e no componente lúdico;
Protagonismo	2. Ênfase no sujeito (educando) como ser autônomo e criativo;
Raciocínio vitalismo	3. Eixo pedagógico parte da compreensão de que não há inteligibilidade sem sensibilidade;
Ludicidade	4. As metáforas criativas devem conduzir à imaginação, ao pensar criativo;
Mediação colaborativa	5. Professor e alunos como mediadores (mediação didática compartilhada);
Metodologia participativa	6. Vigoram métodos criativos, ativos e participativos;
Aprendizagem significativa	7. Conteúdos regidos pelo professor em consonância com as necessidades e desejos dos alunos

Fonte: Elaboração própria.

As características elencadas esclarecem a forma com que os saberes docentes elevam o ato educativo para além da mera reprodução de conceitos abstratos de cunho racionalistas. Centralizando a sensibilização e a metáfora como componente operacional, a nova didática tem o papel de abrir o caminho para desafios que o grupo irá compartilhar na jornada de ressignificar o conhecimento com novas compreensões e assunção de valores e posturas. Quase que num retorno à atitude de ‘maravilhamento’ diante do novo conhecimento, as autoras referem essa partilha educativa como “[...]um élan, uma sensação de encantamento ou de deslocamento para uma outra esfera que não a racional. As metáforas criativas embelezam as aulas e elevam os espíritos” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 37). Assim, a dúvida como atitude que moveu a ciência moderna cede espaço para o pensar sensível ou sentir-pensar, para a arte e para o lúdico que evoca a graça e a plenitude do ser.

Neste entendimento, o desenvolvimento pleno do discente deve passar pela aprendizagem social lúdica para que a convivência inter-Humana seja efetiva em seus efeitos

(LOPES, 2004, 2016), o que mais uma vez coaduna com os postulados de D'Ávila (2009, 2014, 2016, 2018) a respeito da necessidade da mediação didática envolver aspectos ludo-artísticos sintetizados no saber sensível sem perder a inteligência didática no processo. Portanto, a mediação didática inclui um encontro de corpo e mente num movimento de confiança e liberdade. Nesse sentido concordamos com Rios (2010, p. 107):

[...] o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe - recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno - e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício.

A dimensão de corpo e contexto se interpõem e interpenetram, pois já vimos que a didática sensível valoriza o contexto em que o processo educativo se dá. As possibilidades descortinam e as potencialidades de seus sujeitos em interação, suas partilhas e adensamentos mútuos em reverberações edificantes de corpo, mente e ambiência reverberam em desenvolvimento pessoal. Dessa forma, a mediação didática será espontânea sem ser espontaneísta, tendo no docente o disparador da ação e agente de conexão tanto sensível quanto inteligente, tal qual um hábil contador de histórias que instaura uma escuta diferenciada e aos poucos estimula novas perspectivas nos discentes. A participação dos discentes ocorre em função dessa habilidade docente de estimular a oralidade, as trocas e as compreensões ressignificadas.

De acordo com a ludicidade humana inerente à mediação didática, vimos a necessidade de abordar a Teoria Orquestral da Comunicação, na qual o processo comunicacional decorre da interação entre a linguagem verbal, além das subjetividades e saberes dos sujeitos envolvidos no contexto do ato educativo. A condição do ser humano como força da experiência significativa resultante da aprendizagem ativa:

Como condição do humano, é através da comunicação que a integração entre o sentimento, o pensamento e a ação são viabilizadas pela inclusão do afeto, do lúdico e do criativo no ensino e na aprendizagem. O processo de mediação didática é um processo comunicacional: assim, ele pode ser analisado através das teorias e dos modelos da comunicação, notadamente a teoria orquestral (MASSA; LOPES, 2013, p. 1843).

Conforme mencionamos anteriormente, para Lopes (1998), a ludicidade é uma condição humana. É um estado inerente à condição humana do sujeito. Ao tempo que é percebido como uma qualidade também é um estado de alma que pode ser verificado ao longo de toda a vida e não somente na infância. Expressando-se como fenômeno humano tem sido referido como subjetivo e de manifestação interna do sujeito (LUCKESI, 2002, 2003, 2007), mas também como fenômeno social (BROUGÈRE, 1998; D'ÁVILA 2009, 2013, 2016, 2018) como também revelador de arquétipos culturais (HUIZINGA, 2013; CALLOIS, 2017).

Destarte, Lopes (1998, 2004, 2005, 2011), enfatiza que a ludicidade se configura na relação e na interação entre os indivíduos (MASSA; LOPES, 2013). Assim, busca esclarecer a polissemia do termo ludicidade, demonstrando as suas manifestações, quais sejam: brincar, jogar, recrear, construir artefatos e a festa, pois mesmo possuindo uma lógica distinta uma da outra, cada manifestação remete ao lúdico e à comunicação humana.

O conceito de ludicidade como gêmea da comunicação, confere ao fenômeno a habilidade de congregar as vivências, conexões e interações humanas em cada experiência, fundando o neologismo *experivivência* (LOPES, 2011). Logo, a ludicidade não pode ser analisada apenas no âmbito psicológico da plenitude interior, ou das suas manifestações externas exclusivamente, mas na complexidade da sua comunicação. Portanto, a complexidade do fenômeno ludicidade-comunicação não pode ser analisada isoladamente, pela natureza interdependente, assim, resta tratá-lo pelo prisma da Teoria Orquestral da Ludicidade (LOPES, 2011,). A autora concorda que a manifestação leva em conta os silêncios, as expressões faciais, assim como o tempo e espaço e tudo que carregue significado e seja relevante na construção da mensagem durante a mediação didática: a essência da ludicidade encontra-se nos processos relacionais que os humanos protagonizam ao longo de sua vida (MASSA, 2015). Decorre desse entendimento, a premissa de que o professor deve ser o primeiro a experimentar a ludicidade em *experivivência* integradora de mente (cognição), sentidos (corpo), emoção (subjetividade) e formação (atividades) e depois transbordar esses saberes em situações de aula.

Para entender as configurações da mediação didática nos termos apresentados, necessário se faz, compreender as peculiaridades da aula universitária com mais detalhes, pois todo comportamento humano comunica (LOPES, 2014). Assim, como a comunicação, a pedagogia é intencional como discutimos em alguns tópicos. Porém, a comunicação nem sempre é consciente. Como equalizar a aula como uma forma de comunicação intencional? A tentativa de elucidar a resposta, se dará no próximo tópico.

4.1 AULA UNIVERSITÁRIA – O ESPAÇO/TEMPO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

"O que se procura numa aula é a comunicação do pensamento, é o espírito e não a letra, por si mesma quase sempre estéril". (GU ITTON, 2018, p. 120)

A sala de aula, ao ser espaço de visibilidade para conhecimentos sistematizados universalmente, não é neutra, mas instância de entrechoque e confrontos de cosmovisões e projetos políticos hegemônicos ou contra hegemônicos e nela a realidade mostra-se pulsante: “É na aula, mais especificamente, que a dinâmica da relação entre professor e aluno se dá. É nela que o professor demonstra o seu saber, saber-fazer e saber-ser; que ele toma decisões, expõe sua ineutralidade. É no momento da aula que a realidade se faz, se mostra e se manifesta” (FERREIRA; ZEN, 2018, p. 96).

Por outro lado, estão visíveis na sala de aula: a presença, a práxis e as posturas, desvelando-se, sempre que oportuno, o que lhe é implícito: saberes pedagógicos e saberes didáticos. Essa configuração de saberes e circunstâncias, como uma amálgama de procedimentos técnicos e atitudes diante da mediação didática, se dá como suporte ao aluno em sua mediação cognitiva. Em todos esses saberes há como fundamento a inclinação pessoal do docente e a sua cosmovisão de mundo.

Assim, se o perfil do professor tiver uma tendência tecnicista acentuada, a aula terá um caráter linear, de instrução, sendo que informações devem ser transmitidas. Em oposição, um professor pesquisador que reflete sobre a ação, a prática docente deve se inscrever em vários tempos e espaços: “Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo” (FRANCO, 2011, p. 164).

Ainda é preciso considerar a opinião pública sobre a aula que, por força quase sedimentar, sustenta o imaginário popular. É necessário considerar que a opinião do coletivo externo à sala de aula também a discute com vieses heterogêneos, a partir de cosmovisões particulares. Isso faz com que a aula receba críticas, ora por ser anacrônica, ora por ser subversiva. Ora por ter um poder compulsório e uma plateia cativa dominada por processos

avaliativos definidores de carreiras e oportunidades; ora por ser leniente quanto aos objetivos de aprendizagem ou de ter sido travestida de descarado aparelhamento ideológico. Essas opiniões podem exercer um papel reforçador nas representações do que é “dar aulas” ou “assistir aulas”.

Ou seja, a intencionalidade pedagógica a atravessa tanto pelo planejamento tangível e factual a ser operacionalizado com tempos e modos, quanto pelas afiliações sociopolíticas, culturais – com polêmicas e contradições - que predominam no grupo ou lhe são impostas ostensivamente ou subjetivamente. À essa ebulição que subsiste abaixo da camada de normalidade da sala de aula, (ARAÚJO, 2011, p. 68) associa ao conceito grego de pólis:

Ela guarda uma relação com a polis (em grego, a cidade) e é por vínculo à noção de polis que o termo político se explicita: *polit* é um antepositivo do termo grego polis, que significa cidade, que envolve uma comunidade de indivíduos que realizam uma associação para a construção da própria história.

A ebulição e a tensão de conformação ou ruptura em potência na sala de aula flutuam ao sabor de desdobramentos. Porém, é necessário salientar, não a torna vulnerável ao imprevisto ou ao espontaneísmo, pois mesmo, questionadora do próprio conteúdo, não se dá um rompimento estrutural significativo. Ou seja, a aula não será somente encontro amistoso ou de enfrentamento. A aula conserva a identidade como encontro formal em que se busca ensinar e aprender, pois não se assume como encontro para trocas espontâneas gratificantes, à priori. Pode ser uma praça de encontros/confrontos, mas não como um encontro na praça. Da mesma forma:

Não é intencional à aula perspectivar a educação doméstica. A aula e a sala de aula promovem a constituição do sujeito humano para que se torne público, situando-o no âmbito dos conhecimentos sistemáticos de que compartilha a cultura. Trata-se de socializar a cultura sistemática herdada e construída, como se ela fosse um bastão a ser entregue pelas gerações capazes de exercer uma ação educativa, particularmente sobre as crianças, os adolescentes e os jovens (ARAÚJO, 2011, p. 69).

Dessa maneira, a socialização forçada pela instituição da educação nos moldes estatais, mesmo se voluntária na adesão, tem na aula e na sala de aula a alma de um tempo – tateando entre imperativos e apelos do dia – reconfigurando uma sociedade, um povo ou uma comunidade, que busca um futuro comum viável, idealizado, porém não metafísico nem original, posto que construído sobre bases longamente problematizadas, feitas para assegurar uma caminhada rumo ao desconhecido desejado.

Assim, o esforço por alargar o pensamento por séculos convergente - segundo Castanho (2000, p. 84) “conformista, prudente, rigoroso, estreito” - portanto, muito útil para operar com “as informações, memória etc”, se contrapõe e oscila pendularmente ao pensamento divergente, às vezes dueto, às vezes duelo em mediações didáticas mais ou menos significativas:

Se precisamos desenvolver o pensamento divergente para formar seres criativos, isso não significa sacrificar o pensamento convergente. Pensamento convergente e pensamento divergente são duas formas complementares de inteligência. O pensamento divergente só pode atuar se dispuser dos elementos que a memória lhe fornecer. Quanto mais ricos e numerosos forem esses materiais, mais rica será a produção divergente (CASTANHO, 2000, p. 84-85).

Fica claro, que o tema aula (e sala de aula) é rico pelas implicações históricas e políticas. Assim, pode ser focado e observado como um microcosmo pulsante, pois “educacional e existencialmente, trata-se de produzir um educando em vista de sua inserção histórica” (ARAÚJO, 2000, p. 100). Diante disso, cabe a mediação didática colocar a mão na massa e produzir o que a intencionalidade vislumbrou como apropriado.

Mostra-se, a aula, como prática social complexa que não se dá sem uma relação de quem ensina e de quem aprende em “parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento” (ANASTASIOU, 2003, apud RIOS, 2011, p. 76). A parceria, embora implique afetos, não os obriga a desenvolver uma amizade ou afinidades (RIOS, 2011), que pode acontecer por força da atividade profissional em curso e das articulações conjuntas, como um segundo plano do ato educativo, mesmo que envolto em saberes e sensibilidade docente. Seja na forma pragmática de um desenho didático complexo, seja na forma sutil de relações de confiança, as mediações que emergem na aula serão da esfera de um devir socializante definido por confluências que ultrapassam a sala de aula.

Dessa maneira, faz-se necessário que a aula, como espaço de formação emancipatória, seja um evento colaborativo, quando posta em ação num plano de atividade humana de dimensões transformadoras. Vista como um projeto colaborativo, a organização da aula é:

[...] um projeto de ação imediata. É mais dinâmico, pois nos remete para a reflexão da aula em sua totalidade, no bojo da relação processo-produto. É um meio para favorecer a unidade, que se vai construindo no próprio processo de elaboração e em razão de princípios teórico-metodológicos que o fundamentam. A organização da aula objetiva evitar a improvisação das tarefas docentes articuladas com o projeto político-pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso (VEIGA, 2011, p. 268).

O cuidado em evitar a improvisação dá à organização da aula, um norteamento do processo didático a ser empreendido sem, contudo, condicioná-lo, pois será no calor do encadeamento de ação e reação entre docente e discentes que decisões serão tomadas quase que automaticamente. Entra em cena, a sensibilidade docente e, muitas vezes, os saberes da experiência a operar os ajustes finos de cada situação que se concretiza nem sempre como planejado.

A organização da aula ao ser estruturada deve responder às perguntas e propiciar reflexões sobre o que será o conteúdo, o método, o tempo, espaço, os sujeitos e recursos (Tabela 8 - Elementos estruturantes da aula) como uma antecipação de elementos basilares que devem ser articulados na prática docente. Veiga (2011, p. 274) elenca nove questões didáticas para ilustrar a variedade de determinantes necessários para equalizar uma mediação didática que se dá numa aula:

Tabela 8 — Elementos estruturantes da aula

Pergunta estruturante	Referido	Reflexão/Desdobramento
Para que?	Intenção	- Intencionalidade pedagógica – Objetivos/finalidades - Político: LDB 9394, art. 2º: “pleno desenvolvimento do educando”; “preparo para a cidadania”; “qualificação para o trabalho” - Gestão: Projeto Político Pedagógico (PPP); - Pedagógico: nas disciplinas curriculares e na prática do ato educativo
Para quem?	Aluno	Sujeito aprendente
Quem?	Professor	Profissional docente
O que?	Conteúdo Cultural	Transposição didática de saberes culturais historicamente organizados e conhecimentos sistematizados
Como?	Metodologia	Caminho que medeia as ações de ensinar/aprender
Quanto tempo?	Lapso temporal	Horas letivas; semestres, hora-aula, ano acadêmico etc.
Onde?	Espaço	Espaço pedagógico – lugar de pertencimento
Com quê?	Recursos didáticos	Objetos, laboratórios, bibliotecas, vídeos, equipamentos, materiais impressos, imagens e novas tecnologias
O que? Como? Quem?	Avaliação	Feedback formativo

Fonte: Elaboração própria.

Os elementos estruturantes, postos a partir de questões para reflexão e tomada de decisões, confluem para a concretização da dinâmica proposta pela intencionalidade. Na visão de Franco (2015, p. 605), a aula ganha o status de prática pedagógica ao se organizar em função das intencionalidades. Num movimento contínuo sobre a efetividade da ação da

intencionalidade sobre todos os envolvidos e mais: “de acertos contínuos de rotas e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como ação consciente e participativa”. Nas palavras de VEIGA (2000, p. 176) há um vínculo libertador eminentemente humano na relação pedagógica:

[...] a aula, é então, dinamizada pela relação pedagógica, porque registra, em situação concreta, a maneira de viver essa relação como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia. É ainda durante a aula que professores e alunos criam e recriam o processo educativo: tomam decisões quanto à concepção, execução, avaliação e revisão do processo ensinar, aprender e pesquisar, alicerçados pela pesquisa.

Outrossim, o espaço historicamente instituído, tal como situação concreta aludida por Veiga (2000) para ser sala de aula foi sendo conformado por intermédio das aspirações de várias correntes de pensamento a respeito educação do povo (e das elites) na Europa, no final da Idade Média (SILVA, 2011) e desde então, foi tema de investigações e debates sobre as práticas nela desenvolvidas. Pode-se dizer que as contradições sociopolíticas, inovações e ideias que movimentaram épocas foram de alguma forma espelhadas nas salas de aula, em suas mediações didáticas, mesmo que por negação. “Afinal que espaço/tempo é esse”? Pergunta Silva (2011, p. 36) e em seguida esclarece a dualidade implícita na pergunta:

A sala de aula se vincula à dimensão física – local apropriado para a realização de ações, ao passo que a aula assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realizar-se em espaços não convencionais, para além de uma sala retangular com cadeiras e mesas dispostas linearmente, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor.

Silva (2011), assim, anuncia a impossibilidade de análise da sala de aula sem levar em conta a dupla implicação de espaço e tempo e os modos como são apropriados. Em que pese a concretude do espaço tangível, com o seu mobiliário característico. É a dimensão temporal que ditará os seus regramentos, pois é o “tempo-aula que gere os conteúdos, os métodos, as técnicas e a avaliação, com vistas à garantia da aprendizagem, que pode ocorrer fundamentada em concepções, teorias e métodos diferenciados – tradicionais, intuitivos, ativos, tecnicistas, entre outros” (SILVA, 2011, p. 37).

Os modos de organização do tempo/espaço da aula dizem muito sobre as concepções em voga no ensinar-aprender, na cultura institucional que abriga a ação e na repercussão que

tais influências terão na mediação didática. Na sala de aula, a cooperação dos sujeitos – docente e discentes – podem permitir a construção democrática do conhecimento através flexibilidade de um planejamento de ensino configurado para gerar atos responsivos (CORSINO, 2015, p. 400). Ou seja, há uma conexão entre “aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos” numa forma de responder pelo “modo de apreender o mundo” que se dá entre o “eu e o outro”. Na sala de aula dá-se a evidência do trabalho docente de forma plena. Na sala de aula se formaliza e operacionaliza, o que foi sistematizado, e ainda, agrega-se a influência, interferência e cumplicidade na execução pelo grupo de discentes a quem o ensino destina-se.

O paradigma que ancora a organização da aula e a estrutura em etapas norteadas por objetivos e finalidades (ARAÚJO, 2011) dá à aula uma intencionalidade e uma sistematização própria para o desenvolvimento do intelecto. Assim, as faculdades superiores da razão, da memória, da intuição e da imaginação são postas em atividades, mas não com o mesmo grau de relevância. A partir dessas faculdades mentais se darão as mediações didáticas e cognitivas frente ao conhecimento e suas produções por intercâmbios de ideias, fatos, conceituações e sínteses com maior ou menor clareza e apreensão para cada sujeito envolvido. Segundo Araújo (2011, p. 64) desde Platão a razão submete-se à memória, pois “aprender não era senão recordar”. Segundo o mesmo autor, na modernidade a intuição começa a ter relevância, mas a imaginação nunca saiu do limbo e como faculdade de menor importância, ou mesmo vista como a “louca da casa” precisa permanecer submetida à razão. Em síntese:

[...] a aula já estabeleceu convergência em torno da memória, que sobrepuja o raciocínio, ou já privilegiou a concepção de que sem a concorrência da intuição não haveria ensino nem aprendizagem. Ou também que a imaginação deveria ser regrada no ensino, para que não viesse a atropelar a razão” (ARAÚJO, 2011, p. 64).

Tais caminhos cognitivos teriam influência sobre os métodos e as inter-relações em aula, porém tais compreensões nem sempre antecedem as escolhas didáticas, mas são acolhidas tanto pela intersubjetividade quanto pelos condicionamentos sociais em que a sala de aula está inserida. Assim, entendemos a aula como um fenômeno de socialização com múltiplas influências e que, como tal, configura-se como uma intervenção cultural estruturada e operacionalizada por métodos mais ou menos rígidos. A aula tem nos conhecimentos os instrumentos para realizar a finalidade primeira: educação humana por mediação edificante, refinadora de raciocínios e posturas baseados em padrões civilizatórios tácitos. Nestas

interações humanas mediante partilhas e mobilização de saberes, o docente adquire experiência profissional, ou seja, aprende a ensinar, ensinando.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE SABERES DA EXPERIÊNCIA

O magistério tem na docência universitária um dos trabalhos mais peculiares dentro do universo da educação de adultos. Apesar de não existir a obrigatoriedade de uma formação pedagógica aprofundada, há, contudo, uma intensa consolidação de experiências e experimentações no ambiente da sala de aula ao calor das discussões, das interações que demandam um esforço e um preparo de amplo nível científico, acadêmico e profissional. Porém, docência superior não se restringe a sala de aula, mas favorece um intercâmbio de funções em simultâneo em atribuições de “ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão institucional e, muito intensamente, a divulgação do capital simbólico que justifica a universidade, os chamados resultados científicos” (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021, p. 162).

Entretanto, o rol de funções desempenhadas pelos docentes requer agilidade acima da média quanto ao uso das habilidades superiores – como o prover/planejar – quanto a raciocínio rápido e por vezes, presença de espírito para dar conta do imprevisto e da resolução de conflitos que se assenhoram da aula em desafios com alta carga de estresse emocional e mental. Para tal performance, espera-se uma formação a contento tanto nos aspectos técnicos quanto de desenvolvimento pessoal:

Ao mesmo tempo em que o docente universitário atua em um contexto específico, ou seja, o acadêmico-científico, ele tem a responsabilidade de desenvolver as competências, as habilidades e os saberes necessários para a construção da aula. Neste sentido, os saberes específicos do campo acadêmico precisam ser transversalizados pelos saberes específicos da docência, os saberes didático-pedagógicos, para que os estudantes tenham a possibilidade de construir sentidos e significados (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021, p. 163).

A mediação didática, pela constante interação e entrecosques com os sujeitos da aprendizagem, torna-se *lócus* da transposição do conhecimento científico, em conteúdo acadêmico e saber profissional para o discente e saber experiencial para o docente. Essas ações não lineares estabelecem os fios e as tramas da *práxis* do trabalho docente – no ato de ensinar em contextos diversos e desfechos imprevistos:

Desse modo, uma aula não se faz sem interação que, por sua vez, não se faz sem pessoas. A aula é a concretização do processo ensino-aprendizagem, em que professores e alunos estão juntos e se vinculam a outros elementos que são pedagógicos, metodológicos, ideológicos, culturais, políticos etc. (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021, p. 167).

A cooperação e vinculação de saberes docentes com os conhecimentos prévios dos discentes e suas posturas diante do desafio de aprender, porém, não podem ser planejados em modelos pré-determinados ou fases estanques, pois como confirma Tardif, os próprios professores não mobilizam todos os saberes de forma ordenada ou mesmo coerente baseando-se em uma única teoria, tecnologia ou concepção:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p. 14)

Nesse contexto de construção do conhecimento e de saberes, a docência incorpora em seu movimento orgânico, mas intencional, o que Pimenta e Anastasiou (2005, p. 67) denominam de “parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios da área”.

Assim é vital saber que: “[...] é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (*ninguém ensina o que não sabe*), dos saberes pedagógicos (*pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano*), dos saberes didáticos (*que tratam da articulação da teoria da educação para ensinar nas situações contextualizadas*), dos saberes da experiência do sujeito professor (*que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida*). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 71).

No que tange aos saberes disciplinares concernentes à profissionalidade docente, Tardif (2002) defende que esses são ressignificados para assim tornarem-se assimiláveis didaticamente. Tardif (2002) destaca ainda os saberes curriculares que são normatizados pelos órgãos governamentais e regulados pelos processos oficiais de ensino. Esses saberes são selecionados e organizados a partir dos saberes disciplinares para comporem programas de

ensino escolares. Há no mesmo estudo um terceiro grupo de saberes, os experienciais que conseguem amalgamar a história pessoal e profissional docente em um conjunto de habilidades, hábitos e atitudes que não podem vir senão da confluência de saberes estabelecidos na sociedade e personalizados mediante a prática docente no decorrer da carreira profissional. Os saberes experienciais, por abarcar e entranhar os demais saberes, os sintetizam de forma customizada ao perfil do profissional, pois ensinar pressupõe aprender a ensinar. Outro estudioso a lançar luz sobre os saberes da experiência docente que precisa ser elencado é Gauthier (1998) por desvelar a gestão do conteúdo e a gestão de classe como ação didático-pedagógica.

Partindo da fundamentação dada por Tardif (2002) e Gauthier (1998), D'Ávila (2015, 2017, 2019) diferencia os saberes pedagógicos dos saberes didáticos. Sendo que os saberes didáticos advêm da mediação didática e dão a base para as práticas de ensino. Tais saberes são articulados pela formação na trajetória acadêmica mediante atos curriculares. Os saberes pedagógicos formam um baluarte no qual os saberes didáticos são gestados conceitual e ideologicamente. Para D'Ávila (2015, 2017, 2019) tais saberes são decisivos, inclusive, para a identidade profissional do docente, no entanto, embora fundamentais, são os menos desenvolvidos e menos conhecidos pelos profissionais do ensino. Há deficiências e lacunas nos saberes acerca de como pesquisar, planejar, gerir a classe e modular verbalmente as interações e mediar didaticamente os conteúdos. Da mesma forma, ações como avaliar, dar feedback e replanejar estão na lista de saberes pedagógicos e didáticos não cabalmente dominados por docentes mesmo após anos de magistério.

D'Ávila (2019) defende que saberes didáticos estão na berlinda e carecem de ressignificações, especialmente frente às necessidades de adaptação ao ensino híbrido e interações online, em que a performance do docente tenderá a alargar-se para situações áulicas síncronas e assíncronas com mudanças e avanços tanto nos planejamentos de ensino como nas mediações didáticas e formas de avaliações.

As demandas elencadas por D'Ávila (2015, 2017, 2019) são temas de pesquisa de Santos (2019) para quem a formação do docente deve abarcar habilidades da cibercultura. Quais sejam: o domínio da comunicação em rede, as práticas mediadas por interfaces e softwares de redes sociais, o desenvolvimento de conteúdos e situações de aprendizagem tais como o hipertexto, a interatividade, a convergência de mídias e a mobilidade e a potência da ubiquidade. Santos (2019) propõe ao docente ser mobilizador de aprendizagens que extrapolam os espaços formais da sala de aula (presencial ou online) mediante o uso de ambientes virtuais e de plataformas diversas.

A prática docente como palco de produção de saberes científicos mediante a experiência de/com saberes em seu próprio movimento e ambiente. O fazer docente requer saberes pedagógicos e didáticos construídos tanto na formação quanto no exercício da profissão e possuem a função de conectar os conhecimentos com atitudes que o cotidiano escolar exige de um professor. Para D'Ávila e Ferreira (2018, p. 22) estes saberes dão conta de elementos tais como:

[...] pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar - gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc. - e pós-processo de ensino - avaliar, planejar - os saberes pedagógico-didáticos são estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles, não há como exercer a docência.

Assim, para uma educação sensibilizadora, o planejamento, componente central da didática, reflete a flexibilidade e dinamismo proposto pela mediação didática. Mais do que uma formalidade, o planejamento de ensino pode nortear os percursos válidos e exequíveis; os seus recursos humanos, materiais e estéticos para a empreitada e, ainda, as possibilidades de concretização dos objetivos concebidos pela intencionalidade da ação pedagógica. Esta fundamentação previamente estabelecida demonstra a capacidade do docente frente à um saber essencial a profissionalidade que:

[...] é o planejar e, dentro destes todos os demais saberes que o constituem: saber formular objetivos de aprendizagem, saber selecionar e ordenar didaticamente conteúdos de ensino; saber criar e selecionar metodologias de ensino pertinentes, conceber sequências didáticas adequadas, saber mediar o conteúdo e a classe, saber escolher recursos adequados, saber avaliar (D'ÁVILA, 2018, p. 68).

O ato de planejar, portanto, além de representar um dos saberes fundamentais da docência, desencadeia e irradia diversos outros saberes constituídos, sobretudo, no exercício da profissão (TARDIF, 2002) aos quais são acrescidos ao conhecimento requerido como matéria-prima. Então, sobrepõe-se camadas de informações diversas, habilidades mobilizadas e a gama de valores de toda ordem que compõem o próprio perfil do docente (D'ÁVILA, 2018). Dessa forma, pode-se determinar parâmetros para a atuação profissional, porém inviabiliza uma ação mecânica ou meramente burocrática de preenchimento de formulários administrativos. Tanto Tardif (2002) quanto D'Ávila (2018) se referem a este estatuto como ação que sofre influência de juízos práticos, ou uma suposta jurisprudência privada da docência e sinalizam para o perigo: “operando de modo amador e quase sempre improvisado, a prática pedagógica deixa a desejar” (D'ÁVILA, 2018, p. 71).

Diante disso, precisamos dialogar sobre ser professor de Comunicação, que, espera-se na “condição de ser um comunicador competente, praticante da ecologia do espírito humano, de mente aberta e disponível ao acesso dos estudantes” (LOPES, 2014, p. 1391). Que seja, igualmente, aberto aos saberes didáticos.

4.3 O FENÔMENO DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO HUMANO

A relação entre parceiros que se legitimam como aptos a falar, interpretar, validar palavras numa situação de comunicação pode ser colocada sob os princípios de interação, pertinência, influência e regulação (CHARAUDEAU, p. 03). O princípio da Interação estabelece que as trocas entre os parceiros da situação assumem posições não simétricas em que um produz-emite palavra e o outro recebe-interpreta essa palavra. Essa situação se estabelece porque os parceiros se reconhecem em seus papéis. Mesmo assim, é preciso que quem recebe a palavra a interprete, do contrário a relação com o parceiro-interlocutor não se estabelece. O princípio da Interação abre a relação e instaura um “olhar avaliador” mútuo que busca a legitimação (ou não) do papel do outro e do seu direito de falar. Assim, “o ato de comunicação é resultado de uma co-construção” (idem).

Quando o aluno não ‘cocria’ a aula, ou prefere distrair-se com atividades paralelas, ele comunica que não legitima o parceiro professor – pelo menos por algum tempo. Dessa forma, entra em cena o segundo princípio, a Pertinência, em que o interlocutor precisa supor a intenção do locutor. Precisa ver um “projeto de palavra” (CHARAUDEAU, 2012, p. 03) que dará ao ato de linguagem a sua razão de ser. O locutor e o interlocutor precisam, ainda, possuir em comum dados constituintes do ato em que se relacionam para que a troca exista, ou seja, deve haver saberes compartilhados, que: “[...] possam reconhecer a existência de certos saberes sobre o mundo, valores que são atribuídos a estes saberes, e normas que regulam os comportamentos sociais por meio de rituais linguageiros” (CHARAUDEAU, 2012, p. 04).

O princípio seguinte é o da Influência, que confere a situação de comunicação um tipo de luta não confessada em que o sujeito falante toma a atitude de quem pergunta: “Como devo falar para agir sobre o outro? ”. A pergunta aciona algumas estratégias de percepção para identificar se o parceiro do ato de comunicação é favorável, desfavorável ou indiferente ao projeto de influência iniciado pelo falante. Dependendo da percepção, o locutor passa para um segundo nível de estratégia em que utiliza a sedução, a convicção e outros estratagemas de

mobilização. Sob o princípio da Influência “todo o ato de comunicação é uma luta para o controle dos objetivos da comunicação” (CHARAUDEAU, 2012, p. 04).

Por fim, o autor propõe o princípio da Regulação, em que se determina as condições para que os parceiros de comunicação estabeleçam realmente o contato de troca e se reconheçam como parceiros legítimos. Nesse estágio “uma relação de luta discursiva provoca, cada vez que um dos dois cede terreno, a perda da parte da sua identidade, que pode até desaparecer completamente” (CHARAUDEAU, 2012, p. 05). Sob esse princípio de regulação, o interlocutor tem subsídios para assegurar a continuidade ou a ruptura da troca mediante três situações; 1) pela aceitação ou rejeição da palavra do outro e do estatuto do outro como ser comunicante legitimado; 2) pela valorização ou desvalorização do parceiro pelo direito dado a sua palavra; 3) pela reivindicação ou confissão da parte do falante da sua identidade e relação ao outro e ao grupo.

Todo esse conjunto de princípios foi chamado de “contrato de comunicação” e aplicado às situações de aulas por Charaudeau (2012) para identificar as identidades envolvidas e as legitimações nas situações de troca, porém não corresponde ao contrato didático. No contrato didático o que está em jogo são propugnações para fins de aprendizagem do aluno. No contrato de comunicação em sala de aula, o que está em jogo são as identidades, as finalidades e os papéis atribuídos aos parceiros. O contrato de comunicação, assim, envolve os sujeitos numa aliança em torno da co-construção de sentidos na qual ambos os lados vão se autolegitimando quando falam ou são ouvidos. Na proposição de Charaudeau (2012, p. 06): “A comunicação é, em cada ocorrência, todo o ser individual e social que está empenhado numa aposta: como adquirir o reconhecimento do direito à palavra, e como atingir o outro-eu-próprio”?

A comunicação também pode ser descrita como um “lugar habitado e falado por cada um de nós” (LOPES, 2014, p. 1391) antes mesmo de ser considerado uma ciência e, no ensino superior, uma disciplina curricular. Comunicamos sempre e por muitos modos, mesmo que nada seja falado, pois há elementos semióticos próprios do discurso: o tom de voz, a postura, a velocidade da resposta ou a ausência da interação, bem como formas de enfatizar esse ou aquele ponto em detrimento de outros. Segundo Lopes (2014) não comunicar é uma impossibilidade e ao professor faculta-se a experiência de ser um contador de histórias e um mediador de narrativas. Assim, a posição de mediador o habilita a “produtor de alternativas”. Para a autora e professora de Comunicação na Universidade de Aveiro, Portugal:

A abordagem pragmática é o horizonte do estudo da comunicação, na lógica dos seus efeitos, que promove a aquisição e o desenvolvimento de competências de elevado nível de especialização, nos vários domínios do campo da comunicação interpessoal face-a-face, medita e mediatizada (LOPES, 2014, p. 1391).

Quanto às matrizes conceituais na área epistemológica da Comunicação, Lopes (2014, p. 1393) destaca as visões mais utilizadas, lembrando que “toda a comunicação opera em dois níveis, o do conteúdo e o da relação”:

Há três matrizes conceituais que, de modo geral, sustentam os diversos modos de pensar a comunicação como interação que envolve a retroação e apresenta a visão circular; a comunicação como transação simbólica, é sustentada pela visão sistemática e pragmática da comunicação, integradora da informação e da retroação. A mais comum é a visão linear. Nesta confunde-se a comunicação como transmissão de informação de um emissor ativo para um receptor passivo. Ora a informação é uma sub-área da comunicação. Na comunicação Emissor- receptor e receptor-emissor são lugares simultâneos que as pessoas ocupam no processo de comunicação que todos protagonizam ativamente (LOPES, 2014, p. 1393).

Lopes (2014) tendo atualizado a Teoria Orquestral da Comunicação para que as novas interações da comunicação digital e virtual fossem contempladas, afirma que a linguagem digital possui uma ordenação quanto ao conteúdo e assim, apresenta-se como representativa. Já a linguagem analógica é da ordem da relação e é apresentativa. Essas duas instâncias estão imbricadas nas práticas dos professores de um modo geral e em especial dos professores de comunicação. A metáfora da orquestra remete a uma co-construção. “Porém, contrariamente à orquestra musical, a orquestra comunicacional não tem maestro nem partitura, pois todos são maestros na situação que protagonizam, e a partitura é o resultado do processo das interações” (LOPES, 2014, p. 1393).

Desta forma, convém expor algumas das problemáticas encontradas no aporte teórico e nas discussões da Comunicação como área de ensino na Docência Superior notando que as confluências teóricas têm a direção de práticas colaborativas, em rede, em que a produção do conhecimento se dá no modo todos-todos, mesmo que em diferentes escalas conforme as funções e potencialidades circunstanciais.

4.5 ENSINO DE COMUNICAÇÃO

Na área de ensino da Comunicação, algumas concepções pedagógicas e práticas de ensino assentam-se sobre experiências escolares e tradições herdadas culturalmente por

docentes, que um dia foram alunos e conservaram crenças por adesão irrefletida, tomando-as como modelos para atitudes em sala de aula. Outras, são modeladas a partir da experiência profissional do docente proveniente do bacharelado, e impactam os modos de gestão da turma sem que haja tempo, espaço e repertório didático-pedagógico para a autoavaliação.

O docente da Educação Superior, de modo geral, enfrenta uma jornada de trabalho intensa e nem sempre o número de atribuições com preparação de aulas, leituras de atualização profissional, divulgação de conhecimentos e mais, coordenação e participação em eventos científicos cabem nas horas do dia, nem nos dias da semana. Todo contexto impõe uma formação continuada que, para Mineiro (2021), ganha cada vez mais importância sobre três fatores: “1. O impacto da sociedade da informação; 2. O impacto do mundo científico e tecnológico; 3. O impacto da internacionalização da economia”. Os três aspectos mencionados por Mineiro (2021) tornam-se superdimensionados para docentes da área de Comunicação pela imersão da própria prática de ensino em ambiência sociotécnica, na mesma medida que o próprio conteúdo disciplinar o contempla.

Por outro lado, o ambiente sociotécnico digital ampliou a sala de aula e as possibilidades da construção do conhecimento sem alterar as funções inerentes ao fazer docente, conforme sumariza Mineiro (2021, p. 113) a partir de Vasconcelos (2012), exigindo: dar ciência dos seus limites aos discentes; estabelecer conjuntamente regras, fazendo-as serem cumpridas; selecionar, dando adequado tratamento aos conteúdos; planejar o componente curricular, bem como a avaliação contínua e dinâmica de todo processo; manter-se competente e atualizado junto aos saberes técnicos; ouvir e acatar sugestões discentes, quando forem pertinentes, justificando a eventual recusa; levar em conta a “leitura do mundo” do aluno para a construção significativa se efetivar; não hesitar de ser firme em decisões necessárias; promover ágil *feedback*; ter em mente que o aluno é protagonista, parceiro e corresponsável no processo ensino/aprendizagem.

Vê-se, então, que em qualquer área do conhecimento, ensinar é uma tarefa de delicado e complexo manejo, que traz subjacente a ideia de método, de como fazer que, por consequência, reflete o que se entende por ensinar. Na contemporaneidade, o mundo mostra-se multimídia numa convergência totalizante dos modos de relacionar. Neste contexto, as metodologias ativas parecem ser, cada vez mais, o pano de fundo ideal quando o assunto é a planificação de práticas pedagógicas, onde na centralidade do ato educativo está o aprendente com as suas novas realidades de fluxo acelerado e tecnologias digitais reestruturando tanto o

mercado de trabalho quanto às políticas institucionais para a educação superior (MACHADO, 2011).

O processo de adequação da docência superior às proposições das metodologias ativas apresenta-se de forma heterogênea nas instituições de ensino: ora acontece a partir de iniciativa isolada de determinado docente; ora estrutura-se mediante planejamento institucional construído (MACHADO, 2011). De toda forma, os docentes e as instituições de Ensino Superior continuam tendo suma importância no processo de ensino-aprendizagem, agregando novas habilidades e reafirmando as suas funções mais tradicionais. Conforme adverte Teixeira e Larrondo (2019), as instituições de ensino e os docentes que devem se apropriar das tecnologias, e não as tecnologias se utilizar das instituições educacionais para transformá-las em entidades virtuais.

A respeito do campo da comunicação como estatuto disciplinar, Lopes (2001), pesquisadora brasileira, destaca a título de reflexão, o campo acadêmico como o conjunto das instituições de ensino superior, que, por sua vez, produz teoria, pesquisa e formação universitária das diversas profissões acolhidas pela área da Comunicação. Do campo acadêmico, (LOPES, 2000/2001) elenca três subcampos: 1) o campo científico responsável pela produção de conhecimento teórico e aplicado (construção de objetos, metodologias e teorias); 2) o campo educativo, como prática de reprodução de conhecimento acadêmico; 3) o campo profissional, como instância prática de aplicação do conhecimento a partir de vínculos com o mercado de trabalho. Além destes campos, a autora reconhece as instâncias de consagração (academias e prêmios) e o sistema de circulação (revistas científicas, livros e congressos) que operam com os critérios oficiais de avaliação.

A identidade profissional da área da comunicação, porém, surge mediante as fronteiras que os suportes tecnológicos de mídia asseguram no processo de difusão dos bens simbólicos (MELO, 2007) e ainda, o universo populacional a que se destinam em termos de coletividade. As variáveis apontadas por Melo (2007, p. 22) conectam as funções exercidas pelos profissionais da comunicação em dois quadrantes: 1) indústria midiática – englobando desde as organizações ligadas à cultura, tais como, os jornais, editoras, rádio, televisão, cinema e incluindo as novas profissões que surgem com o advento da internet e ainda não estão regulamentadas; 2) os serviços midiáticos – empresas terciárias de planejamento, produção, de dados passíveis de difusão midiáticas tanto como campanhas publicitárias, toda ordem de campanhas e entretenimentos.

Dessa forma, o profissional de Comunicação gravita entre a indústria cultural e os serviços midiáticos, que para fins de formação acadêmica tradicionalmente giraram em torno dos núcleos (SANTOS, 1995): Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Radialismo e Teledifusão. Outras habilitações foram ganhando espaço nas universidades, apesar de não terem tido “status corporativo” segundo Melo (2007, 25), a editoração, a cinematografia e a videoplastia.

Outrossim, uma nova gama de profissões surge com o avanço midiático em rede e precisam da adequação institucional e pedagógica para a formação e pesquisa acadêmica (MELO, 2007). Contudo, Lopes (2001, p. 55) afirma a centralidade da comunicação não como um aspecto da modernização, mas sobretudo como sinônimo do próprio mundo (objeto-mundo) que se constitui de múltiplas narrativas comunicadas:

A intensificação dos fenômenos comunicativos, a acentuação da circulação das informações não somente como um aspecto a mais da modernização, senão como o próprio centro e o sentido mesmo deste processo. É no objeto-mundo “com sentido” que as ciências humanas e a comunicação se encontram. No mundo “comunicado” que tanto os *media* como as ciências humanas nos oferecem, constitui-se a objetividade mesma do mundo e não somente interpretações diferentes de uma “realidade” de alguma maneira “dada” (grifos da autora).

O campo multidisciplinar da comunicação apresenta interfaces com maior frequência com as ciências humanas e sociais: filosofia, ética, estética, história, política, economia e sociologia. Da mesma forma, com as ciências sociais aplicadas: ciências da informação, administração, educação e direito. Apesar da ampla discussão, normalmente contrária a disciplinarização do conhecimento na área da Comunicação (LOPES, 2001) a institucionalização do campo acadêmico, deu-se no Brasil embalado pela visão teórica da transdisciplinaridade, seguindo, assim, um movimento contemporâneo de reconstrução histórica das ciências sociais.

Carvalho (2012, p.32) afirma que tanto a educação quanto a comunicação não podem ser chamadas de ciências puras e estão voltadas para as necessidades sociais no âmbito da divisão contemporânea das ciências: “o tipo de conhecimento que nela e para ela se produz diferencia-se, pois daqueles nos quais buscam suporte para a construção de suas formas de ação”. A pesquisadora considera o campo da Comunicação como indefinido, e passível de flexibilização em seus projetos pedagógicos.

Atualmente, em se tratando de campo científico ainda indefinido, não se poderia esperar que o ensino de Comunicação fosse rigidamente estruturado e permanente. No caso específico das instituições de educação superior, apesar de ser imprescindível que se construam projetos pedagógicos estruturadores de formação, é necessário contemplar a flexibilidade do campo científico a ser ensinado nos diferentes cursos de graduação (CARVALHO, 2012, p. 76).

Contudo, a pesquisadora identifica que as IES, na contratação de professores de Comunicação Social, tomam como prioridade a experiência profissional e não a qualificação didático-pedagógica, conhecimentos a respeito de metodologias, aprendizagem ou avaliação. Assim, temos o bacharel professor conhecedor do conteúdo da sua formação e especialidade no mundo do trabalho, mas muitas vezes com dificuldades de ordem didático-pedagógicas. Por outro lado, surgem novas configurações que impactam todo o conhecimento na área epistemológica multirreferencial da comunicação, a propor novas situações a serem contemplados pela docência.

Além disso, cada época da história aponta para redes sociotécnicas específicas que devem ser analisadas por olhares múltiplos. Para Lemos (2016, 2008, 2002) as novas formas de uso da comunicação baseada em dados digitais e as formas de uso que suscitou a “comunicação das coisas” em que a relação simétrica entre humanos e não humanos reconfigura a epistemologia da comunicação permite afirmar que:

Nunca objetos e dados tiveram tamanha independência, performatividade, comunicabilidade e agência, como na sociedade contemporânea. Sensores, algoritmos, bases de dados, redes telemáticas, tudo isso cria um ambiente infocomunicacional no qual os objetos sentem o seu contexto, sabendo o seu status, processam informações, tomam decisões e as distribuem mediante outros objetos (LEMOS, 2016, p. 18).

A realidade colocada por Lemos (2016) impacta a sala de aula, pois a colaboração entre os discentes, a interação na produção do conhecimento vivo representa um capital intelectual de primeira ordem que não seria de todo alcançado em metodologias de transmissão de conteúdo unidirecional.

A atualização do conhecimento mediante intencionalidade pedagógica pode ser construída em recorrentes tomadas de decisão ao longo do processo educativo na área da Comunicação. Apesar do docente assumir a função de mobilizar recursos interno e externo à aula, o fluxo de elaboração, partilha, documentação do processo dentro do desenho didático em uso, por força das transformações alcançadas em ambiência sociotécnica, a dinamicidade das

ações e autorias tensionam a flexibilização das entregas e ressignificações dos conteúdos trabalhados pelo grupo - docente e discentes.

Segundo a Teoria do Ator-Rede - TAR, humanos e não humanos, ou seja, as coisas, desempenham papéis de protagonismo quanto à importância de suas implicações sociotécnicas. Assim, não há um distanciamento significativo entre o status do ser humano e do não-humano na ecologia das interações. Os objetos, segundo os pressupostos da TAR têm agência, e assim podem “estar associados de tal modo que fazem outros atores fazerem coisas” (LATOUR, 2012, p. 158). Não há a intenção de aprofundamento nos fundamentos implicados na sociologia do social, porém a disciplina da Comunicação nas concepções da ecologia digital a acolhe. Portanto, tanto na área científica quanto na dinâmica das vivências híbridas que são corriqueiras na mediação didática, torna-se plausível considerar, mesmo que tangenciando o conceito, as suas imbricações com o que foi desenvolvido até aqui.

Nesse sentido, a complexidade do processo envolvendo o ensino e os afetos que os atravessam, fluem e influem, tanto sob o paradigma da Teoria do Ator-Rede (TAR) quanto nas formulações da didática sensível e misturam, no ecossistema didático-pedagógico, vinculações e implicações, em teia, de sujeitos e saberes tensionados pelo próprio existir, acossados pela própria sobrevivência e em ânsias de produções significativas.

A didática e, por conseguinte, o ensino, conferem sentido a saberes - e fazeres - como obra aberta que, após os seus efeitos imediatos, ainda perdura em conformações mediatas de longo prazo, na constituição dos seres humanos em procedimentos de autonomia e conexões imprevistas.

Quanto aos instrumentos e recursos didáticos da docência no Ensino Superior, a comunicação didática possui uma marca de personalidade da intervenção do docente em sala de aula - a docência não é neutra. A educação e a comunicação apresentam-se cada vez mais aproximadas e potentes em suas imbricações, onde as possibilidades abertas pela internet, do ponto de vista da lógica da distribuição das mensagens e interações, conferem autoria e autonomia ao papel tanto do emissor quanto do receptor (LOPES, 2014; LEMOS, 2008; SILVA, 2010).

Pode-se afirmar que as histórias costumam conectar mentes e afetos. Conexões também têm sido a tônica dos processos interativos em ambiente cultural sociotécnico (LATOUR, 2012). Assim, diante do formato não linear da comunicação didática interativa democratiza-se a informação, permitindo a participação ativa e criativa do indivíduo, que pode sair do papel

passivo de consumidor de informações e atuar como produtor de conteúdo em que todos atuam em múltiplos espaços e afetam-se em interação todos-todos.

Diante do exposto até aqui, seguimos para a apresentação dos resultados afirmando que foi possível acompanhar um esforço docente. Esse esforço aponta para o objetivo de formar sujeitos críticos, criativos, organizados, autores de aberturas em áreas de atuação futura no campo profissional da Comunicação.

5 POTÊNCIAS DA ARTE DE ENSINAR: DADOS PRODUZIDOS E ANÁLISES

Observar um professor, uma professora em sua mediação didática pode esclarecer, às vezes, sem que se precise de palavras, sobre o quanto toda a desenvoltura empregada pode conectar sensibilidades, inteligências, emoções, e ainda, destreza mental diante dos imprevistos, surpresas e frustrações. Essa miríade de pulsões que habita a sala de aula pode produzir uma energia muito peculiar, que, na maior parte das vezes, tem o poder de contagiar todo o processo de aprendizagem como uma marca, um estilo muito pessoal do profissional que ensina. Não há aula sem que haja envolvimento, sem uma relação entre seres que vivem uma transformação na medida em que concedem ao outro o acolhimento de ideias.

Desse modo, iniciamos a apresentação dos resultados da pesquisa e, de antemão, queremos justificar a fartura das falas, dos relatos de interações observadas, pois toda a imersão no campo empírico foi acompanhada pelo sentimento de reverência e respeito aos sujeitos envolvidos na produção dos dados para a elaboração da tese. Há um mundo de interações a ser desvelado, que não cabem em poucas linhas.

A docência não é uma profissão ordinária. O trabalho com o humano e sobre o humano refaz a humanidade e reacende esperanças ano após ano. Para Rubem Alves (2000, p. 11): “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais [...]”

O exercício da docência universitária pode ter um lado solitário, de pouca visibilidade aos pares. Os docentes do Ensino Superior têm poucas informações sobre como os colegas professores implementam a mediação entre o conhecimento e os discentes. Essa foi uma das observações feita por um dos docentes participantes: “Como os meus colegas ensinam? Eu não tenho a mínima ideia” – disse o docente, com ar curioso. Todavia, o que parece pura curiosidade pode ser indício do quanto as práticas docentes ainda são envoltas em brumas, como se não fossem um conhecimento há muito estabelecido e, portanto, passível de generalizações pelos profissionais da educação.

Assim, convidamos a adentrar a sala de docentes implicados com a educação de qualidade no Ensino Superior: “Diretor de Cinema”, “Roteirista de Audiovisual” e “Editor de Cultura” a partir das categorias que emergiram no processo de análise das informações.

O tópico Perfil Docente abre a apresentação dos resultados da pesquisa, pois busca mergulhar na presença do professor como indivíduo com uma história de vida que imprime marcas no seu modo de ensinar. Assim, o perfil docente abarca saberes didático-pedagógicos que nortearam as análises das práticas de cada docente.

Os saberes didáticos mobilizados no ato de ensinar são sistematizados por D'Ávila (2017) como saberes da mediação didática dos conteúdos e saberes da gestão da classe. Esse aporte teórico apresentado em capítulos anteriores será usado nas análises das informações produzidas em campo. Além dos saberes didáticos, as situações de mediação didática; metodologias de ensino; organização didática e comunicação serão deslindadas pela ótica do aporte teórico apresentado em capítulo anterior.

Por fim, as Tendências Pedagógicas que atravessam o perfil docente serão analisadas em suas características predominantes, levando-se em conta que as tipologias não produzem modelos para reprodução, mas podem inspirar práticas de ensino. O eixo analítico contempla ainda as formas de avaliação e as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula.

5.1 PERFIL DOCENTE – DIRETOR DE CINEMA

Quadro 4 — Síntese Analítica Perfil ‘Diretor de Cinema’

Tendências Pedagógicas predominantes	Crítico Social dos Conteúdos e Histórico-Crítica
Metodologia	Participativa, problematizadora, convergente
Frase típica	“Aqui nós não reproduzimos, nós criamos os livros”
Tons da voz	Desafiador, confiante, crítico, bem-humorado

Fonte: Elaboração própria.

5.1.1 O que conta de si

O que o docente universitário faz em sala de aula - ações técnicas e relações que estabelece com os discentes - “é sempre mais que o visível” (FRANCO, 2011, p. 163). O que está implícito muitas vezes, pode ser em boa parte, a história pessoal que moldou, pouco a pouco, um perfil profissional cristalizando modos de saber-fazer ao longo da carreira. Dessa maneira, a narrativa de si, pode ser de grande valia para a compreensão da prática de ensino. Como afirma Nóvoa (1992, p. 07), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”.

Não se trata apenas de uma linha do tempo, mas de descrever-se, como ser humano que integra o que é e o que faz.

O docente ‘Diretor de Cinema’ inicia o relato de sua experiência no ensino universitário evocando as lembranças do Doutorado. O professor conta, com visível contentamento, o seu início de carreira docente: “comecei a dar aulas logo depois de finalizar o Doutorado em Sociologia na França. Quando estava no Mestrado, lecionei num Curso de Especialização ligado à Filosofia da Ciência, História da Ciência e da Tecnologia, porém sem uma formação pedagógica ou experiência anterior”.

A declaração a respeito da lacuna na formação pedagógica evoca o texto da Lei 9.394/96, que não exige formação didático-pedagógica, mas uma preparação em pós-graduação *stricto sensu* (MELO, 2018; MANTOVANI; CANAN, 2015; PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Contudo, mesmo que o arcabouço legal pareça afirmar que conhecer o conteúdo da disciplina seja o suficiente para estar em sala de aula universitária, há um choque de realidade destacado por Melo (2018, p.22): “o choque de realidade frente ao distanciamento da formação, comumente aprofundada em conhecimentos específicos da área, com os desafios próprios das práticas e a construção das identidades profissionais desses docentes”.

Na sequência da entrevista semiestruturada, ‘Diretor de Cinema’ aborda a questão levantada por Melo (2018):

Eu sou Engenheiro de formação, os meus modelos na docência foram os professores da pós-graduação que utilizavam na maior parte do tempo, o formato de discussões em grupo e mesas redondas. A dinâmica consistia em discutir o texto e pontuar aprofundamentos, a partir das falas do professor. Na Engenharia, onde fiz minha graduação, a aula é totalmente diferente de uma aula de Ciências Humanas, fica mais na aplicação do teorema, nas fórmulas, nos equipamentos mecânicos. Então essa passagem foi muito difícil.

A fala de ‘Diretor de Cinema’ anuncia duas questões relevantes: a reprodução de modelos e a “desconsideração da dimensão científica da docência” (MELO, 2018, p. 26), que faz com que haja modos próprios de docência segundo as características da área específica da formação inicial e não uma prática baseada em fundamentos da Pedagogia Universitária em particular. Sobre os modelos utilizados pelos professores iniciantes, Pimenta e Almeida (2011) pontuam que a docência universitária tem sido exercida a partir de conhecimentos advindos da atuação profissional específica; de experiências anteriores como aluno tanto na educação básica como na graduação e pós-graduação (antigos mestres) e pelos saberes provenientes da própria

atuação docente, ou seja, um tipo de jurisprudência desenvolvida a partir das ações cotidianas ao longo dos anos de docência.

‘Diretor de Cinema’ prossegue o relato, informando que após o Doutorado Pleno na França, foi pesquisador visitante com uma bolsa recém Doutor, pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação. Nesse período, começou a dar aula na pós-graduação, reproduzindo as práticas de ensino que havia vivenciado como aluno: os seminários sobre Cibercultura. A metodologia consistia em distribuir os textos e ir pontuando os conceitos trabalhados na tese que havia defendido. Então relembra: “o trabalho começou a ser mais autoral a partir daí. Eu já voltei com um curso em cima da minha tese, sobre o que é cultura digital, o que é cibercultura, quando essas coisas estavam começando”.

‘Diretor de Cinema’ ingressou na UFBA em 1996, mediante concurso público. Assim, ministrava as aulas na graduação, para as quais, segundo as suas palavras: “não seria a mesma coisa do que dar aulas no Mestrado e Doutorado como eu estava acostumado, então foi algo que eu fui inventando sem muito conhecimento”.

O conteúdo passava por todas as Escolas ou Teorias da Comunicação, como Frankfurt⁹, McLuhan¹⁰, Funcionalistas¹¹, Palo Alto¹² com a última unidade sobre as novas tecnologias, onde ‘Diretor de Cinema’ sentia-se muito mais à vontade. Posteriormente, o formato da disciplina que começava com as Teorias de Comunicação foi abandonado e experimentações

⁹Escola de Frankfurt (em alemão: Frankfurter Schule) é uma vertente de teoria social e filosofia, particularmente associada ao Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, na Alemanha. A escola inicialmente consistia de cientistas sociais marxistas dissidentes que acreditavam que alguns dos seguidores de Karl Marx tinham se tornado "papagaios" de uma limitada seleção de ideias de Marx, usualmente em defesa dos partidos comunistas ortodoxos. Entretanto, muitos desses teóricos admitiam que a teoria marxista tradicional não poderia explicar adequadamente o turbulento e inesperado desenvolvimento de sociedades capitalistas no século XX. Críticos tanto do capitalismo e do socialismo da União Soviética, os seus escritos apontaram para a possibilidade de um caminho alternativo para o desenvolvimento social.

¹⁰Herbert Marshall McLuhan (Edmonton, 21 de julho de 1911 - Toronto, 31 de dezembro de 1980) foi um destacado educador, intelectual, filósofo e teórico da comunicação canadense, conhecido por vislumbrar a Internet quase trinta anos antes de ser inventada. Ficou também famoso por sua máxima de que O meio é a mensagem e por ter cunhado o termo aldeia global. McLuhan foi um pioneiro dos estudos culturais e no estudo filosófico das transformações sociais provocadas pela revolução tecnológica do computador e das telecomunicações.

¹¹O funcionalismo (do Latim *fungere*, 'desempenhar') é um ramo da antropologia e das ciências sociais que procura explicar aspectos da sociedade em termos de funções. Para ele, cada instituição exerce uma função específica na sociedade e o seu mau funcionamento significa um desregramento da própria sociedade. A sua interpretação de sociedade está diretamente relacionada com o estudo do fato social, que, segundo Durkheim, apresenta características específicas: exterioridade e a coercitividade. O fato social é exterior, na medida em que existe antes do próprio indivíduo, e coercivo, na medida em que a sociedade se impõe, sem o consentimento prévio do indivíduo.

¹²A Escola de Palo Alto é uma corrente de pensamento e pesquisa que tomou o nome da cidade de Palo Alto, na Califórnia, a partir do início dos anos 1950. É citada em psicologia e psicossociologia, bem como em ciências da informação e da comunicação, relativa a conceitos de cibernética. Essa corrente está na origem da terapia familiar e da terapia breve. A escola foi fundada por Gregory Bateson com a ajuda de intelectuais como Paul Watzlawick.

didáticas foram feitas, como ele explica: “Eu ia fazendo e aprendendo, observava o que dava certo com os alunos. Fui mudando, fui adaptando e fui fazendo de várias maneiras”. ‘Diretor de Cinema’ explica como foi desafiador tornar-se professor:

Diferentemente de alguns colegas que já eram professores antes mesmo de fazer o Mestrado, eu só comecei na docência depois do Doutorado e foi um desafio. Um susto no primeiro momento, porque quando eu cheguei, eu achava ‘eles não sabem nada mesmo, eu vou surfar numa boa’. Que nada! Tive alunos muito bons. Eles tinham muita leitura. Aí eu percebi que tinha bons alunos, muito bem formados na base e que entendiam muito. Tive um pouco de medo também da sala de aula, porque é uma coisa difícil.

O susto e a dificuldade com a docência na graduação em Comunicação deitaram por terra as simplificações impossíveis de serem sustentadas na mediação didática. De imediato, ‘Diretor de Cinema’ precisou desenvolver saberes didáticos essenciais, tais como criar sequências didáticas adequadas, planejar bem as aulas, pois não poderia falar de improviso mesmo sobre o tema que ele conhecia muito bem. Outro saber didático mobilizado neste início de carreira foi a contextualização de acordo com o nível cognitivo e com a bagagem cultural dos alunos (D’ÁVILA, 2017) que na época era muito bom, ao contrário do que havia esperado.

Morais (2000, p. 64) diz: “[...] a complexidade da trama vital zomba de todas as simplificações e esquematismos ralos”. É no espaço da aula e no calor da mediação didática, que o trabalho docente se torna mais evidente. É no espaço físico para a realização do ensino formal e sistematizado, que o professor se encontra com o grupo de alunos (VEIGA, 2000, p. 175). ‘Diretor de Cinema’ sentiu-se desafiado e passou a “testar” formas de ensinar, observar e refletir sobre a própria prática. Por outro lado, as dificuldades o forçaram a investir no processo com criatividade e inteireza, sem presumir que os alunos não sabiam muito e por isso bastaria “passar conteúdo”. Ele conclui sobre si:

Mas fui aprendendo a gostar da aula e modéstia à parte eu dou uma boa aula, eu acho que faço muito bem o que faço, porque eu gosto da minha área e gosto de ensinar sobre. Não sei se é a melhor maneira, a melhor didática, tenho certeza de que deve ter vários problemas aí. Mas eu acho que eu falo coisas interessantes que fazem os alunos pensar e que desperta a curiosidade deles.

‘Diretor de Cinema’ aprova-se como docente, mesmo referindo dificuldades e algumas presunções iniciais. O conteúdo ensinado o encanta e estimula. O contentamento do início do relato, manteve-se até o final da entrevista. O brilho no olhar ao falar do percurso de mais de

vinte anos em sala de aula revela uma subjetividade alcançada mediante as muitas mediações didáticas e pedagógicas. Talvez esse estímulo para a docência tenha em si uma implicação e uma tentativa de multiplicar a beleza que apreende nas imbricações entre Tecnologia e Comunicação. Nas palavras de Rios (2010, p. 97) tal experiência compara-se à uma obra de arte: “Ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como sujeito, que ele produz a sua subjetividade”.

Outrossim, se o relato da história de vida está prenhe de vigor, a “melhor didática”, não lhe é um conhecimento objetivo a ponto de suscitar uma avaliação precisa sobre os procedimentos que utiliza. Sobre a questão, D’Ávila (2019, 2018, 2017) afirma que os saberes didáticos necessitam ser ressignificados, pois grande parte dos docentes do Ensino Superior desconhecem ou não sabem descrever, ou mesmo diferenciar saberes didáticos e pedagógicos. Ou, ainda, explicar as próprias práticas em termos dos fundamentos da Teoria do Ensino: “operando de modo amador e quase sempre improvisado, a prática pedagógica deixa a desejar” (D’ÁVILA, p. 71). Apesar da pertinência da observação de D’Ávila (2017), deve-se atentar para o fato de que na prática de ensino de ‘Diretor de Cinema’ não há improvisação, mesmo que haja uma nebulosidade sobre conceitos e fundamentos didáticos na sua fala. É preciso buscar outras formas de análise para que se possa compreender como saberes didáticos são mobilizados de forma competente sem que uma formação pedagógica tenha sido oferecida a docentes de formação inicial em bacharelados.

Por outro lado, embora os conceitos fundantes da didática sejam imprecisos para alguns docentes, Tardif (2000, p.14) afirma que os professores em geral não têm ou utilizam uma concepção única para a prática docente, mas ao contrário:

[...] os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p. 14)

Vê-se, portanto, que a complexidade é inerente ao saber-fazer do professor. Essa complexidade revela-se ainda maior na observação das aulas e das mediações didáticas ao longo do semestre. De algum modo, cada docente revela uma aderência às tendências pedagógicas ou combinações de mais de uma tendência, que indica uma linha de pensamento a nortear a ação em sala de aula.

5.2 CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS E HISTÓRICO-CRÍTICO

O ensino promove a apropriação de conteúdos sistematizados e validados universalmente de toda ordem, desde os básicos até os conhecimentos abstratos que dão ao ser humano a condição de participar da vida intelectual e compreender uma gama de intercorrências que ressoam sobre a vida das pessoas. Sob esse aspecto inicial, vinculamos a didática do ‘Diretor de Cinema’ à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a linha Histórico-Crítica como predominantes.

A aula do docente ‘Diretor de Cinema’ começa com uma rodada de notícias (fatos) e evolui para questionamentos que aproximam os discentes gradativamente da complexidade dos conceitos a serem deslindados. Vê-se o esforço de conduzir a mediação cognitiva do concreto simples para o mais difícil, ou seja, a abstração. O esforço coerente, constante e organizado em transmitir conteúdos concretos, dentro de uma realidade sociopolítica e cultural proporciona aos discentes, os meios para uma participação ativa na assimilação do conhecimento ofertado e colabora na consciência democrática para a atuação no coletivo.

Os métodos na perspectiva Crítico-Social dos Conteúdos são pontes entre os saberes e a realidade dos discentes e instrumentos para a formação cultural e para a difusão do conhecimento (SAVIANI, 1983; LIBANEO, 2005) entendendo que o ensino intencional constrói as condições para o desenvolvimento de capacidades no estudante. Igualmente, o ensino proporciona formas de interpretação e de atuação na realidade social imediata com o fim de transformação dessa realidade. Assim, a Universidade, tanto quanto a escola tem o dever de promover a capacidade mental, desafiar as faculdades superiores desenvolvendo a cognição e operacionalização do saber.

O fundamento filosófico da Tendência Pedagógica conhecida como Histórico-Crítica tem no Materialismo Histórico-dialético defendido por Marx seu paradigma. Assim, a interpretação da história e da realidade, a organização da sociedade e as relações de produção são pontos de vista valorizados. No Brasil, Saviani (1983) foi um dos seus expoentes dessa linha de análise e atuação dentro do campo da Educação. O trabalho como forma de modificação da natureza e pilar da organização social é fonte de problematizações nesta tendência pedagógica.

Sob essa perspectiva de tendência pedagógica predominante, o processo cognitivo e colaborativo na aula tem uma perspectiva de problematização intensa. Essa atuação marcante do professor nas discussões de questões sociais emergentes corrobora a filiação à tendência. A

condição intelectual dos estudantes o mobiliza a criar as estratégias metodológicas necessárias para que os objetivos sejam alcançados como veremos mais adiante. Não há um desmerecimento do ensino ou do papel do professor. Antes há uma proposição para elaborações mentais refinadas em contexto de redes de saberes que partam do sincrético, mas o superem, na condição de que o produto dos atos de ensinar-aprender sejam sínteses de superação do pensamento.

Além, da percepção do papel social, algumas posturas diante do docente ressoam nas escolhas metodológicas. ‘Diretor de Cinema’ não esconde o seu gosto por preleções magistrais e conferências, porém como pesquisador da cibercultura consegue imprimir ao desenho didático um formato interativo, dialético e dialógico. A postura dialética que toma diante do desafio de ensinar reflete o ideal de ser humano como sujeito ativo e relacional. Essas são características encontradas no pensamento histórico-crítico e na aderência à linha crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 2005).

Na disciplina de ‘Diretor de Cinema’, os fundamentos teóricos de cada tema discutido são colocados ao longo de explicações não apenas como instâncias técnicas, mas como propiciadores de análises de conjunturas, unindo pontas entre conceitos e seus desdobramentos filosóficos. Assim, surgem declarações do tipo “o que emerge de um conjunto de dados é a informação. Porém dados e informações não causam conhecimento. Conhecimento é o que emerge de uma articulação entre múltiplas informações”. Diante da declaração, apreende-se que a sua posição frente à educação não é a de um professor que transfere conhecimento a ser depositado em mentes rasas, como faz a Pedagogia Tradicional. Da mesma forma, não há uma concepção de que o conhecimento pode ser inventado, como o faria uma concepção espontaneísta da educação.

A relação com o outro e com o conhecimento como riqueza cultural é oferecido, trabalhado, reelaborado por reflexões e ações, produções textuais no processo de constituir-se em saberes adquiridos pelos discentes. Essas múltiplas articulações podem tecer conexões entre *Abu Abdullah Mohammed ben Musa Al-Khwarizmi*, matemático árabe que nasceu em torno de 780 D.C, com autores contemporâneos que teorizam as formas automatizadas de comando e controle, da cultura algorítmica e mais adiante servir como tópico de discussão pública, racionalidade contemporânea ou mercado financeiro internacional.

Há uma sinalização constante para as leituras obrigatórias e complementares a serem feitas, mesmo nos dias em que não há aula por causa de feriados ou algo similar. Exemplo disso, foi quando o tópico sobre vigilância de dados estava sendo trabalhado. Houve insistência na

leitura do texto do filósofo Deleuze, ao dizer: “mesmo que não tenha aula na próxima semana, há a atividade de leitura”. Na mesma ocasião, o docente reforça a advertência sobre as leituras requeridas para as três semanas subsequentes: O panoptismo, de Foucault; Post-scriptum - sobre as sociedades de controle, de Deleuze e por fim, “um texto sobre privacidade para a discussão que se dará na terceira semana, possivelmente com a participação de um pesquisador de outra universidade”. Não há folga para o aprimoramento intelectual.

Algumas falas de ‘Diretor de Cinema’ demonstram que a simples adoção de uma metodologia ativa não é suficiente para sanar problemas educacionais tão enraizados como a apatia de boa parte dos estudantes quanto a busca pelo conhecimento como bem em si mesmo, o que reforça a tendência pedagógica que apontamos como predominante:

Já fiz classe invertida por um ano ou um ano e meio. Esse programa que eu dou hoje não existia. Então eu perguntava: vocês querem estudar o que? Vocês já estão no quarto semestre, são adultos. Então dentro de comunicação e tecnologia a gente montava juntos e todas as discussões, as leituras, as buscas de conhecimento sobre um tema eram feitas. Eu falava: *na próxima aula nós vamos discutir internet. Vocês vão para casa e vão ler sobre internet. Pode ser livro acadêmico, pode ser vídeo do YouTube, pode ser revista em quadrinhos. Tragam informações para discutirmos – era a ideia de classe invertida em que se aprende em casa e se discute na sala. Foi muito bom, mas às vezes as aulas eram meio frustrantes porque as pessoas não faziam a aula em casa. É essa coisa do livro *Polegarzinha* em que parece que eles querem ser ativos, mas no fundo não querem muito. Quando eu vi que o modelo chegou num certo esgotamento, parei.*

Michel Serres (2015) autor francês citado por ‘Diretor de Cinema’ escreveu *Polegarzinha – Uma nova forma de viver em harmonia, pensar as instituições, de ser e de saber*. A obra aborda o papel da tecnologia na construção de novas formas de interação social e a necessidade de uma atualização nas questões que perpassam a condição humana. *Polegarzinha* foi inspirada em adolescentes que digitam mensagens em *smartphones* com uma agilidade impossível para seres humanos alfabetizados antes do advento da internet.

Serres (2015) analisa o fenômeno em três frentes: os ‘polegarzinhos’, a escola e a sociedade. O fenômeno para o autor aponta para um desafio que não pode ser resolvido com otimismo, pois traz uma realidade completamente nova. Os polegarzinhos chegam às escolas sem um contato com a natureza nos moldes tradicionais. Eles nunca viram uma vaca, por exemplo, e os saberes que operam são mediados por máquinas, por tecnologia. Serres diz (2015, p. 17): “Não habitamos mais o mesmo tempo, eles vivem outra história”.

A internet garantiu a socialização dos saberes e a possibilidade real de autonomia na aprendizagem, por fim, tornou-se factível para todos os interessados. Resta a questão: atenção, interesse, desejo – é uma tríade fugidia para os estudantes que chegam às salas de aula universitárias indiferentes aos estímulos pedagógicos. Frente a isso, ‘Diretor de Cinema’ parece pressentir que a presença docente como líder e mentor do processo educativo ainda pode render frutos. Assim, ele segue indicando textos e cobrando a leitura com firmeza inabalável.

5.3 A SALA DE AULA COMO PALCO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA INTERATIVA

A aula universitária estabelece um tipo de relação de proximidade entre adultos em que não apenas conteúdos são relevantes, mas a forma de abordá-los e a realidade inapelável da demonstração do saber em ação. Para Libâneo (2003, p. 02) “há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente em sala de aula”.

A sala de aula passa a ser reveladora do tipo de mediação didática dos conteúdos trabalhados e isso traz uma exposição intensa, tanto no que diz respeito aos conhecimentos científicos e acadêmicos, quanto a de posicionamentos políticos e da ética. Assim, “[...] É no momento da aula que a realidade se faz, se mostra e se manifesta” (FERREIRA; ZEN, 2018, p. 96). Tamanha visibilidade amedronta alguns e é possível que explique o escasso número de pesquisas na área da Pedagogia Universitária com dados produzidos a partir da observação da prática docente em sala de aula.

Contudo, no que se refere ao processo educativo, é importante salientar que o contato direto entre docente e discentes, antes de tudo, é formativo e estimulante para um tipo especial de intercâmbio - a produção de conhecimento transformador. A aula como espaço privilegiado de trocas proporciona uma gama de estímulos e experiências diferenciados do cotidiano particular.

Na aula, docente e discentes precisam colaborar para que a aprendizagem seja efetiva e a experiência de ensinar/aprender torne-se saudável e obtenha sínteses superadoras nos temas tratados. Por outro lado, mesmo necessitando de respeito mútuo entre os participantes, a aula não perde a sua configuração de atividade formal de relação assimétrica quanto às funções nela exercidas pelos sujeitos, que de alguma forma escolheram estar enlaçados no processo pedagógico. Nas palavras de Assmann (1995, p. 62):

O que penso é que é preciso cautela quando se afirma a prevalência de relações simétricas de poder na relação professor-aluno. Isso significaria condenar toda prática que implicasse intervenção. Ora, a questão é que na relação docente há, de fato, uma partilha desigual de poder entre professores e alunos. O educador realmente intervém no processo formativo, porque seu papel é suscitar mudanças nos alunos a partir de uma intencionalidade educativa. É isto que justifica a ação pedagógica. Ou seja, o professor como parceiro mais experiente, mais preparado, pode ajudar o aluno na apropriação racional da realidade, sem que isso seja tomado sempre como inculcação ou dominação cultural.

Diante das ressalvas conceituais apresentadas: a característica da aula, suas rotinas, o modo de relação assimétrica e colaborativa, a linguagem, o diálogo e mesmo a forma de movimentação em sala, expomos os resultados produzidos no bojo da observação em aula universitária.

A rotina na disciplina de ‘Diretor de Cinema’, em geral, é iniciada com um grupo de discentes diante da porta que será aberta pelo próprio docente ou por um tirocinante (pós-graduando em estágio). O tamanho da sala, comparado ao número de alunos, parece pequeno, considerando as dimensões da sala ao lado, onde acontece outra disciplina que foi observada para esse estudo. Na sala de aula utilizada por ‘Diretor de Cinema’, em torno de trinta e cinco alunos sentam-se lado a lado em carteiras de braço ao longo das paredes em duas fileiras muito próximas. Poucos assentos ficaram vazios ao longo dos semestres acompanhados.

A mesa do professor postada em frente às carteiras não ocupa muito espaço. Atrás dela há um quadro branco, onde eventualmente, o docente escreve termos de pesquisa, nomes de pesquisadores ou endereços eletrônicos relativos aos assuntos tratados. A sala dispõe de um *datashow* com projeção de boa qualidade e dois aparelhos de ar condicionado.

‘Diretor de Cinema’, às vezes, abre a sala cerca de dez ou cinco minutos antes do horário marcado, porém exatamente no horário previsto para início da aula, ele faz uma chamada nominal dos alunos apontando a presença em todas as aulas. Foi possível perceber uma administração criteriosa do tempo da aula e da gestão da classe. Esses tempos de atividades eram muito bem cadenciados, o que revela um saber didático importante para manter o grupo focado no assunto tratado ao longo das três horas de aula.

A chamada é repetida no final do período, marcando assim, começo e fim da aula. O procedimento garante que os retardatários não fiquem sem uma das presenças, pois a aula estende-se de nove horas da manhã ao meio dia. Esse comando garante, também, que todos os alunos exerçam a pontualidade nas aulas desde o início do semestre. Poucos alunos chegavam

ou saiam no decorrer da situação áulica. Essa pontualidade não costuma ser usual em aula universitária.

Outros saberes didáticos exercidos na mediação, como o uso da tecnologia e a alternância de falas com vídeos curtos e perguntas, resultaram em maior foco e organização das etapas da aula. As constantes conexões entre conteúdos filosóficos com resultados de pesquisas recentes marcam as mediações didáticas, gerando, assim, as condições necessárias para um mergulho profundo em temas densos que são dissecados pela interlocução com os alunos.

Há uma modulação sensível realizada pelo docente em cada discussão, onde a busca pelo raciocínio lógico predomina. Essa determinação em pontuar conceitos e tendências dentro da esfera da Comunicação e da Tecnologia demonstra um planejamento arrojado na elaboração de planos de aula, especialmente, quanto à dinâmica da aula como espaço/tempo da comunicação didática. A partir da organização do ensino como processo, as condições são criadas para o trabalho intelectual. Mediante a sensibilização cognoscitiva, condições são alinhadas e transformadas para que superações aconteçam no âmbito dos conhecimentos em si, como das habilidades, das atitudes e também de convicções acríicas.

As condições apropriadas, muitas vezes, precisam passar por restrições para que detalhes ou hábitos arraigados não comprometam o aprofundamento em questões fulcrais que serão pré-requisitos para novos aportes de conhecimentos futuros. Nesse sentido, ‘Diretor de Cinema’ identifica as lacunas de aprendizagem dos alunos e interfere tanto no tratamento com o conteúdo quanto no combate a dispersão – há aí uma gama de saberes didáticos envolvidos. Buscando sanar dificuldades, na primeira aula do semestre, o docente apresenta a disciplina, a dinâmica do trabalho e a participação dos alunos de forma bem explicada. Na sequência propõe um pacto, dizendo: “celulares estão banidos da aula! 99% é para dispersão! Só usamos essa ferramenta com um propósito definido. Este é um pacto importante”. Nota-se, no pacto, dentre outros, o saber didático da organização da metodologia de ensino e a sua operacionalização em concordância com o grupo.

Segundo Mineiro (2021, p. 113) e Vasconcelos (2012), cabe ao docente além de informar aos discentes os limites em vigor, estabelecer as regras conjuntamente, fazendo um esforço para que sejam cumpridas pelo bem do que está em curso, conforme os objetivos de aprendizagem. É necessário levar em conta tanto o protagonismo do discente como corresponsável no processo educativo, quanto mediar sugestões, mudanças ou mesmo recusas que se fizerem necessárias. Pode-se inferir a ação de ‘Diretor de Cinema’ como fomentadora de novos valores e de uma postura profissional nos discentes. Essa atitude de forma indireta

gerou uma participação maior do grupo nas discussões, pois estavam menos dispersos durante as aulas e mais propenso a trazer contribuições.

A aula é uma forma de comunicação específica e especializada que se dá na interação entre docente e discentes. A centralidade da docência está na aula como algo que é feito, produzido e consumido ao mesmo tempo, de modo simultâneo e reverbera em novas ações, atividades e encontros. Neste cenário e intercurso humano, a atitude do docente ensina e as intervenções dos discentes sinalizam o tipo de sistematização, intencionalidade, preparo do profissional, e ainda, o seu rigor profissional e diretividade (RIOS, 2011).

Segundo Veiga (2012) aula é um projeto de construção colaborativa entre quem ensina e quem aprende. Assim, o processo didático de organizar a aula precisa levar em conta quatro eixos: a gênese da aula, suas dimensões, seus princípios fundantes e suas práticas. Esses eixos tornam-se integradores no sentido de promover um ambiente colaborativo entre professores e estudantes. Portanto, a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático preparado e organizado pelo professor e seus alunos.

‘Diretor de Cinema’ abre o tema da aula, o desenvolve e o fecha, mesmo entremeando improvisos e provocações visando a participação dos alunos. Assim, demonstra um acompanhamento atento ao tempo decorrido entre as fases da aula na gestão da classe. Esse é um saber didático que garante tanto a administração correta do tempo, assim como a integração do grupo em torno do objeto de estudo. Quando desvia para uma digressão, o professor, logo retorna para o tema da aula, invariavelmente.

Como um gênero de comunicação estruturado, a aula de ‘Diretor de Cinema’ possui começo, meio e fim. Durante esse tempo é preciso garantir que a sequência didática seja executada sem que a participação dos alunos seja comprometida. Além disso, a ação docente deverá despertar o desejo e o interesse em aprender algo (D’ÁVILA, 2013).

Esse tipo de despertamento na disciplina de Comunicação e Tecnologia se verifica em cada aula do início ao fim do semestre. Saber conduzir a aula a partir de uma notícia que o discente trará revelou-se como uma inovação e um saber didático que estimula a participação, pois valoriza o protagonismo do aluno, o qual ocupa o lugar de fala em primeiro lugar. A partir da discussão inicial sobre as notícias, fundadas na realidade do mundo, se dá a conceituação e análises de conjunturas dentro da esfera da Comunicação e Tecnologias e suas implicações na vida humana em esfera local e global. A prática docente é orientada aos objetivos didáticos, ao conhecimento e seus desafios para formação do profissional de Comunicação em sua condição

de intérprete do seu tempo. Há um estímulo visível à adoção de uma postura profissional dos alunos nas atividades e participações nas redes sociais como produtores de notícias e análises.

A *práxis* de ‘Diretor de Cinema’ alcança as dimensões de qualidade na docência defendidas por Rios (2010, p. 108), quais sejam: 1) Técnica - na atitude de relacionar os conceitos, comportamentos e atitudes desconstruindo raciocínios e reconstruindo formas de pensar na interação com os alunos; 2) Estética - na forma sensível com que trata todos os assuntos que permeiam as aulas com demonstração de vivo interesse e encaminhando questões para uma perspectiva criadora e quando possível, de protagonismo; 3) Política - na constante pontuação de direitos, deveres e participação coletiva na construção da vida em sociedade; 4) Ética - pela ênfase no respeito, na solidariedade e na criticidade.

A aula, assim, torna-se o palco de mediações didáticas, que partem de uma plataforma estável - a docência - que tenciona uma mudança de postura a ser implementada do microcosmo da vida acadêmica para o macrocosmo da vida em comunidade. Na visão de Latour (2012, p. 186) “o social pode ser re-rastreado” no sentido de que as redes que são formadas na construção do existir, nas mediações cotidianas, nos entraves que vão sendo vislumbrados como flexíveis e passíveis de superação. A flexibilização de pensamentos se dá mediante a convivência do professor e dos alunos no processo de produção de um conhecimento a ser atualizado dia após dia. É possível que a energia do professor, normalmente assertiva, também fomente o clima de confiança em sala. Essa confiança interfere no desejo de aprender e participar, sendo, portanto, um saber didático que se revela na gestão da classe.

A flexibilidade, assim, torna-se uma instância ontológica e a mudança, o fator de estabilidade de todo processo a ser mediado e não se dá sem esforço intelectual concentrado e responsável. Há na mediação didática e na estabilidade da docência - em suas formas de ensino, calcado nos estímulos providos pelo docente - uma sinalização de que a conformidade com que o que é dado no âmbito social, ético e político não deve prevalecer sem ser questionado.

Ainda sobre a atuação em sala de aula, ‘Diretor de Cinema’ mostra-se muito satisfeito com a rotina da docência. Afirma, sem cerimônia, durante a entrevista corroborando com o que havia sido observado pela pesquisadora: “Eu sempre gostei de cuspe, não uso muito PowerPoint, os tirocinantes que usam”. Apesar de não ter nenhuma dificuldade com o aparato tecnológico, ‘Diretor de Cinema’, gosta de interagir verbalmente com a classe.

Quanto à movimentação do professor, apesar da falta de espaço, ela acontecia durante as interações: do quadro, ao fundo da sala e retorno à mesa para alteração de projeções videográficas ou busca de sites específicos. A linguagem culta sem pedantismo demonstra

segurança e o tom da fala alterna entre o senso crítico apurado e o bom humor. A falta de monotonia propicia a integração entre os alunos e o professor em sair do lugar comum nas abordagens de questões debatidas na mídia especializada. As respostas cortantes e opiniões críticas diante de assuntos - e posturas discentes - são entremeadas por um gracejo ou dito irônico, que deixam o clima da sala mais leve.

Em sala de aula, o docente posiciona-se sem rodeios, cotidianamente. Os diálogos vão sendo construídos no calor da aula num ritmo que mostra a opinião de quem não teme controvérsias. Dessa forma, surgem em meio às interações, declarações como: “Só deve ensinar quem faz pesquisa”. Sobre essa tensão no meio acadêmico entre pesquisa e ensino universitário, consideramos que a frase alude à uma falsa dicotomia, pois tanto a pesquisa, quanto o ensino são funções do professor universitário, sem que haja posição hierárquica entre essas atividades. Além do ensino e da pesquisa, a extensão e a gestão compõem o quadro de funções da Universidade. A frase do ‘Diretor de Cinema’ pode ser retórica, mas impressiona o grupo. Por outro lado, demonstra o quanto a pesquisa e o ensino estão relacionadas na sua prática docente.

5.4 RELAÇÃO COM O GRUPO

A aula está associada à relação social mais fundamental - a relação entre sujeitos: o eu e o outro. Na dimensão moral e ética é uma relação simétrica. No entanto, a parceria que traz implícito o respeito e afeto, não necessariamente obriga os envolvidos a terem uma amizade. A proximidade no âmbito profissional e acadêmico, às vezes, borra os limites e como uma questão cultural brasileira - cultura de proximidade exacerbada - pode representar um embaraço psicológico para alguma das partes. Na questão do relacionamento com os alunos, o ‘Diretor de Cinema’ lamenta, reconhecendo a questão como um entrave pessoal: “Eu não acho que eu seja uma pessoa muito agradável, de ter muita *brodagem*¹³ com aluno. Eu não conseguia ser amiguinho de aluno e isso dificultava e tem isso até hoje”.

A comunicação didática está fundada no diálogo que admite e preserva liberdades, diversidades e dessemelhanças de toda a ordem. Em geral, fala-se mais sobre o respeito à diversidade dos discentes e pouco se discute o direito do docente em preservar-se de situações que tragam desconforto moral. Peculiaridades culturais não representam, por si só, princípios

¹³Brodagem – corruptela do vocábulo inglês brother. Etimologia: junção do inglês brother + agem. [Gíria] Parceria entre amigos, como a que existe entre irmãos, entre brothers; em que há irmandade; camaradagem.

irrefutáveis do ponto de vista pedagógico. A colaboração entre docentes e discentes, embora implique afetos, não os obriga a desenvolver uma amizade ou afinidades pessoais, segundo Rios (2011). Embora amizades possam acontecer por força da atividade profissional em curso e das articulações conjuntas, serão, contudo, como um segundo plano do ato educativo.

A formalidade, ou falta de *brodagem*, conforme o dito de ‘Diretor de Cinema’, o aparente distanciamento no trato com os estudantes, não expressa, necessariamente, um afastamento das questões das turmas. A preocupação com questões pedagógicas ficou bem demonstrada na gestão da classe e na mediação didática dos conteúdos. A formalidade do professor parece ter a peculiaridade de querer proteger a vida pessoal de exposições indevidas. Como docente, põe-se na posição de líder de uma equipe de trabalho, que se auto organiza ao longo do semestre. O que o desconforta, nos parece como privacidade que respeita, antes de tudo, a dignidade humana. Um cuidado que desvela e que protege diante do atual fardo que a exposição pessoal excessiva tem gerado nas vidas. Tal exposição, por vezes, exaure a potência da atuação pública, diminuindo a força do contraponto, pois quando tudo é público, a atuação pública em si perde a aura de importância. Nesse quesito, podemos ver um saber didático que trabalha na formação humana: o estímulo aos valores e a posturas adequadas e o profissionalismo.

O exemplo parece ser uma preocupação ética voltada ao estímulo ao protagonismo. O docente, por exemplo, transborda o pesquisador quando diz com certo orgulho: “aqui nós não reproduzimos, nós criamos os livros”, enquanto incentiva discentes à iniciação científica, à leitura aprofundada dos tópicos desenvolvidos na disciplina, na produção textual de qualidade e na participação em sala de aula. Tal estímulo ao protagonismo torna a mediação didática uma oportunidade de exercício da cidadania e da autoria intelectual mesmo na graduação.

No decorrer da aula, ‘Diretor de Cinema’ faz perguntas, ao longo da explanação como uma forma de ativar as reflexões sobre o tema. Pergunta aos alunos: “Alguém pode me dizer o que é capitalismo de dados”? Um aluno fala brevemente, outro alude à *dataficação*¹⁴. Ao longo da aula, ‘Diretor de Cinema’ vai conceituando controle, monitoramento e vigilância com uma leitura breve de textos, complementando com vídeos. Há um movimento contínuo de

¹⁴Dataficação é uma tendência tecnológica moderna de transformar diversos aspectos de nossa vida em dados que são posteriormente transformados em informação percebida como uma nova forma de valor. Kenneth Cukier e Victor Mayer-Schönberger introduziram o termo Datafication no léxico mais amplo de 2013. Até então, a Dataficação havia sido associada à análise de representações de nossas vidas captadas através de dados, mas não na escala que vemos agora. Essa mudança deveu-se principalmente ao impacto do Big Data e às oportunidades computacionais oferecidas para a análise preditiva.

contextualização do conteúdo para a mediação cognitiva dos alunos – essa habilidade faz parte de uma adequada mediação de didática dos conteúdos.

Iniciativas dos discentes são compartilhadas durante as aulas. Algumas, porém, geram reflexões éticas importantes. Assim aconteceu quando determinado dia, trinta e quatro alunos aguardam o professor dentro da sala de aula, às nove horas da manhã, ele entra e vê um slide sendo projetado. ‘Diretor de Cinema’ pergunta do que se trata e é informado de que um grupo de alunos preparou um blog com pastas contendo as principais revistas nacionais em PDF. Diante da explicação, ‘Diretor de Cinema’ pergunta: - “Quem estiver em Tóquio acessa? O dono da Veja não acessa? Todos sabem que é ilegal? ”. Um aluno explica a boa intenção diante do que o professor prossegue: - “é disseminação do conhecimento, mas viola a legislação e o direito autoral, ok”. O grupo foi levado a repensar as ações, mesmo que feitas com boas intenções, pois suscitam responsabilidades de ordem social. A dimensão ética da gestão da classe prontamente tratada. Mesmo com um transbordamento constante de sua paixão pela pesquisa e exposição do conhecimento, o professor não deixa espaço para dubiedade em questões de direitos humanos e ética no acesso a materiais cobertos por direitos autorais.

‘Diretor de Cinema’ demonstra defender a filosofia de abertura ao acesso à informação, mas enfatiza a questão ética envolvida nas ações implementadas em rede concordando com Lemos (2008) sobre a necessidade da disponibilização de materiais digitais com códigos abertos (softwares livres), lembrando que é preciso que tais materiais que, porventura, sejam disponibilizados tenham licença de uso para compartilhamento e remixagem.

Para ‘Diretor de Cinema’ o perfil dos estudantes nas últimas décadas foi mudando, segundo o docente: “foi ficando mais diversos, mais plural, mais interessante. Eu acho que no começo tinham mais alunos brilhantes, tanto que hoje são pessoas de destaque, não só na academia como fora da academia”. O docente constata, porém, que o número de alunos brilhantes diminuiu na última década, mas ainda existem e finaliza de modo otimista: “O nível aqui em geral é muito bom. Tem muita gente interessada e proativa”.

O desejo pelo êxito dos alunos, tende a direcionar as mediações didáticas para em momentos oportunos dar o feedback de caráter formativo. Nessa esfera podemos concordar com a declaração de que: “[...] a ação docente envolve, portanto, técnica e sensibilidade. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios, que vamos encontrar num espaço ético-político (RIOS, 2010, p. 100).

Em dado momento, ‘Diretor de Cinema’ traz provocações do tipo: “O algoritmo molda o comportamento humano e o comportamento humano molda o algoritmo”. Depois de algumas

participações, acrescenta: “todos os comportamentos humanos são sociotécnicos, porque são mediados por coisas”. O professor amplia a explicação trazendo um dossiê que acabara de ser publicado para que os alunos tenham acesso imediato às formulações que vêm sendo discutidas a respeito da nova etapa da escrita em que estamos imersos, a escrita performática: “o código é imaterial, performático e no caso do algoritmo é secreto. Nessa forma de escrita ainda somos analfabetos” pontua, o ‘Diretor de Cinema’. A apresentação prossegue, intercalando falas entre tirocinante e professor. Os estudantes fazem algumas contribuições e perguntas. No final, aplaudem.

O estímulo ao debate concorre para o que Libâneo (2003, p. 08) argumenta quanto ao compromisso do ensino universitário como metodologia para além da técnica:

[...] O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos necessários para aprender. A metodologia de ensino, na verdade, não são as técnicas de ensino - o uso de vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva. Metodologia é como você ajuda seu aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que você ensina.

As perguntas feitas antes de adentrar a um novo conteúdo facilitam a participação dos discentes. ‘Diretor de Cinema’ faz perguntas do tipo: “alguém sabe o que é *greenwashing*¹⁵?” Os estudantes respondem com novas perguntas: - “É você limpar os seus dados? É limpeza ética”? O professor responde: - “Não, é cinismo ético! A empresa que finge estar respeitando o meio ambiente. Por exemplo: A Noruega protege lá, mas ferra com os outros países”.

Da mesma forma, os painéis montados para ilustrar o conteúdo trabalhado em Comunicação e Tecnologia formam um esforço para introduzir conceitos como “algoritmos” nos estudos de mídia e como discussões éticas advindas da Inteligência Artificial (IA). Sem apologia ao tecno-determinismo, ‘Diretor de Cinema’ alerta para a mediação algorítmica que parte de contextos e neles exerce o seu poder. Mediante essa mediação didática, nexos e concatenações são feitos pelos alunos que comentam: - “Jornalismo de dados: há matérias sendo escritas sem um ser humano, apenas usando software de dados”. Outro aluno leva o raciocínio

¹⁵O termo pode ser traduzido como “lavagem verde”, “pintando de verde” ou até “maquiagem verde”. Consiste em uma prática de promover discursos, anúncios, propagandas e campanhas publicitárias com características ecologicamente/ambientalmente responsáveis, sustentáveis, verde, “eco-friendly”, etc. Porém, na prática, tais atitudes não ocorrem. Por esse motivo, o *greenwashing* tem a intenção de criar uma falsa aparência de sustentabilidade, induzindo o consumidor ao erro, uma vez que, ao comprar o produto ou serviço, ele acredita que está contribuindo para a causa ambiental e/ou animal.

para a esfera potencialmente lúdica: “Se uso algoritmos num jogo de cartas online, eu estou ‘trapaceando’?”

Diante disso, é preciso lembrar que a Universidade tem entre as suas funções questionar o senso comum e o paradigma secular alienante. Como já foi dito no capítulo de fundamentação teórica, a Universidade parte do conhecimento presente para fazer a crítica do passado, num movimento virtuoso de antever o futuro fornecendo análises conjunturais aprofundadas construindo novos saberes. Isso permite que geração após geração, os sujeitos possam apropriar-se das benesses da civilização e interferir na criação de novas tecnologias e conceituações que superem problemas e mesmo “danos causados por essa mesma civilização” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 21).

O compromisso de estimular a renovação do pensamento, igualmente pode ser verificado em certas posturas: ao findar a aula, uma aluna lembra que haverá uma manifestação de estudantes na Praça do Campo Grande e o professor posiciona-se: - “Vamos para as ruas! Greve é um tiro no pé, mas a paralisação é importante. Gritar é importante!”.

Vimos nas mediações didáticas narradas até aqui, o quanto a docência pode ser complexa e instigante em seus desdobramentos, em cada mediação didática. Portanto, impossíveis de serem enquadradas em receitas prontas ou técnicas fora de contexto. A mediação didática, flui entre a modulação ininterrupta de saberes didáticos que surgem de forma natural, pois além do docente compreender a sua área específica, possui uma compreensão dos significados sociais dos conteúdos trabalhados. Tais compreensões afetam todo o percurso formativo que é colocado em ação. Para Pimenta e Almeida (2011) a complexidade da ação docente permeia toda a relação com o saber, e ainda, as ações pedagógicas e a escolha dos recursos, incluindo a avaliação. Tornando dessa forma, o discente atento ao esforço educativo em que se dá “a passagem de um *Eu empírico* ao *Eu epistêmico*, ou seja, do indivíduo preso ao movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber” (CHARLOT, 2006, p.12).

A controvérsia faz parte da passagem da indiferença para uma mentalidade apta para analisar situações que não se conformam num ponto de vista único. O mundo da vida invade e precisa ser tratado em sala de aula sob muitos aspectos como exercício de criticidade. ‘Diretor de Cinema’ não se constrange em banir o celular em sala de aula, caso o uso não seja pedagógico. Essa atitude o diferencia e confronta o pensamento médio universitário. Ainda sobre essa controvérsia, um aluno posiciona-se contra um projeto de lei que tenta proibir o uso do celular em escolas públicas. Na interlocução, ‘Diretor de Cinema’ fala da França,

informando que os alunos franceses não utilizam celulares em sala de aula e acrescenta: “Se não for para uso pedagógico, dispersa. Não dá para usar o bom senso. Eu acho uma boa proibir”. O discente insiste na argumentação, apontando a questão como autoritarismo. ‘Diretor de Cinema’ posiciona-se mais uma vez com serenidade: “sobre uso do celular - se não pode usar de jeito nenhum, eu sou contra. Mas se o professor quiser usar para uso pedagógico, eu sou a favor”.

Em outro momento, ‘Diretor de Cinema’ lê uma notícia referente a pena sofrida pela empresa *Amazon* por invasão da privacidade da casa de uma cliente. Segundo a notícia, os altofalantes inteligentes da *Amazon Echo* em sua assistente pessoal *Alexia* - aparelho vendido com a promessa de facilitar a rotina doméstica mediante controle de voz, integração de aplicativos, agendas e outros – captaram conversas indevidamente. As facilidades e toda essa ajuda de dispositivos inteligentes pode ser uma forma de coletar todo o tipo de dados e conversas por *hackers*. Durante a leitura da notícia feita pelo ‘Diretor de Cinema’, os alunos pesquisavam outras notícias pelo *smartphone*. Então, no final da leitura, vem a pergunta em tom assertivo: “Mais notícias? Estou vendo celulares funcionando. Se for para outros assuntos, podem acessar o celular lá fora. A presença não será retirada, mas voltem antes da chamada final”, disse o ‘Diretor de Cinema’ visivelmente incomodado. Os alunos guardam os aparelhos celulares e apenas uma aluna deixa a sala. Autonomia neste contexto não significa independência, mas responsabilidade. O professor deixa claro a necessidade de estarem focados e interessados no tema da aula, pois não há como ser multitarefa e fazer um trabalho de qualidade.

A ampliação do pensamento pressupõe uma negociação dialética capaz de uma profunda honestidade intelectual e implicação com o outro no sentido posto por Luckesi (2009) em que confrontar respeitosamente equivale a dar suporte ao crescimento do outro: “Confrontar significa, amorosamente, respeitando o outro, sinalizar-lhe outras possibilidades de compreender, de viver, de agir, de relacionar-se. Desse modo, confrontar significa dar suporte ao outro para que cresça” (LUCKESI, 2009, p. 47).

De muitas formas, ‘Diretor de Cinema’ não busca contemporizar sobre questões delicadas em seus posicionamentos. Outro exemplo disso, foi a prevenção do desequilíbrio na carga de trabalho dos integrantes das equipes. A questão foi tema de pontuação da mesma forma que os requisitos com que as atividades deveriam ser desenvolvidas. Ao explicar a dinâmica dos trabalhos em grupo - construção e manutenção dos blogs, ‘Diretor de Cinema’ estabelece critérios éticos e de organização entre os alunos ao dizer: “se alguém identifica que um integrante do grupo não faz nada, fale comigo que eu o retiro do grupo e dou uma solução

particular. Mas se quiserem carregá-lo nas costas, é com vocês”. Administrar os trabalhos em equipes mostra-se uma outra especialidade do professor e é considerado um saber didático igualmente.

O docente festeja os bons momentos de partilha dos projetos dos discentes em reconhecimento pelo esforço e resultado. Por isso, ‘Diretor de Cinema’ pediu uma salva de palmas para todos os grupos pelo trabalho realizado na unidade e recomendou as correções a serem feitas para melhorias pontuais. Esse gesto de reconhecimento e incentivo gerou muita confiança na classe. Outro saber didático apontado por D’Ávila (2017).

O docente competente (RIOS, 2010) desenvolve um trabalho que faz bem para si, para o outro e para sociedade. Dessa forma, o profissional cria as condições para que em todos os detalhes, o desenrolar das atividades possua um desenho didático envolvente.

5.5 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Quando um docente universitário assume uma disciplina, em geral, recebe a ementa como um documento orientador, como um mapa pronto quanto aos conteúdos a serem cobertos em determinado período de horas-aulas. Esse é o ponto de partida, mesmo que em alguns casos, como na carreira docente de ‘Diretor de Cinema’, aconteça de modificações substanciais serem implementadas pelo próprio docente titular. Outro ponto importante é a organização dos conteúdos e a seleção das metodologias que serão um caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos pedagógicos da disciplina.

Não é comum que o docente universitário receba orientações sobre como planejar e organizar a aula e o percurso educativo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Contudo, a organização didática (ou a falta dela) repercute na mediação cognitiva dos estudantes, ou seja, na apreensão dos conhecimentos e na assimilação de um novo saber. Portanto, a organização didática é um fator central a ser considerado como parte da mediação didática.

O que ‘Diretor de Cinema’ ensina - o seu objeto de estudo: Comunicação e Tecnologia no bojo de uma formação universitária - possui uma aderência ao modo como ensina. Assim, entremeadas entre os conteúdos e explicações surgem orientações para a organização dos estudos. ‘Diretor de Cinema’ aconselha: “A desorganização faz gastar energia. A ordem enfraquece a entropia e economiza energia”. Tal esforço, mostra-se uma tentativa de orientar os discentes sobre como terem uma vida acadêmica bem organizada e, assim, um modo de

pensar com clareza. Lembremos que, o pensamento claro, analítico e abrangente é uma das ferramentas de trabalho dos profissionais de Comunicação.

As orientações didáticas e procedimentais adotadas em cada fase do processo de ensino na disciplina de Comunicação e Tecnologia são feitas de modo claro e com registros no site da disciplina para eventuais consultas pelos alunos em qualquer tempo ou lugar - portanto, ubiquidade. Outros facilitadores são fornecidos ao longo do processo educativo. Dessa forma, diante do volume de leituras recomendadas e o grau de dificuldade desses aportes teóricos, tais parâmetros dão organicidade e transmitem valores e princípios acadêmicos, ou seja, elaboram um letramento acadêmico *in situ*. A gestão da ação didático-pedagógica (GAUTHIER, 1998) acompanha toda a gestão do conteúdo.

O envolvimento que o docente demonstra ter com as questões didático-pedagógicas e as suas adaptações, experimentações e êxitos no que se refere ao ensino e a aprendizagem merecem ser objeto de pesquisa sob o paradigma da epistemologia da prática (TARDIF, 2002), que desvela o saber dos professores como plural e temporal. A aquisição dos saberes, portanto, acontece em contexto da própria história de vida do docente e implica em processos em que se misturam experiências pessoais e profissionais – aprende-se isoladamente e aprende-se com os colegas de profissão. Tais saberes, nem sempre são sistematizados ou compartilhados fora da área da Pedagogia.

À vista disso, temos na mediação didática da escrita jornalística, uma ação facilitadora. Diante da dificuldade de leitura e interpretação apresentada pelos discentes, a disponibilização de um guia de leitura e fichamento dos textos tornou-se um facilitador de cunho didático. Essa formação em âmbito de comunidade colaborativa, de convivência didática pode ser conectada com o conceito defendido por Lemos (2008) de que a cibercultura é tanto a efervescência social quanto compartilhamento de emoções e da prática tecnológica.

Considerando que boa parte dos estudantes trazem deficiências importantes na proficiência de leitura e escrita, essas orientações contribuem para uma diminuição do sofrimento acadêmico, que não raro, redundam em fracasso e abandono da formação. A atuação constante do docente sobre as lacunas de aprendizagem de pré-requisitos para a formação em Comunicação acontece ao longo do semestre com a indicação de referenciais que serão levados para a profissão. Como profissionais estarão constantemente envolvidos com textos. Notadamente, esse é um dos saberes didáticos mais mobilizados na mediação didática de ‘Diretor de Cinema’.

Assim, são os marcos orientadores para a produção dos textos em estilo jornalísticos (Quadro 5 - Orientações para fichamento de leitura) que referenciam a produção dos discentes frente às conceituações e discussões. Os sete pontos a serem observados nas produções orientavam da seguinte forma:

Quadro 5 — Orientações para fichamento de leitura

Leitura panorâmica	1. Identificar o tema central do texto;
Leitura analítica	2. Qual a ideia/argumento central?
	3. Quais os argumentos secundários?
Leitura crítica	4. Qual o contexto da obra (histórico e cultural)?
	5. Quais as referências (influências) principais do autor?
	6. Quais são, na sua opinião, os pontos fortes e fracos do texto?
Exercício de síntese	7. Os fichamentos devem ter em torno de 1000 palavras.

Fonte: Elaboração própria.

A organização do pensamento foi um item muito salientado na abordagem do docente com relação à produção textual dos estudantes. Além disso, ‘Diretor de Cinema’ enfatiza a questão da visibilidade dos trabalhos ao ficarem expostos à comunidade ao redor do mundo ao dizer constantemente: “você não faz para mim. O trabalho fica aberto e isso representa visibilidade e responsabilidade”.

A postura do docente em apoiar o protagonismo e ao mesmo tempo sinalizar para a responsabilidade social com relação ao conteúdo publicado pode ser considerada uma ação pedagógica adequada e pertinente à formação do docente que deve abarcar habilidades da cibercultura (SANTOS, 2019). Essas habilidades ampliam os recursos didáticos-pedagógicos e à priori, não são de todo utilizados pelos discentes, considerados “nativos” digitais: o domínio da comunicação em rede, as práticas mediadas por interfaces e softwares de redes sociais, o desenvolvimento de conteúdos e situações de aprendizagem tais como o hipertexto, a interatividade, a convergência de mídias e a mobilidade e a potência da ubiquidade. Segundo Santos (2019), o docente precisa ser um mobilizador de aprendizagens que extrapolam os espaços formais da sala de aula mediante o uso de ambientes virtuais e de plataformas diversas, dominando-o como recurso didático.

Aqui pode ser apresentado o conhecimento como construção contextual que sorve sistematizações estruturantes como práticas sociais validadas. Essas práticas podem favorecer a mediação cognitiva de objetos de estudos, contudo aos tais dispositivos são sobrepostas cargas de percepções individuais e coletivizadas, além de apreensões parciais em seu uso. No âmbito

da leitura acadêmica há pontos a serem trabalhados como: o tema central, o argumento do autor, ideias secundárias, contextos históricos, influências do autor revelados no texto, assim como pontos fortes e fracos na formulação e apresentação das ideias. O tamanho do texto em número de caracteres interfere na sua classificação.

Além disso, há na mediação didática de ‘Diretor de Cinema’ o cuidado em dar pistas sobre as práticas consolidadas na compreensão de leituras densas, que os discentes precisam trabalhar em todas as disciplinas. Esses pontos balizadores estabelecem relações dialógicas para a manutenção do conhecimento em processo de construção, permitindo alguns alinhamentos das percepções em jogo nas aulas. Os pontos funcionam como referências para as avaliações processuais. São parâmetros equalizadores das futuras discussões e produção das escritas nos blogs.

Para ‘Diretor de Cinema’ a forma de redação dos *posts*, assim como a data limite da entrega dos trabalhos possuem uma dimensão de disciplina e ordenamento, que ao longo do semestre vai sendo cumprido, conforme o combinado nos primeiros encontros. Dessa maneira, a didática, no sentido de formato dado ao ensino sistemático, ensina tanto quanto o conteúdo que vai sendo desenvolvido ao longo das aulas. Importa dar referenciais para balizar alguns fundamentos no trato com o conjunto de conhecimentos trabalhados.

Nas atividades da disciplina (Quadro 6 - Orientações para elaboração de atividades) ações de *work in progress*¹⁶ são adotadas e contam com um acompanhamento do tipo *recorrência incremental refinadora – RIR* (vários textos foram criados com a mesma estrutura, porém sobre tópicos diferentes) promovendo uma assimilação da habilidade da escrita jornalística e da habilidade de interpretação de textos. As ações implementadas foram:

Quadro 6 — Orientações para elaboração de atividades

Quem ?	Atividade
Professor	Disponibilização de um guia de leitura e de fichamento de textos;
	Orientações a respeito da criação dos blogs e conteúdo a ser postado;
Alunos	Criação e manutenção de um blog público;
	Posts quinzenais para avaliação pelo professor e pela classe;
Professor	Leitura crítica especializada e orientações visando melhorias.

Fonte: Elaboração própria.

¹⁶Work in Progress (do inglês, respectivamente, Trabalho em progresso, Trabalho em processo ou "Material em processamento").

Os *checklists* orientam os estudantes nos rudimentos da comunicação escrita, apontando os objetivos imediatos da atividade e por incorporação, os preparam para a atividade profissional em que leitura e produção textual são itens de primeira ordem e a data de entrega será uma presença (e pressão) rotineira. Como é possível perceber, não há ambiguidade nos enunciados, o que favorece a mediação cognitiva do discente frente ao seu objeto de estudos. Ao criarem conteúdo para o blog da equipe de trabalho, os alunos exercem a criatividade, o uso de um dispositivo didático importante para a concretização dos objetivos propostos pela disciplina.

A mediação didática, aqui abarca os saberes didáticos e saberes de experienciais do docente discutidos por Tardif (2002) e Gauthier (1998), D'Ávila (2015, 2017, 2019). Esses saberes são articulados e promovem a formação profissional do discente na trajetória acadêmica permeando atos curriculares previstos pela ementa. Outra amostra da inteligência didática envolvida na imersão pedagógica promovida por 'Diretor de Cinema' está no site da disciplina Comunicação e Tecnologia, que disponibiliza informações concernentes ao semestre como as datas e temas das aulas, os links para os blogs dos alunos, a bibliografia utilizada e leitura recomendadas para cada discussão a ser realizada (todos os textos estão disponíveis em arquivo PDF para acesso dos estudantes, organizados em pastas por tópicos).

Após a aula, o site disponibiliza uma resenha do que foi desenvolvido em sala. Mediante essa gama de recursos e organização didática, paulatinamente, no transcorrer do semestre letivo, verifica-se um refinamento da habilidade de produzir análises conjunturais, a partir de práticas de disseminação do conhecimento e ideias nas redes sociais. Há um adágio que diz que “a liberdade do escritor é a disciplina”. Assim, os prazos para postagens dos textos ensinam uma das rotinas na vida de jornalistas e comunicadores. Os avisos são explícitos quando a atividade (Quadro 7 - Orientações para elaboração de conteúdos temáticos) é proposta e ficam disponíveis no site da disciplina, constando as informações:

Quadro 7 — Orientações para elaboração de conteúdos temáticos

Aviso 01	Os posts devem ser sempre analíticos. Respondam sempre à pergunta: “por que estou postando isso aqui?”
Aviso 02	Os posts devem fazer uma relação do tema discutido semanalmente com o assunto central do blog/grupo. Vejam as datas no cronograma;
Aviso 03	Os posts devem estar no Blog até a véspera do dia da postagem (23:59h). A não postagem acarretará nota 0 (zero) na quinzena.

Fonte: Elaboração própria.

Saber avaliar é outro saber didático pedagógico de grande importância para o trabalho docente. Habilidades como avaliar, dar feedback e replanejar estão na lista de saberes pedagógicos e didáticos que precisam ser dominados pelos professores universitários. Segundo D'Ávila (2017, 2018, p. 72), entre esses saberes estão alguns já verificados até aqui como: a organização e seleção das metodologias de ensino. Outras habilidades implícitas nos saberes didáticos dizem respeito a identificação das lacunas de aprendizagem e a intervenção pedagógica para saná-las; a utilização adequada de recursos técnicos e tecnológicos inseridos em sequências didáticas, em vista dos objetivos das aprendizagens acordados com os discentes na apresentação da disciplina. Todas essas ações são subsidiadas por planejamento bem elaborado, planos de aulas factíveis e atraentes e uma contextualização entre conteúdo, nível cognitivo do estudante e a sua bagagem cultural.

Na prática de 'Diretor de Cinema' a avaliação (Quadro 8 - Pontos de Avaliação), como se pode notar, se dá de forma processual ao longo do semestre com datas pré-definidas para entrega de textos e apresentações das produções em sala de aula. A presença em sala consta do rol de informações dadas no primeiro dia de aula no item avaliação processual:

Quadro 8 — Pontos de Avaliação

1. Presença em aula – 17 faltas => Reprovação.
2. Avaliação individual – Média dos 3 fichamentos de textos (peso 4)
3. Nota do Blog – Média das 5 notas das postagens (peso 6)

Fonte: Elaborado com base em informações do site da disciplina

Mediante a organização didática exposta até aqui, podemos concordar que a avaliação processual na disciplina de 'Diretor de Cinema' torna-se formativa por colocar entre as ações didáticas previstas, a revisão por pares (outros alunos), a colaboração em grupo e o *feedback* avaliativo acontecendo em diversos momentos e com isso, retroalimentando o processo de ensino. Além disso, o que se espera do discente nas atividades requeridas possui um detalhamento mencionado em sala de aula e divulgado no site da disciplina (Quadro 9- Orientações sobre estrutura do blog temático) contribuindo, assim, para diminuir a sobrecarga emocional advinda de todo o processo enfrentado pelos estudantes, frente a uma grade multidisciplinar.

As orientações sobre a criação do blog são:

Quadro 9 — Orientações sobre estrutura do blog temático

1. Todos os blogs devem ter, no mínimo, estas seções – “Quem somos”, “O que é”, “Links”, “Bibliografia”. Podem ter outros nomes e outras seções, mas essas informações devem constar de todos os blogs;
2. Todo blog deve começar definindo bem o seu assunto. Este deve ser o que define a seção “O que é”;
3. O assunto do blog deve, necessariamente, fazer referência ao núcleo temático da disciplina “Comunicação e Tecnologia”.
4. A divisão interna do trabalho do grupo é livre, mas é importante ter uma organização mínima (responsável pelo post da semana, responsável por achar material que faça a ligação com o tema da semana, quem escreve o post da semana etc.).

Fonte: Elaboração própria.

Através das informações analisadas no presente tópico, passamos a analisar a metodologia utilizada por ‘Diretor de Cinema’ em sua prática docente.

5.6 METODOLOGIA PARTICIPATIVA PROBLEMATIZADORA

A metodologia participativa e problematizadora desenvolvida pelo docente ‘Diretor de Cinema’ foi configurada para gerar interação do discente com o conteúdo desenvolvido em sala de aula e fora dela e, ainda, gerar a participação tanto individualmente como em equipes. As ações começam um pouco antes da primeira aula do semestre. O modelo didático utilizado por ‘Diretor de Cinema’, inclui a comunicação interativa que fomenta o engajamento do estudante (Quadro 10 - Práticas didático-pedagógicas engajadoras) e inclui algumas outras ações de otimização, quais sejam:

Quadro 10 — Práticas didático pedagógicas engajadoras

Saudação do docente aos discentes por e-mail e no site com boas vindas (antes do início do ano letivo) criando, assim, expectativa e sentimento de acolhida;
Resenha de cada aula postada após o término da aula presencial, que possibilita ao faltante um resumo dos assuntos tratados em sala de aula. Favorece também a recapitulação de conceitos, fundamentos e princípios e avisos.
Divisão da turma em grupos por interesse ou afinidade. Possibilita o desenvolvimento de projetos e estudos de cunho pessoal e o aprofundamento de questões não contempladas na disciplina ou na graduação desde que o grupo encontre uma forma de conectá-los aos debates realizados em aula;
Solicitação de relato de notícias ligadas ao tópico em estudo no início de cada aula. A ação mobiliza o discente para o assunto a ser estudado e promove o protagonismo no processo de aprendizagem, além de facilitar o exercício de habilidades como o senso crítico, a avaliação e a reflexão acerca da produção de conhecimento;
Respeito ao horário de início e final da aula - apontamento de presença com leitura nominal em dois momentos. Desta forma, o discente conscientiza-se da necessidade de estar mais tempo em grupo e reduz o fluxo de entrada e saída da sala durante o período da aula;

Compartilhamento de conhecimentos sobre inovações na área da comunicação e da tecnologia no âmbito de pesquisas internacionais, que pode estimular a curiosidade intelectual e à iniciação científica;

Manutenção do foco e redução de dispersão em sala de aula. O uso do celular não é permitido, a não ser para pesquisa dirigida dentro do assunto em tela;

Disponibilização de uma biblioteca digital com todos os textos (organizados em um único drive) da bibliografia obrigatória e complementar da disciplina, desde o início do semestre.

Fonte: Elaboração própria.

A metodologia de ensino ou caminho que se faz do objetivo à concretização da aprendizagem é um esforço em busca do melhor resultado. Para Libâneo (2011, p. 206) “ o melhor resultado do ensino é quando o professor consegue ajudar o aluno a compreender o caminho da investigação que se percorre para a definição de um objeto de estudo e internalizar as ações mentais correspondentes”.

No caso em tela, o docente utiliza diversas formas de implementar uma metodologia participativa no decorrer da aula e no decorrer do semestre. Em aula, pelo menos trinta minutos são usados com as notícias do dia relatadas pelos discentes e eventualmente pelo docente. No segundo momento, há prélicas breves do professor, entremeadas de perguntas e provocações, de forma que todo o arcabouço conceitual em torno do tema seja contextualizado e suas origens e conexões históricas sejam visitadas. A mitologia tem um papel, principalmente, de abrir discussões e mentes. Segundo Eliade (1992, p. 12):

Os mitos preservam e transmitem os paradigmas, os modelos exemplares para todas as atividades responsáveis a que o homem se dedica. Em razão desses modelos paradigmáticos revelados ao homem em tempos míticos, o cosmo e a sociedade são regenerados de maneira periódica.

Na primeira aula do semestre, por exemplo, depois de estabelecer o pacto inicial, ‘Diretor de Cinema’ passa a narrar o mito de Protágoras, no qual os deuses teriam incumbido Prometeu e Epitemeu de dar aos animais e seres humanos habilidades, tais como, velocidade, força, e capacidades diversas para que sobrevivessem. Acontece que Epitemeu não distribuiu tais recursos entre os seres humanos, o que fez com que Prometeu roubasse o fogo e a sabedoria da deusa Atena para dar aos seres humanos. Com fogo e sabedoria, os homens juntaram-se e construíram cidades, porém nem sempre conseguiam sobreviver, pelo que Zeus decidiu enviar um dos deuses para distribuir justiça e pudor para com isso assegurar-lhes a sobrevivência.

Podemos ver na inserção da literatura universal, um paralelo para a análise conjuntural atual, o que D’Ávila e Ferreira (2018) referem como didática do sensível. Esse tipo de abordagem permite estabelecer quatro pilares a serem incorporados à mediação didática sempre

que possível, a saber: o sentir, o metaforizar, o imaginar e o criar. No pilar sentir, no sentido de entender, ver e perceber de modo ampliado. O pilar metaforizar, por sua vez, seria uma intervenção cognitiva mediante linguagens metafóricas. Esses são expedientes nada custosos do ponto de vista técnico ou tecnológico, que imprimem uma qualidade superior a mediação didática e que permitem um incremento de repertório e imaginário literário no bojo de um letramento acadêmico. Ademais, torna a aula mais amigável, dando aos discentes o “direito à imaginação, à expressão e ao desenvolvimento de um pensamento autônomo” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 35).

Voltando a narrativa do mito, ‘Diretor de Cinema’ faz uma conexão com a disciplina de Comunicação e Tecnologia advertindo os estudantes, de que a disciplina deve ser vista como muito importante na grade curricular por tratar de temas fundamentais para os seres humanos, que, ainda precisam transformar a natureza para continuar existindo, pois, “o homem sem artefato não existe”, arremata. A advertência nos leva a pensar na sobreposição dos conhecimentos trabalhados em comunicação e na abordagem pragmática na forma e profundamente analítica dos conteúdos oferecidos por ‘Diretor de Cinema’ aos seus interlocutores.

Ainda estabelecendo um diálogo com a mitologia grega, ‘Diretor de Cinema’, fala de Hermes, o deus da comunicação, criando na cosmogonia o fundamento do estudo a ser desenvolvido pelo grupo, pois “comunicação e tecnologia não são neutras e nós precisamos de uma constituição da justiça e da vergonha para impedir a evolução *tecnocêntrica* ou para não cairmos num viés *sociocêntrico*”, pontua. “A história pode ser dividida como antes e depois da internet” prossegue o docente, enquanto escreve o acróstico GAFAM¹⁷ (acrônimo de Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft) no quadro branco. “Os dados de todas as pessoas estão vulneráveis. Precisamos falar de proteção de dados” completa e dá a palavra para a estudante que sinaliza: “E em qual direção temos que ir? ”. O professor responde defendendo a necessidade de uma política de proteção de dados de aplicativos e de outros mecanismos de pressão e proteção jurídica para a situação de plataformização da sociedade – diz ainda: “a questão central para discutirmos são estas relações e como são estabelecidas” continua o

¹⁷GAFAM é o acrônimo de gigantes da Web, Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft, que são cinco grandes empresas dos EUA, nascidas nos últimos anos do século XX ou início do século XXI (exceto a Microsoft, fundada em 1975, e a Apple, em 1976), que dominam o mercado digital. Às vezes também são referidas como os "Big Four", os "Cinco Grandes", ou mesmo "Os Cinco".

pensamento e em seguida recomenda a leitura de um artigo sobre o fenômeno da plataformização e os desafios da cibercultura.

Durante as aulas, as perguntas lançadas pelo docente ao grupo são recorrentes, mesmo durante a exibição de vídeos, que muitas vezes são interrompidas para dar espaço para mais discussões. Por que a privacidade é importante? Pergunta o ‘Diretor de Cinema’ mostrando interesse na participação dos discentes. A resposta vem fracionada entre falas sobre a importância da privacidade e o acesso irrestrito aos dados por empresas que oferecem vantagens e descontos ou por meio de aplicativos que coletam dados e permissão de acesso aos dados nos dispositivos móveis. Outra discente traz a vigilância que molda ações, como no caso do Apple Watch¹⁸ que monitora frequência cardíaca e outros dados pessoais. ‘Diretor de Cinema’ reforça a sua interpretação do tema sob o ponto de vista do panóptico (Foucault) e a liberdade vigiada e encerra com a frase: “os dispositivos mudam a noção de privacidade”.

A aula universitária pressupõe uma construção conjunta de conhecimento, de sorte que algumas mediações didáticas tiveram um tempo maior para o trabalho em grupo. Em um dos encontros houve a discussão de dois textos e, ainda, a discussão dos blogs feitos pelos alunos. A instrução de ‘Diretor de Cinema’ para introduzir a atividade foi clara: “Dividam-se em grupos de cinco pessoas, discutam os textos e façam uma síntese. Os textos referem-se aos temas que vinham sendo trabalhados nas semanas anteriores. Alguém fala que ainda não leu o texto e a resposta do professor mostra a desaprovação sem rodeios: “Fica difícil discutir com quem não leu!” Vê-se, portanto, que o modo de ser influencia o modo como se dará a mediação didática, no plano da interação face a face. Contudo, segundo Araújo (2011, p. 68) outra associação entra nos intercursos da aula universitária: o conceito grego de *pólis*, de cidade, de associação de indivíduos, que em determinado momento operam a construção de uma vida comum, nos interstícios da construção da história pessoal.

Dessa forma, em conjunto, se dá o fenômeno da socialização com múltiplas influências e culturas. A educação humana por mediação edificante presta-se como refinadora de raciocínios e posturas baseada em padrões civilizatórios tácitos e contextualizados historicamente. Nessas interações humanas mediante partilhas e mobilização de saberes, docentes e discentes adquirem experiência no trato com os conhecimentos e produção de saberes.

¹⁸<https://www.apple.com/br/watch>

Enquanto, os discentes leem o texto no celular, conversam moderadamente na sequência da atividade proposta. Depois de trinta minutos começa a discussão, mas poucos participam, pois, a elaboração no pequeno grupo havia sido superficial. Diante disso, o doutorando tirocinante explica os conceitos envolvidos no texto sobre algoritmos. A apresentação segue tópicos com perguntas: Algoritmos são estáveis? São caixas-pretas? Estáveis ou instáveis? Existe objetividade e/ ou neutralidade algorítmica?

As metodologias utilizadas nas mediações didáticas não são aleatórias, mas devem considerar o arcabouço de conhecimentos e saberes que docentes e discentes trazem para a aula. Nem sempre todos os determinantes envolvidos na relação pedagógica ficam claros na relação de ensino e aprendizagem. Alguns podem ter sido assimilados pela passagem pelas escolas. As práticas conscientes ou não, trazem uma bagagem de pressupostos teóricos subjacentes. Embora a didática tenha sido invisibilizada nos estudos acadêmicos por algumas décadas (D'ÁVILA, 2017), há professores que se preocupam com o modo de ensinar e conseguem perceber a importância do ensino orientado para as necessidades de aprendizagem dos estudantes de graduação.

O expediente usado como método para dar conta da mediação didática de conteúdos e favorecer a superação de lacunas em leitura e escrita por 'Diretor de Cinema' promove abordagens variadas dos temas da comunicação. Oito blogs foram criados com textos relacionados aos tópicos da disciplina, mas com uma abordagem coerente com a linha de pensamento de cada grupo.

Os blogs (Quadro 11 - Temas dos blogs - semestre 01) são abastecidos de textos que partem das leituras obrigatórias e recomendadas em recortes que contemplem as singularidades dos alunos em suas expressões artísticas, ideias, performances etc. Assim, apresentaram-se os grupos:

Quadro 11 — Temas dos blogs - semestre 01

Blog 01	Cinema e Tecnologia;
Blog 02	Comunicação, Arte e Tecnologia;
Blog 03	Big Brother Brasil Log;
Blog 04	Geração Memes;
Blog 05	Tecno Sports;
Blog 06	Tecnologia em Jogo;
Blog 07	Tecno Cidade;
Blog 08	Fotografia, Comunicação e Tecnologia

Fonte: Elaboração própria.

Conforme cada grupo apresentava o blog na sua forma e conteúdo, a produção era analisada pelos outros grupos e uma nota era atribuída pelos colegas. A equipe ao finalizar a apresentação faz uma autocrítica a respeito do desempenho no processo de criação. A atividade foi observada no semestre subsequente (Quadro 12 - Temas dos blogs semestre 02) e os temas escolhidos pelos alunos foram:

Quadro 12 — Temas dos blogs - semestre 02

Blog 01	Comunicação, Arte e Tecnologia;
Blog 02	Fotografia;
Blog 03	Moda;
Blog 04	Séries (audiovisual seriado);
Blog 05	Streaming;
Blog 06	Política
Blog 07	Redes Sociais;
Blog 08	Celebridades

Fonte: Elaboração própria.

O modo de viver a aprendizagem de forma prática pela construção do saber, a partir do interesse e a convivência com as práticas de ensino colaborativas, cooperativas são amostras de desdobramentos possíveis na cibercultura. Para Santaella (2013) a convergência de mídias torna-se o arcabouço da cibercultura em que comunidades culturais emergentes das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) surgem na sociedade mediatizada e midiaticizada. Tais comunidades apropriam-se de diferentes linguagens e utilizam as mídias de modo peculiar, mas não sem implicações político-sociais. As transformações sociais mediadas pela cibercultura promovem novos usos e novas práticas cotidianas. Tais transformações afetam os modos de acesso a dados, informações e, portanto, a produção de conhecimento e o entranhamento de saberes mixados. Contemplar temas emergentes na escrita dos *blogs* estimula a reflexão sobre a cibercultura como um caldeirão de práticas sociais em constante reelaboração semântica.

‘Diretor de Cinema’ proporciona momentos de análise conjunta dos *blogs* que eram abastecidos durante o semestre com a produção textual dos discentes. Em um destes momentos, em tom de alegria, ‘Diretor de Cinema’ parabeniza os discentes pelas produções e pelo envolvimento na atividade processual. Pontuando sobre itens de postagens específicas, dá orientações de melhorias de pequenos trechos ou da estrutura dos tópicos. Mostra interesse em saber como está sendo feita a divisão do trabalho entre os integrantes de cada equipe. Elogia o design de alguns blogs e realiza análises cruzadas, ou seja, uma equipe vai analisar as postagens

de outra equipe: “você darão uma nota fictícia, porque a nota definitiva, eu darei”. Argumenta que atribuir nota requer um exercício de análise que os discentes precisam aprender a fazer. A aula foi cheia de risos e participações. Antes de finalizar, ‘Diretor de Cinema’ dá mais instruções: “Coloquem as referências nos textos e coloquem-se, mesmo que aos poucos, podem ir situando-se”. Articular saberes diversos compreendendo-os e harmonizando-os para formatos científicos sem perder o caldo cultural das experiências dos sujeitos da aula, assim, o protagonismo e o texto autoral foi sendo trabalhado gradativamente.

Na compreensão de Santos (2019), esse tipo de metodologia cria um processo educativo de comunicação em rede. A sequência didática desenvolvida por ‘Diretor de Cinema’, torna a *web* uma extensão da aula, como espaço de exposição, visibilidade, interação e retroalimentação de um processo formativo vivo que opera no real. A sua comunicação didática dá espaço a cocriações hipertextuais nas quais as narrativas transversalizam conteúdos densos da área da tecnologia, filosofia e comunicação. As narrativas socializam a aprendizagem gerando ambiências colaborativas e cooperativas (SANTOS, 2019). Essas atividades, que extrapolam a aula presencial, valorizam os saberes dos estudantes e ampliam as possibilidades de remixagens na construção de conhecimento em ambiência de diversidade. Eis o espaço de imbricação de teorias e práticas em fluxo, de *work in progress*, em que cada encontro sedimenta trilhas formativas autorais inovadoras e sinaliza melhorias sem o desconforto da condenação do erro como é feito nas correções de atividades no modo tradicional. O docente, assim, mostra-se um mediador por excelência, propiciando um processo reflexivo, além de formativo.

‘Diretor de Cinema’ ensina desafiando a turma, impõe um ritmo e anima os mais preocupados com os longos textos a serem lidos: “Não se preocupem. Ninguém vai ter nota ruim. Eu já vi que todos postaram nos *blogs*”. Em cada aula, o engajamento da turma parece ser levado mais longe e alguns grupos respondem positivamente, outros reclamam pelos corredores da faculdade a respeito da dificuldade para ler e escrever com a qualidade requerida.

Em data marcada para a análise, ‘Diretor de Cinema’ comenta cada um dos blogs após os comentários dos colegas. Ele havia lido anteriormente cada texto postado, pois comentava pormenores ou aconselhava acrescentar um ou outro autor para embasar melhor o assunto, mas em geral elogiava a construção do texto de cada grupo. As notas atribuídas ficaram em torno de oito e meio (8,5); nove (9,0); dez (10,0); e somente um, oito (8,0).

A aula universitária, segundo Veiga (2000, p. 188) tem sido espaço/tempo de profissionais comprometidos com a qualidade da educação. Em suas palavras:

É perceptível que há nas universidades, professores capazes de realizar um trabalho docente sério e comprometido politicamente com seus alunos e com a sociedade. Se assim o fazem, é por determinação e por convicção da importância do seu papel também como profissionais do magistério.

O caráter inovador da mediação didática exercida por ‘Diretor de Cinema’ instaura um diálogo que permite que o próprio objeto de estudo fale aos discentes, aprofundando as compreensões enquanto conceitos são estudados. Tanto a postura, quanto a práxis e a presença docente fazem a diferença no processo educativo.

Apesar do ensino presencial, as mídias digitais atravessam as aulas na mesma medida que estão onipresentes na vida contemporânea. Visto que, a imaterialidade das mensagens online permite que volumes significativos de dados sejam manipulados criando desdobramentos na mediação didática, dando-lhe, assim, referências e mesmo improvisos previsíveis no sentido de angariar a potencialidade de recursos e combinações de linguagem. Mediante essa imersão na cibercultura, ‘Diretor de Cinema’ explica que a avaliação dos alunos passa pela construção de um *blog* e sua divulgação no mundo real, afirmando:

A avaliação dos alunos a respeito do uso do *blog* é sempre muito positiva e eu acho isso muito bom, porque eles têm que montar um site, é um produto que eles fazem e podem fazer a ligação entre o que a gente está falando em aula e o produto deles, do interesse deles. Há os desafios: como falar de comunicação pré-histórica e moda? Como fazer uma articulação dessas? E eles fazem sim e essa coisa é muito legal.

Apesar de pesquisar cibercultura e utilizar a tecnologia digital na comunicação didática dos conteúdos e nas atividades engajadoras, ‘Diretor de Cinema’ não gosta de fazer aula a distância. Mesmo podendo fazer até 20% das aulas na modalidade EAD, não o faz, pois prefere o contato presencial. ‘Diretor de Cinema’ diz não ver sentido em ficar em casa e fazer uma aula com os alunos se pode estar junto. E enfatiza: “Essa junção é muito importante. É o que faz a diferença e deve ser ganho para eles estarmos juntos e discutirmos ali alguma coisa que surja. Eu sou da tecnologia, mas eu gosto de uma coisa mais tradicional de aula presencial”.

O docente não nega o seu perfil clássico e diz estar, muitas vezes a “remar contra a maré”, usando papel e, às vezes, lendo nas conferências que faz sobre cibercultura. Isso parece-lhe importante, pois não acha saudável buscar demasiada pirotecnia ou parecer forçado. Para ilustrar a ideia de contrapor-se a tecnologia como panaceia, amplia buscando justificativas algumas filosóficas e outras bem originais:

Eu gosto da cena socrática, de provocação, bem clássica. Na França é assim, toda a conferência que eu ia, o expositor lia. Aqui no Brasil, se o palestrante ler, dizem que ele não sabe. Fazer uma conferência para mim é isso, você faz um texto e você lê. Eu até faço improvisado, mas gosto dessa coisa mais tradicional. O pessoal da educação me convidou para um evento, eles gostam muito de mim, me citam muito e disseram: “você vai fazer uma conferência interativa”. Eu perguntei o que é uma conferência interativa? Eu só sei fazer conferência. É esse negócio de dar nomes diferentes, sabe. Na verdade, era o seguinte: às vezes, você dá uma conferência e vai embora; outras vezes você fica e abre para perguntas. Só isso. Nem precisava chamar de interativa. Uma vez eu fiz uma conferência invertida, num evento de matemática. Cheguei lá e todo mundo sentado no fundo. Eu perguntei: sentaram-se no fundo, por quê? Chamei todos para perto e me apresentei, depois perguntei: nós vamos falar de quê? Se vocês não falarem, eu vou ficar calado. Mas se vocês começarem a colocar problemas, eu vou começar a falar a partir desses problemas e eu não estou blefando. O meu texto está aqui, mas eu não vou apresentar, nós vamos fazer diferente para que vocês falem e a partir da fala de vocês a gente possa avançar. Foi sensacional, porque começou a quebrar, eles começaram a perguntar e para mim foi uma delícia. Tudo o que eu tinha preparado eu falei, mas só que foi de uma maneira diferente. Isso é legal. Isso eu gosto também...é estimulante.

As funções do professor universitário vão desde dominar a norma culta passando pela habilidade de produzir conhecimentos novos. Podemos inferir como culta a pessoa que consegue ampliar esquema mentais, além de ser intensamente curiosa e desconfiar do pensamento médio, normal, comum. Aprofundando esse entendimento, vejamos:

Uma pessoa culta está aberta a tudo que não é ela mesma, a aceitar e analisar tudo o que ultrapassa o círculo mais fechado do cotidiano, do familiar, do local, ou seja, ir além das necessidades imediatas. Mas para isso são necessários, sim, informação, conteúdos, estratégia de pensamento (LIBÂNEO, 2002, p. 34).

Sob a perspectiva de que estamos analisando um docente, culto, curioso e flexível, pode-se entender que a metodologia misture uma tradicional preleção do tipo conferência, a interação do tipo sociotécnica e desenhos didáticos aptos a desafiar o comodismo juvenil e ensiná-los a produzir os conhecimentos de que necessitam.

Masetto (2001, p.08) inclui entre as funções do professor universitário essa largueza de compreensão e atitude quando afirma que o docente universitário precisa dominar o conteúdo para saber ensiná-lo - domínio do saber específico e do saber pedagógico - sem os quais os alunos podem não aprender. Precisa ser um bom crítico das relações socioculturais da sociedade e do momento histórico em curso; precisa assumir o papel social diante do campo de conhecimento que representa e da própria profissão. Ademais, o docente universitário necessita ser um bom pesquisador e produzir conhecimentos novos e ainda, preparar o aluno para

dominar os instrumentos e técnicas de investigação, internalizando os processos envolvidos no tipo de pesquisas que qualifica o seu campo de estudos. Por fim, precisa conhecer a prática profissional na qual os seus alunos irão atuar. Essas habilidades estão presentes na docência de ‘Diretor de Cinema’ de modo multidirecional, quando ironiza termos da comunicação que viraram moda como interativo ou quando rompe com polarizações como práticas tradicionais de ensino versus metodologias ativas.

Sobre o uso exagerado do termo interativo/interativa em situações que envolvam o uso de redes sociais e ambiências correlatas, Silva (2002) em seu livro *Sala de Aula Interativa*, afirma que dar nomes performáticos parece acompanhar um esforço de alinhamento com as questões da aprendizagem na contemporaneidade. O comentário de ‘Diretor de Cinema’ apesar de ter um tom de gracejo, demonstra uma habilidade em flagrar embustes.

O docente afirma que sempre gostou de explicar bem os conceitos falando sobre eles e tem muito prazer em fazê-lo. As preleções alternadas possuem características clássicas, em que a lição magistral é um dos componentes. A prática remonta ao nascimento da própria universidade, onde intelectuais desenvolveram essa técnica denominada *lectio* nas “escolas catedrais e monacais” (RIBEIRO, 2007, p. 189). Esta forma de ensinar, chamada expositiva por Godoy (2000, p. 77) tem um papel quanto ao esclarecimento de conceitos e princípios:

O esclarecimento de conceitos e princípios para indivíduos adultos pode perfeitamente ser feito através da aula expositiva. Entretanto, é importante lembrar que o professor não pode supor que a partir da exposição verbal e indireta aos alunos irão, automaticamente, transferir ou aplicar os conceitos e princípios que acabaram de aprender. Propiciar condições para o uso e aplicações de tais ensinamentos aos problemas práticos e reais, possíveis de serem encontrados na futura vida profissional, é, neste caso, corolário indispensável da aula expositiva.

Numa das rodadas de notícias trazidas pelos discentes, uma, dizia respeito à uma nova funcionalidade do Facebook Dating (aplicativo de relacionamento). O estudante que trouxe a notícia parecia muito otimista com a novidade. O professor então, contrapôs a euforia lançando uma nova pergunta à turma: “Alguém tem uma visão contrária à visão apologética do colega”? Essa simples pergunta gerou a controvérsia necessária para uma discussão ampla sob muitos aspectos. Assim, torna-se difícil classificar a sua prática como tradicional (transmissiva), mesmo que o próprio docente se veja como um professor tradicional em sua essência. Aqui há complexidade que não permite simplificações e generalizações apressadas.

Há um cuidado generoso em sua prática tanto do ponto de vista de facilitar o acesso aos bens culturais, pois além do site ser o repositório dinâmico de atividades em ambiente online, ‘Diretor de Cinema’ disponibiliza toda a bibliografia digital (uma biblioteca digital), que, segundo ele, são facilitadores, assim como a conexão com internet disponível para as atividades na faculdade. Para o docente é importante que a estrutura seja de qualidade: “Todas as salas são muito bem equipadas – tem ar-condicionado, tem computador, tem *datashow* com conexão com a internet cabeada e sem fio. A naturalização dessa estrutura é muito benéfica”.

Sob outro aspecto estrutural, Marco Silva (2008, p.70) - pesquisador da educação interativa – diz que a forma de interação online difere da transmissão de TV, por exemplo, pois na cibercultura há um espaço em que é possível a “manipulação em janelas móveis, plásticas e abertas a múltiplas conexões entre conteúdos interagentes”. Diante disso, o blog e todo o aparato utilizado para a mediação didática desenvolver-se, tornam-se uma extensão da sala de aula integrando o universo dos discentes e seus itinerários entre sons, imagens, textos e todo tipo de informação, conhecimento e saberes que tornam os registros produzidos, remixagens e remixáveis, para além de uma simples avaliação monitorada em ambiente digital.

Da complexidade das disposições técnicas oferecidas pelo ambiente online como dispositivo didático, SILVA (2009, 70) sistematiza três princípios que podem ser balizadores da educação interativa:

Quadro 13 — Princípios da Educação Interativa

Princípio 01	Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem;
Princípio 02	Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é cocriação, os dois pólos codificam e decodificam;
Princípio 03	Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

Fonte: Elaboração própria.

Se tais dados - tomados como documentos passíveis de avaliação de aprendizagem podem ser modificados sem mudar a estrutura do documento disponibilizado – a alimentação de tais suportes de mídia pode ser monitorada no que se refere a prazo de entrega, mediante o registro do sistema – tal fato, porém não diminui a potência da coletivização dos saberes, onde o ambiente torna-se auto-organizante (LEMOS, 2002). Portanto, a experiência didática em tal configuração permite tanto a liberdade quanto a interdependência dos sujeitos no ciberespaço quando a circulação do conhecimento se dá em múltiplas dimensões e inclui o outro como interagente na lógica hipertextual.

Diante disso, a didática entra numa esfera performática que pode estar numa realidade da qual Lemos (2002, p. 145-146) descreve a respeito do ciberespaço sendo uma instância que: “[...] não tem controle centralizado, multiplicando-se de forma anárquica e extensa, desordenadamente, a partir de conexões múltiplas e diferenciadas, permitindo agregações ordinárias, ponto a ponto, formando comunidades ordinárias”. O que está posto na contemporaneidade sociotécnica, Silva (2009, p. 74) traduz como oportunidade grandiosa para a educação dialógica, participativa, coautorial e essencialmente colaborativa, desde que o design de um curso permita tais proposições em suas interfaces, na qual o docente se assume como um “arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas”. O protagonismo docente sob esse novo paradigma convida o estudante a ação na aprendizagem, não como espectador de uma aula, mas cômico de reciprocidades entre um grupo de estudos que constrói conhecimentos.

O docente em sala de aula está na centralidade da administração dialética de continuidades e rupturas com relação a realidade cognitiva e intelectual dos discentes. ‘Diretor de Cinema’ desafia e medeia a comunicação didática no calor dos acontecimentos com clara definição de objetivos. Desta maneira, modela tempos e modos, em que a postura didática forma e informa, pois, as rupturas ajudam a crescer. No movimento ordem/caos da ressignificação de saberes e posturas, dá-se a esperada transição do senso comum, da visão fragmentada e parcial de temas estudados, para um patamar de síntese resultante da análise, que é uma característica do conhecimento elaborado.

Entre continuidades e rupturas se impõem modelos que do ponto de vista pedagógico podem colocar em risco a aprendizagem significativa, como tem sido o modelo tradicional de aula expositiva em que os discentes formam uma plateia passiva; na qual o discente precisa ouvir por demasiado tempo sem interação, desafio cognitivo e participação. Entende-se que o conhecimento não pode ser transferido pelo ouvir e da mesma forma não pode ser inventado numa ação espontaneísta, mas precisa ser construído na relação com o grupo.

Ao contrário de uma metodologia tradicional, ‘Diretor de Cinema’ utiliza em sua produção científica, o arcabouço teórico da Teoria do Ator-Rede (TAR). Também chamada de Sociologia das Associações ou Sociologia do Social, a teoria nasceu de interações de três vertentes: Ciência, Tecnologia e Sociedade (LATOUR, 2012). A produção do conhecimento sob a influência e confluência é investigado, considerando-se tanto atores humanos quanto não-humanos. A teoria foi desenvolvida na década de 1970 no Centro de Sociologia de Inovação em Paris tendo como precursores Bruno Latour, John Law e Michel Callon e toma o campo

empírico como primordial para formulações teóricas e análises a respeito da experiência coletiva no mundo. Na TAR, as descobertas científicas e tecnológicas são esquadrihadas a partir dos princípios de simetria entre o social e tecnológico, hibridação como produção da realidade por misturas em fluxo e ainda por tradução de mediadores e seus agenciamentos (NOBRE; PEDRO, 2010, p. 49). Assim, “o foco está na cozinha dos fatos, nas mediações, nas práticas”. Os autores acrescentam:

[...] diferentemente de um entendimento do social como um estado estável de coisas, um sólido fator que interconecta humanos, um denso contexto a que costumamos nos reportar sempre que desejamos explicar certos aspectos da realidade, a Teoria Ator-Rede entende que um social enrijecido não pode dar conta de instabilidades. [...] A ordem é trazida pelo próprio desdobramento das controvérsias em que estes estão imbricados. Faz-se necessário rastrear as suas articulações controvertidas sem procurar impor-lhes um sentido a priori. A busca de padrões. (NOBRE; PEDRO, 2010, p. 51)

A complexidade do processo metodológico envolve situações de ensino e dos afetos que os atravessam, que fluem e influem. Diante disso, pode-se cogitar confluências de conceitos, à priori, distantes como áreas do conhecimento e interpretação social. Assim, entendemos que tanto sob o paradigma da TAR quanto nas formulações da didática sensível misturam, no ecossistema didático-pedagógico, vinculações e implicações em teia, de sujeitos e saberes tensionados pelo próprio existir, acossados pela própria sobrevivência e em ânsias de produções significativas mediante interações humanas mediadas por não-humanos, a que a TAR chama de *actantes* (LATOURE, 2012).

A didática e, por conseguinte, o ensino, conferem sentidos a saberes no decurso de fazeres como obra aberta na sua operacionalização que, após os seus efeitos imediatos, ainda perduram em conformações mediadas de longo prazo, na constituição dos seres humanos em procedimentos de autonomia e conexões imprevistas – anteriormente antevistos pelo planejamento de ensino.

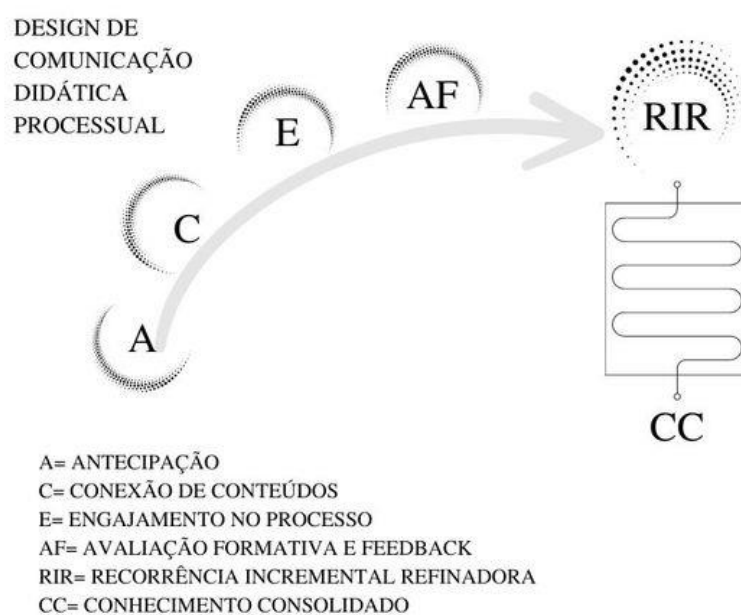
A mediação didática de conteúdo observada, se vislumbrada pelo paradigma da Teoria Ator-Rede, atua como situação em rede. O estudante encontra-se sujeito a pressão circunstancial e ao mesmo tempo, ao acolhimento, a sustentação oferecida pelo outro e o desafio de ir além de suas convicções ordinárias. Da mesma forma, a didática sensível não toma o processo educativo como algo pronto ou sem conexão com o calor dos encontros e suas reverberações, mesmo que insista em uma preparação incensurável do docente em sua profissionalidade e *práxis*.

Para Lemos (2013, p. 113) a Cartografia das Controvérsias “é um conjunto de pressupostos que balizam as observações e descrições de incertezas compartilhadas”. Lemos vai além e coaduna com o aspecto da liberdade de expressão inerente à proposta da didática sensível ao afirmar que “a controvérsia deve ser reconhecida por todos”. Elas são situações nas quais os atores concordam na discordância”. A presença do docente, implicado com o processo educativo, por outro lado, promove o engajamento do discente e por consequência, o engajamento no processo em curso.

A respeito disso, destacamos estágios na mediação didática do docente 'Diretor de Cinema' (Figura 03 – Desenho Comunicação Didática Processual) nos tópicos:

- 1) Antecipação;
- 2) Conexão;
- 3) Engajamento;
- 4) Avaliação Formativa e Feedback;
- 5) Recorrência Incremental Refinadora
- 6) Conhecimento Consolidado

Figura 3 — Desenho Comunicação Didática Processual



Fonte: Elaboração própria.

A antecipação acontece no acolhimento do discente, que tem o papel de acionar o desejo de aprender. A mobilização do desejo de aprender (LENOIR, 1996; D'ÁVILA, 2013, 2014, 2016, 2017) mediante a construção ativa do conhecimento acontece como abertura para a mobilização cognitiva, para o qual a teoria dialética do conhecimento aponta para um processo em três momentos: síntese, análise e síntese. Esses três momentos desdobram-se em três dimensões, quais sejam: mobilização do conhecimento; construção do conhecimento; elaboração da síntese do conhecimento. Apesar do processo demandar um conjunto de aulas (semestre) para concretizar-se, verificou-se a importância dos primeiros contatos entre docente e estudantes como determinante para o estabelecimento de vínculos significativos entre o grupo.

A etapa de **Antecipação** deu-se de modo duplo: 'Diretor de Cinema' enviou e-mail em data anterior ao início das aulas e postou no site da disciplina uma mensagem de boas-vindas aos discentes. Além da mensagem de acolhimento, o site disponibiliza informações referentes a arquitetura de conteúdo, o desenho didático e links para sites relacionados aos temas centrais da disciplina: Comunicação e Tecnologia.

O estágio **Conexão** se dá no momento anterior ao trabalho com conceitos, quando são inseridos os mitos e referências literárias. As histórias costumam conectar mentes e afetos, da mesma forma, conexões também têm sido a tônica dos processos interativos em ambiente cultural sociotécnico (LATOIR, 2012). Histórias pessoais e narrativas conectam conhecimentos por meio de princípios sensíveis e sensibilizantes. Diante disso, foi possível perceber o efeito da conexão estabelecida entre o docente, os estudantes em suas realidades concretas e o conhecimento em sua gênese, ou seja, como desafio da condição humana frente a natureza e a existência. Assim, se ativa conhecimentos prévios por meio de histórias marcantes.

No estágio **Engajamento**, o modelo didático adotado por 'Diretor de Cinema', parte da comunicação interativa baseada em ações como: postar no site da disciplina a resenha de cada aula, logo após o término do encontro presencial - possibilidade do faltante ter um resumo dos assuntos tratados em sala de aula. Essa ação favorece a recapitulação de conceitos, fundamentos e princípios e/ou de avisos por parte dos discentes que estiveram presentes em aula. A criação dos grupos por divisão espontânea, mediante interesse de estudos ou afinidade, possibilita a execução de projetos de cunho pessoal dos discentes e o aprofundamento de questões não contempladas na disciplina. Ou mesmo como ampliação na graduação, desde que o grupo encontre uma forma de conectá-los aos debates em aula. Assim também a solicitação de relato de notícias ligadas ao tópico em estudo no início de cada aula é uma ação que mobiliza o

estudante para o assunto a ser apresentado e promove o protagonismo no processo de aprendizagem, além de facilitar o exercício de habilidades como o senso crítico, a avaliação e a reflexão acerca da produção de conhecimento.

O estágio de **Avaliação Formativa** acontece tanto no estágio de Engajamento quanto no estágio de **Recorrência Incremental Refinadora (RIR)**, quando a produção textual é exposta ao grupo e avaliações são feitas no intuito de enriquecer a produção. O feedback está inserido em mais de um estágio da mediação didática, o que favorece o desenvolvimento progressivo das habilidades e compreensões esperadas.

O estágio em que se dá, mais intensamente, a prática de ensino com etapas de escrita, correção e reescrita, denominamos de Recorrência Incremental Refinadora (RIR) e apresenta-se como uma resposta à defasagem na habilidade de leitura e escrita apresentada pelos graduandos, que vem a ser um dos principais desafios entre os docentes pesquisados. A produção, inicialmente com falhas e inconsistências, sofre alterações processuais mediante interação entre docente e discentes de forma colaborativa.

A respeito dos dados expostos até aqui, concordamos com D'Ávila (2013, p. 22) “o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução das tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões”. As principais ações do docente podem ser sumarizadas a partir do seu modo de ensinar.

5.6.1 Síntese dos resultados

Tabela 9 — Síntese dos Resultados ‘Diretor de Cinema’

Caracterização Do Perfil Docente	Movimento e perguntas deflagradoras de discussão; Tom de voz bem-humorado; Liderança e assertividade; Foco na discussão ou atividade e exclusão do uso de celular para situações alheias ao tema da aula; Pontualidade do docente e discentes; Objetividade e clareza na proposição de atividades; Preleções breves no estilo clássico socrático.
Tendências Pedagógicas predominantes	Crítico-Social dos Conteúdos, Histórico-Crítica Ênfase na qualidade do conteúdo, do raciocínio lógico e da conexão do conhecimento com a realidade social.
Saberes Didáticos da Gestão da Classe e Organização das Etapas da Aula	<input type="checkbox"/> Administração adequada do tempo da aula; <input type="checkbox"/> Estímulo à formação de valores em todas as ocasiões de controvérsias; <input type="checkbox"/> Estímulo à postura profissional dos alunos; <input type="checkbox"/> Estímulo ao clima de confiança durante a aula (valorização do esforço); <input type="checkbox"/> Integração dos alunos em equipes de trabalho; <input type="checkbox"/> Administração assertiva do trabalho em equipe;

	<input type="checkbox"/> Estímulo constante à participação; <input type="checkbox"/> Estímulo ao foco e combate a dispersão. Abertura da aula: Discussão das notícias Desenvolvimento: Preleção participativa sobre conceitos; atividades em grupo; organização de etapas de produção textual para os blogs dos discentes. Fechamento: Retomada de pontos para fechamento e perguntas. Facilitadores didáticos e chamada nominal.
Mediação Didática e Metodologias	Saberes didáticos mobilizados: 1) Organização e seleção de metodologias de ensino compatíveis com os objetivos e desafios pedagógicos; 2) Identificação das lacunas de aprendizagem em leitura e escrita e interferência para resolução em todas as etapas; 3) Utilização de recursos técnicos e tecnológicos adequados; 4) Criação sequencias didáticas responsivas - Recorrência incremental refinadora - RIR; 5) Planejamento e elaboração de aulas com qualidade; 6) Avaliação processual e feedbacks constantes. Metodologia Participativa Problematizadora Etapas processuais identificadas: 1) Antecipação; 2) Conexão; 3) Engajamento; 4) Avaliação Formativa; 5) Recorrência Incremental Refinadora.
Palavras frequentes	Plataformização, cibercultura, algoritmos, autoral, ideia, fala, tese, internet, pesquisa, notícia, tecnologia, sociotécnico.
Frase típica	“Aqui nós não reproduzimos, nós criamos os livros”

Fonte: Elaboração própria.

O percurso de descrever e explorar o modo de ensinar de ‘Diretor de Cinema’ foi intenso e enriquecedor. No próximo tópico temos um universo paralelo tão rico quanto esse - sob os holofotes: Roteirista de Audiovisual.

5.7 PERFIL DOCENTE – ROTEIRISTA DE AUDIOVISUAL

Quadro 14 — Síntese Analítica Perfil ‘Roteirista de Audiovisual’

Tendência Pedagógica	Construtivista, Raciocionalista
Metodologia	Pedagogia de Projetos
Frase Típica	“Algumas coisas a gente só conhece ao longo do caminho”
Tons da Fala	Alegre, afável, solidário, incentivador.

Fonte: Elaboração própria.

5.7.1 O que conta de si

‘Roteirista de Audiovisual’ começou a lecionar no Rio de Janeiro na Escola de Serviço Social e foi pesquisadora numa instituição do terceiro setor e realizou um trabalho social na Rocinha¹⁹. Ela relata:

Após a graduação em Serviço Social fiz Mestrado em Educação e Doutorado em Ciências Sociais. Comecei a dar aulas de teorias de Serviço Social ofertadas para os alunos que fazem estágio obrigatório. O foco das aulas era trazer a experiência prática à luz de algumas reflexões que pudesse auxiliar os alunos a fazer a junção dos conhecimentos disponíveis com as demandas profissionais.

A docente na entrevista dada após a aula, relatou a forte relação que há entre esse início de carreira docente e a disciplina da qual é titular na Faculdade de Comunicação, principalmente, porque a relação de cooperação com as circunstâncias e demandas dos alunos sempre foi intensa. Diante dessa declaração de ‘Roteirista de Audiovisual’ podemos ratificar a constatação feita por Pimenta e Almeida (2011) de que, em geral, a docência universitária tem sido exercida a partir de conhecimentos advindos da atuação profissional específicas. No caso, da docente participante da pesquisa, ainda há uma questão de identificação pessoal, de cunho ético, que vincula a sua trajetória acadêmica com a dimensão pedagógica calcada em forte traço de alteridade. Esse é o seu eixo que, como docente encontra uma grande satisfação pessoal e profissional:

Eu fiquei alguns anos no Instituto de Psiquiatria. Por exemplo, se os alunos estão fazendo atividade lá, então precisam de toda uma discussão desde a legislação até um pouco das práticas do profissional de serviço social e ainda, as situações que ele vive – é mediação mesmo. E de preferência sempre estabelecer uma relação com os supervisores de campo e facilitar o trabalho dos alunos. Havia a necessidade de também atender as demandas dos supervisores de campo. A minha experiência no Instituto de Psiquiatria foi maravilhosa. Eu tinha uma relação direta com os assistentes sociais. Eles vinham para as atividades (com os estagiários) e montávamos atividades juntos.

¹⁹A Rocinha é uma favela localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, no Brasil. Destaca-se por ser a maior favela do país, contando com cerca de 100 mil habitantes. A região passou a ser considerada um bairro e foi delimitada pela Lei Nº 1 995 de 18 de junho de 1993, com alterações nos limites dos bairros da Gávea, Vidigal e São Conrado. O nome advém de uma fazenda, uma "roça" que, na década de 1920, foi tomada pela expansão da mancha urbana. Em 1927, a região foi loteada por Castro Guidas & Cia. A Rocinha foi crescendo sem nenhuma regularização dos terrenos. Em 1970, a favela possuía 130 mil habitantes segundo o IBGE, sendo apelidada como a maior comunidade sul-americana.

A mediação didática de ‘Roteirista de Audiovisual’ apresenta um movimento harmônico entre a consideração com o indivíduo em suas necessidades específicas e ao mesmo tempo, com a ação de reconhecê-lo dentro de uma esfera social mais ampla, de condicionantes que atuam para além da sala de aula. Nesse sentido, Araújo (2000) situa o fenômeno educativo que se dá como construção histórica dentro da aprendizagem. Assim, “educacional e existencialmente, trata-se de produzir um educando em vista de sua inserção histórica” (ARAÚJO, 2000, p. 1000). A dimensão do indivíduo, portanto, interpenetra a esfera social, enquanto desabrocha mediante uma educação voltada para a humanização, mas não refém de uma idealização.

Além da experiência inicial com estudantes trabalhadores, a docente foi também professora substituta na UFRJ de 1988 a 2000, antes de ser contratada pela Faculdade de Comunicação na Bahia. Para ‘Roteirista de Audiovisual’ é importante conhecer as dores do processo de construir conhecimento e, diante disso, sinalizar possibilidades válidas para contribuir com os impasses dos estudantes. Parte dessa cooperação, inclui antever fracassos e agir para que o estudante não tenha uma reprovação em seu histórico escolar. A mediação, assim, necessita de uma proximidade empática, pois os discentes têm momentos e demandas diferentes de acordo com o contexto em que vivem no período da disciplina. Esse caráter de relação orgânica com os discentes e com a mediação didática feita entre eles e o conhecimento importam:

As formas de relacionamento professor-aluno são elementos importantes do ensinar, do pesquisar e do aprender. As relações pedagógicas mais cooperativas e coletivas propiciam uma nova relação com o conhecimento. Este passa a ser trabalhado de forma solidária e não simplesmente transmitido e apropriado linearmente” (VEIGA, 2000, p. 179).

Outro traço marcante da atuação acadêmica de ‘Roteirista de Audiovisual’ é a sua implicação com a pesquisa atrelada ao ensino. Apesar de ser titular de uma das disciplinas obrigatórias, ‘Roteirista’ declara:

Eu amo dar disciplinas optativas. Para mim são presentes. Porque se eu quero estudar uma coisa nova, eu chamo os meus alunos que já são especialistas”. As disciplinas optativas são oportunidades importantes para uma atualização em determinada área da comunicação. Eu monto o curso, estudo muito sobre os assuntos a serem abordados e aprendo muito e crio uma dinâmica em que a turma segue junta.

A postura de curiosidade epistemológica demonstrada por ‘Roteirista de Audiovisual’ estabelece uma relação horizontal com os discentes, pois os temas das disciplinas optativas que,

com frequência disponibiliza, são pesquisados e aprendidos em conjunto. Assim, o aprender se dá pela pesquisa, produzindo novos conhecimentos. Para Libâneo (2011, p. 207) trata-se do modo de apropriação de conhecimento: “[...] a pesquisa aparece como modo de aprender pesquisando. Nesse caso, a pesquisa aparece como modo de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências cognitivas, no desenvolvimento normal das aulas”.

Em vista dessa prática inovadora e dinâmica de ‘Roteirista de Audiovisual’ frente a produção de conhecimento, a pesquisa não figura como complemento da formação, mas como uma atividade de mediação didática, passível de perpassar o processo de ensino e, no processo, reformular a avaliação da aprendizagem, posto que tanto docente quanto discente estão aprendendo. A pesquisa dessa forma não disputa com o ensino, mas lhe dá suporte e de forma transversal promove a iniciação científica na graduação.

Outro aspecto importante, vem a ser o fato de que a área da Comunicação tem uma forma de investigar os seus objetos de estudo dentro do arcabouço da Ciência que toma como referência. Então, o ensinar/aprender com pesquisa possibilita uma apropriação desses métodos de investigação de forma interdisciplinar. Portanto, são formas de apropriação de conteúdos e de desenvolvimento de conexões inéditas como alternativa ao modo tradicional de ensinar e aprender. Ainda, refletindo com Libâneo sobre a questão do ensino com pesquisa reafirmamos que:

Um professor que ensina com pesquisa vai buscar na investigação própria da ciência que ensina os elementos, os processos, o percurso indagativo, os métodos, para a atividade de apropriação dos conteúdos e dos modos de investigação empreendida pelos alunos e leva a que eles internalizem métodos e estratégias social e historicamente desenvolvidos de lidar com os objetos físicos e as relações sociais, que se tornam meios de sua própria atividade pessoal, social e profissional” (LIBÂNEO, 2011, p. 207-208).

Há uma busca de originalidade na forma de produzir conhecimentos novos, a partir do interesse da docente e dos discentes. Como ‘Roteirista de Audiovisual’ enfatiza: essas optativas têm uma ementa, mas seguem uma dinâmica flexível porque “tem a ver com o que o grupo está trabalhando, com o que o grupo quer saber mais”. ‘Roteirista de Audiovisual’ explica assim: “há anos eu trabalho e dificilmente repito disciplina optativa – elas têm muito de circunstância, porque faz diferença você ter um professor motivado com a produção do conhecimento e implicado até o final. É mais ágil, dá para descobrir juntos”. Sobre a sua prática, a docente finaliza com uma comparação com colegas de faculdades particulares: “Eu admiro os meus

colegas que têm que dar a mesma aula várias vezes nas faculdades particulares. Eu não consigo! Aí, claro, eles têm que ter milhões de slides. Isso é muito desgastante”.

A dinâmica da docência exercida na universidade pública e na rede privada difere muito. Se ‘Roteirista de Audiovisual’ tem a liberdade de montar novas disciplinas optativas conforme o seu interesse por conhecimentos emergentes e consegue envolver alunos interessados nos mesmos temas, os seus colegas docentes de instituições privadas dificilmente teriam essa autonomia. Dessa forma, o planejamento e elaboração de aula, como um saber didático, toma diferentes formas, uma como aprendizagem significativa em potencial, outra, como forma de cumprimento de exigências institucionais em primeiro plano.

A docência no Ensino Superior no Brasil institucionalizou dois tipos de docentes quanto às condições de trabalho que desfrutam (SAMPAIO, 2000). Docentes de universidade públicas possuem uma estrutura e uma condição funcional de dedicação exclusiva que poucas universidades privadas oferecem. Em geral, os docentes de instituições privadas são chamados de horistas e, segundo Franco (2011, p. 161) são pagos para “dar aulas”, expressão que significa que são pagos somente pelas horas que estão em sala de aula entregando conteúdo para os alunos. ‘Roteirista de Audiovisual’ vence o obstáculo apontado por Franco (2011, p. 161) quando consegue: “transformar o espaço de ensino, a sala de aula, em espaço de pesquisa coletiva”.

Seguindo um princípio de exercício da docência coerente com os objetivos de vida, ‘Roteirista de Audiovisual’ relata que precisou encontrar uma disciplina na qual houvesse uma identificação maior dentro dos cursos oferecidos pela Faculdade de Comunicação, pois havia professores com formação em Produção Cultural e professores de Jornalismo e ela não tinha graduação em Comunicação, mas sim, Mestrado em Educação e Doutorado em Sociologia, conforme explica:

Então, a disciplina que eu achei que tinha mais a ver comigo era essa, por gostar de fazer projetos e apoiar a elaboração de projetos. É algo que eu faço desde antes de ser professora, inclusive eu era uma das responsáveis pela formulação de projetos para as instituições que apoiavam as atividades que fazíamos na Rocinha. Além de eu gostar! Eu gosto disso! Acho que é meu lado assistente social, porque na realidade a preocupação do profissional assistente social é essa.

A Comunicação, assim como a Pedagogia são áreas multirreferenciais. Não são ciências puras. Ambas, porém, investigam as necessidades sociais no âmbito da divisão contemporânea das ciências (CARVALHO, 2012) e como campos limítrofes podem atuar no sentido de produzir novos modelos de atuação e investigação que respondam às demandas atuais de forma

reflexiva e criativa. A própria experiência de vida e os constantes contatos com indivíduos e grupos diversos propicia pontos de vistas distintos e, algumas vezes, inovadores.

Os saberes mobilizados pelos professores em suas atividades laborais têm sido amplamente discutidos no Brasil, em especial, a partir dos estudos de Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1987). Sob o ponto de vista Tardif (2002), os saberes de docentes, como ‘Roteirista de Audiovisual’, são construídos a partir da formação profissional - Serviço Social, Sociologia e Comunicação; pelo próprio conteúdo das disciplinas específicas que ensina; pelos currículos, que trazem em seu bojo um recorte dos conhecimentos validados como importantes para cada nível de aprendizagem e ainda, os saberes advindos das práticas - ou seja, experienciais. Gauthier (1998) acrescenta a esses, os saberes da Ciência da Educação, no caso de ‘Roteirista de Audiovisual’, da Pedagogia Universitária, pois toda a sua prática está submetida a uma gestão educacional. O autor menciona ainda a tradição escolar e de ensino como uma herança cultural que influencia o exercício laboral do docente. Quanto ao saber experiencial, Gauthier (1998, p. 33) menciona um tipo de jurisprudência, onde o professor desenvolve como que maneirismos validados pela prática particular do profissional: ” Realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratagemas e de maneiras de fazer que, apesar de testadas permanecem em segredo” (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Todas essas influências contribuem para amalgamar uma identidade profissional. Porém, esses saberes da prática nem sempre são socializados, especialmente entre professores universitários, que em geral são ciosos da privacidade de suas aulas. ‘Roteirista de Audiovisual’ e os outros dois docentes que consentiram compartilhar as suas práticas como participantes de uma pesquisa baseada em observação em sala de aula são honrosas exceções.

Completando a tríade teórica, Shulman (1987) traz uma compreensão do ensino com base em três pilares: 1) desenvolvimento cognitivo do professor; 2) conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; 3) conhecimento curricular. Para Cruz (2017, p. 676):

Um olhar comparativo dos saberes citados pelos autores mencionados (Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Shulman, 1987) permite notar que três fontes de conhecimentos encontraram assento em três categorizações: a fonte do conhecimento a ser ensinado ou a dos saberes disciplinares; a referente ao currículo; e a relacionada ao conhecimento da Pedagogia ou das Ciências da Educação - nesse caso, conhecimento pedagógico geral para Shulman (1987), das Ciências da Educação para Gauthier (1998) e de formação profissional para Tardif (2002).

Diante desses aportes teóricos sobre a *práxis* docente seguimos para o próximo tópico analisando as situações áulicas observadas de ‘Roteirista de Audiovisual’, em sua rotina, linguagem e relação com o grupo.

5.8 TENDÊNCIA PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA

A tendência pedagógica de caráter flexível, sensível e estético guarda similitudes com a abordagem raciovitalista, na qual está assentada a Pedagogia Construtivista. Assim, os conteúdos ficam submetidos à experiência dos sujeitos que a vivenciam – os discentes. A partir das experiências suscitadas pelas atividades, desafios cognitivos e situações problemas são resolvidos. O conhecimento pois não é dado, mas construído pelo aprendente.

A tendência acolhe o ‘aprender a aprender’, próprio de pedagogias construtivas, derivadas da corrente escolanovista. Ao abrigo dessa corrente teórica, o processo investigativo e empírico se torna mais relevante que o saber objetivo que, porventura, seja alcançado após o processo de mediação cognitiva. As descobertas do percurso da pesquisa e das tentativas de resolução de determinado problema mantém os estudantes no modo de ação, ou ‘aprender fazendo’. Segundo Libâneo (1983, 2016), o trabalho em grupo torna-se relevante nessa tendência pedagógica e obedecem a alguns passos básicos:

Quadro 15 — Princípios de ação pedagógica escolanovista

Ação	Passos básicos da tendência construtivista
Desperta o desejo de aprender	a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma;
Formula hipóteses	b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão;
Empreende uma pesquisa	c) o aluno deve dispor de informações e instruções que permitam pesquisar a descoberta de soluções;
Utiliza princípios científico	d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor;
Testa a utilidade	e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Fonte: Elaboração própria.

As etapas elencadas no quadro 15 parecem coerentes com a prática de ensino de ‘Roteirista de Audiovisual’, pois os estudantes são desafiados a buscar dentre os próprios interesses, a motivação e uma pergunta problema que acione a investigação sobre o produto a ser entregue como trabalho de conclusão de curso. As informações necessárias para a realização

da etapa de aprendizagem vão processualmente se constituindo em soluções provisórias superadas pelo refinamento de compreensões e habilidades na escrita do artigo ou memorial ao longo do semestre. O estímulo à participação do aluno em todo o processo, às vezes, na própria organização das sequências didáticas torna-se um saber didático de primeira linha.

A descoberta pessoal passa a guiar a mediação cognitiva diante do objeto de estudo – a escrita acadêmica e o desenvolvimento de um produto de comunicação. Da mesma forma, a avaliação processual flui das atividades para a percepção do docente e finaliza com a materialização da experiência prática. A frase de ‘Roteirista de Audiovisual’ desnuda os pressupostos teóricos de sua prática pedagógica: “algumas coisas, a gente só conhece ao longo do caminho”. Há uma caminhada, uma jornada onde fazer é aprender.

A produção de conhecimento proposta nas aulas de ‘Roteirista de Audiovisual’ não busca obter respostas prontas ou formulações memorizadas, mas conexões edificantes que tenham sentido para os discentes e venham repercutir na vida profissional a que se destinam. Esse tipo de conformação didática apresenta o ensino interligado à pesquisa. O ensino por projetos tem sido defendido por Masetto (2003) como metodologia adequada para situações hodiernas em que as tecnologias digitais moldam formas de estudo e aprendizagem sem cair na armadilha de associar a transmissão de informações com aprendizagem contemporânea.

Metodologia de projeto na área da educação refere-se, conceitualmente, à práxis pedagógica crítica, afeita à problematização e antes de tudo, reflexiva em que o conhecimento vai sendo construído de modo colaborativo (BEHRENS, 2008). Diante deste tipo de proposição, o planejamento de ensino acontece de modo flexível, em temáticas, problemas ou perguntas norteadoras. No caso de ‘Roteirista de Audiovisual’ não há um tema a priori, mas eclosão de temas para projetos individuais, duplas ou pequenos grupos. Os estágios de realização do projeto são alinhados gerando um produto descritivo que pode ser um memorial do produto ou um artigo acadêmico.

O contexto significativo sobre o qual decorre a construção do conhecimento confere ao processo um diferencial: a autenticidade com que as novas experiências permitem conexões e vínculos potentes com a realidade. Destarte, a dimensão de experiência viva dará sustentação a futuras elaborações de projetos no mundo do trabalho e da vida real.

A metodologia adotada por ‘Roteirista de Audiovisual’ e ancorada na tendência construtivista implica numa postura de docente afeita à mediação entre os objetos de estudo e os discentes, à discussão do processo com abertura para adaptações, erros, recuos, mudanças e conexões inesperadas que podem não estar no plano inicial. A falta de linearidade entre os

projetos dos discentes pode dar a falsa impressão de confusão, pois alguns estão empenhados em produzir, enquanto outros estão parados ou conversando com colegas. Essas situações discrepantes, no entanto, são acompanhadas pela mediação didática atenta de ‘Roteirista de Audiovisual’ que consegue visualizar os diferentes momentos dos discentes e atuar tanto no grupo como individualmente. Pode-se ver uma gestão muito peculiar da classe tanto na identificação das lacunas a serem trabalhadas em cada projeto como no clima de confiança que a docente consegue infundir em cada um dos discentes. Há saberes didáticos muito bem evidenciados na dinâmica da aula.

O fato de cada projeto estar voltado para a vida real do discente e não representar apenas mais uma atividade acadêmica, faz surgir situações específicas que precisam ser tratadas e encaminhadas com possível repercussão profissional. O sentido de comunidade de aprendizagem pode ser mantido, mesmo que a frequência se alterne em determinadas aulas. O que pode parecer caótico à primeira vista, esconde um planejamento prévio da docente como mediação didática de conteúdos (D’Ávila, 2017). Portanto, os improvisos também fazem parte do planejamento didático pedagógico e não ficam ao sabor do espontaneísmo.

O mundo complexo, imprevisível e criativo tem lugar nas aulas de ‘Roteirista de Audiovisual’, de modo que a aprendizagem não segue um modelo disciplinar, mas recorre à transdisciplinaridade, que no Ensino Superior, torna-se apropriada e interessante conforme preconiza o paradigma da complexidade (BEHRENS, 2013, 2008) e atesta a competência pedagógica do professor (MASETTO, 2003) que se mostra implicado com a didática sensível e com a educação sensibilizante (D’ÁVILA, 2019).

A formulação teórica de D’Ávila (2018, 2016) a respeito da didática possui a marca da busca de completude entre a inteligibilidade com a dimensão sensorial e de afetos, não mais como instâncias separadas e desconexas, mas de passagem para uma linguagem mais orgânica entre seres humanos em interação de aprendizagem mediante ensino. A beleza da teoria encontra correspondência na realidade da sala de aula de “Roteirista de Audiovisual”, como será possível perceber nas informações analisadas no próximo tópico.

5.9 A SALA DE AULA COMO PALCO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA SENSÍVEL

Havia trinta e um alunos inscritos na disciplina que inicia a jornada para a formatura - Anteprojeto de Trabalho de Conclusão de Curso. A disciplina designada de COM 116 foi reformulada por ‘Roteirista de Audiovisual’ no intuito de ajudar os discentes a iniciar a

elaboração do trabalho de conclusão de curso, que pela grade acontece em dois semestres após o cumprimento deste componente obrigatório. Segue-se então, a COM 117, a ser cumprida no semestre subsequente, em que os alunos precisam “conseguir” um professor orientador para prosseguir o trabalho iniciado com ‘Roteirista de Audiovisual’. Por fim, será cumprida a COM 118 para a defesa do TCC e após, a formatura.

‘Roteirista de Audiovisual’, conformada com a metade dos alunos previstos, começa a aula e as primeiras apresentações do que será o semestre: um garimpo entre os interesses, às vezes, inconstantes dos alunos, rumo ao projeto a ser encaminhado para a defesa de conclusão da graduação. Diante dos alunos presentes, ‘Roteirista de Audiovisual’, de uma forma acolhedora diz:

Eu não conheço ninguém, então vou me apresentar e quero que vocês se apresentem. Vamos dar uma ideia de quem somos. Nesta disciplina cada um vai descobrir um problema que orientará o TCC. Eu tenho um enxovalzinho para vocês, meus novos alunos, anotem: 1) Imprimir o cronograma das atividades do semestre; 2) Seguir o planejamento da escrita e atualização dos textos após sinalizados; 3) Acessar o Manual de Estilo Acadêmico e os demais materiais em PDF que deixo no Drive da disciplina; 4) Leiam as normas do TCC. Está no site da faculdade.

A situação inicial da mediação didática com um número de participantes aquém do desejado não tem uma explicação unânime. Pode ser um hábito cultural, não comparecer à primeira aula de uma disciplina, aparentemente técnica. Também podemos refletir sobre a inconstância, a falta de foco que a sociedade tem vivido.

A modernidade líquida, conceito desenvolvido por Bauman (2011, p. 138) descreve a socialidade, que substitui a socialização da modernidade, como “a unicidade acima da regularidade e o sublime acima do racional, sendo, portanto, em geral avessa às regras, tornando o desempenho das regras problemático e cancelando o sentido instrumental da ação”. A socialidade contemporânea revela a tensão sobre autoridade legítima do professor ou de qualquer outra relação.

Não obstante, a observação de que muitos inscritos na disciplina estavam ausentes, ‘Roteirista de Audiovisual’ foi amável e receptiva demonstrando que mesmo uma disciplina técnica pode estabelecer um alto grau de humanização entre os participantes.

A sala muito grande com janelas de onde a reserva de mata circundante parecia contribuir para um relaxamento de mentes e demandas. Alguns discentes chegaram durante a aula, sentando-se em cadeiras dispostas em formato de U em volta da sala. Nenhum discente

saiu da sala antes do final da aula. Assim, começou um ciclo de “mediação, de natureza didática, capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento” (D’Ávila 2013, p.31).

Nos encontros subsequentes o fenômeno complexo e rico de razão sensível, interações e possibilidades de criação foi tomando corpo num movimento crescente. Mesmo quando entrou na fase de mediação mais personalizada por projeto não deixou de ser um ambiente de trocas, cooperação e incentivo, ou seja, um ambiente de confiança e produção de conhecimento colaborativo. Esse clima, por si, torna-se um estímulo a formação de valores mediante a mobilização sensível dos saberes didáticos adotados pela docente.

As metáforas criativas entusiasмам os encontros dos grupos de discentes e docentes provocando uma relação profunda e orgânica com o conteúdo. A aula torna-se plena de sentido e o conhecimento um fenômeno articulado com a vida dos sujeitos. A imaginação e o imaginário são abertos, democráticos e não hierarquizam a relação. Discente ou docente em clima de confiança e pertencimento interagem criando associações e sempre que necessário, em mediação didática, são esclarecidos pontos truncados ou específicos que suscitam uma explicação ou aprofundamento conceitual sem melindres na relação pedagógica.

Embora ‘Roteirista de Audiovisual’ envolva-se com disciplinas optativas, como informou no início da entrevista, foi na disciplina de Projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC que os dados aqui apresentados foram produzidos.

As aulas possuem uma dinâmica diferenciada por fases ao longo do semestre:

- 1) Primeira Fase: diagnóstico da realidade discente;
- 2) Apresentação de regimento e normas para elaboração do TCC;
- 3) Acompanhamento dos projetos e escrita dos artigos e memoriais dos produtos criados pelos alunos.

Dessa maneira, nas primeiras semanas a docente realiza rodas de conversas para apresentações pessoais, de ideias iniciais, projetos paralelos. Nas semanas seguintes, apresenta documentos por meio de projeção em tela (*datashow*) e dialoga com a turma. No terceiro ciclo, há uma mediação didática personalizada por aluno ou duplas conforme a configuração do projeto em curso e o estágio de execução.

‘Roteirista de Audiovisual’ mostra-se organizada no fluxo de trabalho, no estabelecimento de prazos e acompanhamentos individualizados dos discentes em sua disciplina. Usa um tom alegre, de incentivo e um clima de solidariedade e camaradagem com a classe. Os desafios de produzir um projeto de TCC, em suas palavras, tornam-se um motivo de

buscar um conhecimento novo, a partir de uma paixão, interesse ou meta profissional do discente.

Sob os aspectos de utilização de recursos técnicos e tecnológicos, apesar de parecer integrada ao cotidiano docente, ‘Roteirista de Audiovisual’ revela que nunca teve habilidade para usar o quadro negro, assim como recursos para dar aula, porém encontra maneiras de acionar o desejo e influenciar descoberta de si nos estudantes. Com um sorriso juvenil diz durante a entrevista:

O meu recurso sou eu mesma, eu sou muito de tentar e inventar alguma coisa dentro da sala que pudesse lidar com o acesso ao conhecimento a fixação do conhecimento e depois de que maneira ele usa esse conhecimento para mostrar o tanto que ele sabe e por fim, como é que ele vai lidar com aquilo segundo as exigências, as razões pelas quais ele tem que adquirir conhecimento. Esse foi um grande desafio, fazer esse ajuste com turmas grandes e com turmas menores.

Como é possível perceber, toda a prática pedagógica de ‘Roteirista de Audiovisual’ está direcionada para o êxito e desenvolvimento do discente. Há uma entrega, uma implicação pessoal que move a ação durante o semestre letivo. A possibilidade de acompanhar e contribuir com projetos inéditos, às vezes surpreendentes, a estimula, então, há uma retroalimentação do ânimo do grupo. A docente tem uma presença motivadora e os discentes apresentam-se como oportunidades de viver mais uma aventura no mundo do conhecimento e da produção midiática. Camargo (2000, p. 218) tratando de desfazer o mito da fronteira entre ciência e cultura, constata esse processo requer intuição e criatividade:

Sabemos, no entanto, que as dificuldades para trabalhar com o conhecimento que se constrói no processo são muito grandes. Eles exigem intuição e criatividade por parte do professor/pesquisador. Este tem de trabalhar com vivências individuais, com reconstrução de acontecimentos significativos e transmissão de experiências adquiridas, para depois inseri-las no coletivo, sem perder as intenções iniciais dos sujeitos.

Reconhecemos as dificuldades apontadas, todavia, podemos reconhecer igualmente que o ensino envolve mais do que a dimensão do inteligível, envolve a emoção humana e sua gama de motivações, aspirações e interesses. A ampliação da capacidade de comunicar com o outro e com contextos imediatos e futuros.

Havia pouca movimentação dos discentes na sala de aula de ‘Roteirista de Audiovisual’. Algumas vezes, durante três horas, o grupo participava de uma roda de conversas em que ideias eram apresentadas, avaliadas no sentido de contribuição qualitativa. ‘Roteirista de Audiovisual’

estimula os discentes a pensarem no que mobiliza o próprio desejo; o que consideravam importante no mundo das ideias, da arte, da cultura e até dos *hobbys*. Ela os tranquilizava dizendo que a ideia inicial certamente iria mudar ao longo do processo: “algumas coisas, a gente só conhece ao longo do caminho” repetia.

O diálogo foi o principal instrumento da mediação didática. A docente mostrava-se compreensiva, mas não permissiva. As falas eram minutas para garantir que todos falariam e assim, controlava-se a tendência dos prolixos. A administração do tempo estava sob o seu comando como um saber didático recorrente. ‘Roteirista de Audiovisual’ agia como mediadora de conexão, instaurando uma escuta sensível e assertiva que, aos poucos, estimulava novas perspectivas nos discentes. A participação dos alunos ocorria em função dessa habilidade docente de estimular a oralidade, as trocas e as compreensões ressignificadas, mas com objetividade e a solução de impasses.

A exposição oral das ideias, mesmo que embrionárias, mediante as conversas em grupo, ia a cada aula, dando rumos para as escolhas de cada um. Paralelamente, um discente ia dando novas ideias e possíveis soluções ao outro. ‘Roteirista de Audiovisual’ ia mediando o grupo numa tempestade de ideias, por pelo menos duas horas a cada encontro.

Na disciplina de ‘Roteirista de Audiovisual’, as palavras remetem com mais frequência às questões práticas do que conceituais. Diante disso, a mediação cognitiva dos estudantes é acionada pelo desejo de realizar, conhecer, aprender conforme D’Ávila (2012) preconiza em seus estudos. ‘Roteirista de Audiovisual’ realiza um mapeamento da jornada do discente e acompanha as suas experiências durante o processo. Essa semente de empatia acrescenta qualidade à mediação didática e a relação pedagógica como um todo.

A mediação didática acontece com uma modulação de sensibilidade, pois o diagnóstico realizado com cada discente acerca de sua condição na Universidade (outras disciplinas, estágios, vida pessoal) fornece os dados necessários para um acompanhamento altamente qualificado do ponto de vista da alteridade. Para D’Ávila (2012, p. 63) “é, pois, na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção de natureza didática”.

Quando os discentes perguntavam sobre a dinâmica da banca de defesa do TCC, ‘Roteirista de Audiovisual’ explicava como se os defendessem: “você conhecem o trabalho que realizaram e sabem muito, devem defender argumentando com a banca”. As situações áulicas seguiram nesse tom, com muitas palavras de incentivo e de confiança na capacidade dos discentes, desde o início do semestre.

Frente a esse recorte da prática pedagógica universitária, temos que lembrar que a comunicação humana integra sentimento, pensamento e ação como âmbitos que afetam a mediação didática como: “um processo comunicacional: assim, ele pode ser analisado através das teorias e dos modelos da comunicação, notadamente a teoria orquestral (MASSA e LOPES, 2013, p. 1843). A Teoria Orquestral referida por Lopes (2012) e Massa (2015) leva em conta a comunicação humana no sentido mais completo, não apenas na oralidade, como também, nos silêncios e nas expressões faciais, nos processos relacionais que implicam interação, implicação com o outro. Nesse sentido, afirmamos a mediação como comunicação didática, fundante na efetividade da mediação cognitiva. A didática fornece esse arcabouço para que o grupo, como coletivo de aprendizagem, estabeleça relações edificantes necessárias para a aprendizagem significativa.

5.10 RELAÇÃO COM O GRUPO

‘Roteirista de Audiovisual’ reconhece a problemática da presença flutuante de alunos às aulas logo no início do semestre, quando diz “nunca terei mais do que a metade da turma em sala de aula”. Os estudantes se alternam na assiduidade à disciplina, principalmente após as primeiras semanas. Assim, os grupos, muitas vezes, não se encontram muito. “Aí eu tenho que repetir coisas que já falei. O que eu faço é um pré-planejamento antes da aula para eu saber em que ponto estou com eles e que dinâmica eu vou usar”, explica a docente.

O pré-planejamento vem a ser a revisão dos estágios em que a turma está na elaboração do artigo ou do memorial, como também a criação de um produto de comunicação para alguns. A experiência da docente ao longo dos anos foi sendo sedimentada pela variedade de situações vividas a cada nova turma, a cada semestre. Isso a fez organizar um método próprio de mediação didática dos conteúdos e da gestão de classe, de maneira que um prontuário de cada estudante vai sendo preenchido e atualizado. Essas informações subsidiarão tanto a avaliação como o aconselhamento de alunos que não conseguirão ser aprovados. Esses retomam a disciplina em outro semestre evitando, assim, uma reprovação desnecessária. ‘Roteirista de Audiovisual’ tem um baixo índice de reprovação, porque, segundo ela, já sabe “quem vai e quem não vai”. E acrescenta: “às vezes eu digo, olha, o teu texto não está bom, mas você conseguiu formular uma pergunta (para elaboração de um artigo), então você vai entender o que é um projeto e você vai

concluir isso mais adiante”. Essa atenção às circunstâncias e contextos dos alunos é central no estilo de comunicação didática da professora.

‘Roteirista de Audiovisual’ relembra que ao iniciar a carreira no RJ tinha dificuldades em fazer com que os alunos estivessem interessados em teorias clássicas, abordagens históricas para a produção do conhecimento. Ao chegar na Bahia, houve uma mudança. Os discentes tinham interesse nesse tipo de abordagem pedagógica. Porém, ao longo de vinte anos de magistério, a situação mudou novamente. A docente observa que houve retrocesso no nível de comprometimento dos discentes. Ela conclui que as dificuldades dos discentes atuais são muito similares aos discentes que trabalhavam e precisavam estudar no turno da noite há vinte anos: “Houve uma mudança de perfil na universidade nestes 20 anos e aí volto a ter desafios muito parecidos com os que eu tinha no início no Serviço Social”, informa com tristeza.

Segundo as suas palavras, o perfil do alunado nos primeiros anos de docência na UFBA “era um perfil muito mais elevado com muito mais condições para discutir os temas propostos”. A docente relembra a facilidade que teve em abordar temas que para os estudantes de Serviço Social (na primeira fase da carreira) eram inviáveis: “Eu trabalhei com vídeo popular, depois trabalhei com telenovela, continuo com produto seriado e telenovela. Então, aqui, eu pude fazer isso e sentir uma aderência grande dos alunos”.

Diante do perfil das novas turmas, a docente tem uma preocupação maior em direcionar cada estudante para o orientador de TCC mais adequado, para que haja acolhimento e um mínimo de tensão: “tem que ser um professor que vá acolher mesmo, que tenha cuidado, inclusive com a produção textual, porque senão eles não fazem”. Nota-se um refinado saber didático que contextualiza o perfil do alunado e considera tanto o nível cognitivo quanto a bagagem cultural que trazem. Mesmo depois de finalizar o semestre, ‘Roteirista de Audiovisual’ fica atenta ao andamento dos estudantes no desenvolvimento do trabalho no semestre seguinte para a conclusão do curso. A docente acompanha de perto a realidade discente e diz: “eu não sei aqui quem não vai alcançar, eu sei quem vai dar o salto e é muito interessante. O desafio é saber como localizar algo que possa interessá-los, e se isso acontece, eles desenvolvem com as condições que eles têm”.

A responsabilidade discente frente a execução de atividades e sua repercussão também é uma atitude observada por ‘Roteirista de Audiovisual’: “Essa disciplina não tem prova. Tem o trabalho final. Como eu acompanho cada aluno muito de perto, eu mais ou menos sei quem não vai dar conta. Eu sei com quem eu vou ter que conversar para trancar e fazer de novo em outro semestre”.

A postura de cuidado com o discente advém da constatação do nível de ansiedade crescente entre os jovens. Ela explica que:

[...] tem um conjunto de estudos que mostra o grau de ansiedade nessa geração e é fato. É fato! O professor tem de aprender a lidar com essa dimensão psíquica, pois faz parte deste processo, porque eles estão saindo da universidade. Esse conjunto de disciplinas que antecede a formatura e trata do TCC faz parte de um ritual de saída para o mundo do trabalho. Às vezes sem expectativas, sem vontade.

A aula como prática pedagógica se organiza na intencionalidade. No movimento espiral e contínuo de acertos e continuidades, como lembra Franco (2015): “de acertos contínuos de rotas e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como ação consciente e participativa” (FRANCO, 2015, p. 605).

5.11 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

A dinâmica da disciplina prevê que os alunos tenham uma visão geral de todo o planejamento da unidade em seus pormenores de datas, prazos, regimento e materiais. Para isso, ‘Roteirista de Audiovisual’ agenda momentos de conversa e de entrega de trechos de textos individualmente, mesmo sabendo “que nem todos vão entregar”. Para a docente, a estrutura da disciplina deve ser pensada como um item tão fundamental quanto o conteúdo. Porém, ela não trabalha com aulas prontas por preferir a flexibilidade de inserir novos textos segundo a necessidade de cada grupo.

‘Roteirista de Audiovisual’ explica tópico a tópico todo o cronograma, apresenta documentos regimentais da instituição, que devem ser melhor conhecidos dos alunos. Como poucas vezes, alonga-se numa aula expositiva dissecando as definições e objetivos de um TCC, enfatizando o desafio de consolidar a formação pensando o processo de saída da graduação em comunicação para o mercado de trabalho.

O escopo para a elaboração do processo de construção do conhecimento a ser desenvolvida em forma de memorial configura:

Quadro 16 — Processo de produção do conhecimento

1) desafio de execução do produto - documentário, revista etc.;
2) desafio de crítica sobre o produto baseado no arcabouço de conhecimento que respalda a qualidade necessária;
3) crítica ao processo e produto;
4) dimensão de conceituação analítica e de concepção do produto.

Fonte: Elaboração própria.

A leitura do regimento foi feita de modo a destacar que cada um deveria entregar o seu memorial, mesmo que o produto fosse feito em grupo. Sobre o caminho para a formatura, ‘Roteirista de Audiovisual’ esclarece e infunde confiança com uma série de conselhos e instruções: “Isso aqui é uma novidade boa. Agora temos um coordenador de TCC. Ele vai cuidar da vida de vocês durante este período de finalização da graduação”. E segue com recomendações e avisos a serem anotados:

Dica de sobrevivência: Olhem os TCCs já defendidos no site da Faculdade e atentem para quem orientou e vejam o que eles produzem”. “CUIDADO: não cerquem os professores antes da hora. Só abordem quando tiverem a ideia já definida e com referências, a ideia já amadurecida e referenciada. Por fim, dentro das conformidades, eu vou ajudando a fazer pontes com os futuros orientadores. Tem professores muito concorridos. Eu tenho uma lista de quem vai sair para Pós-Doc ou está voltando. Vocês vão precisar de carta de aceite assinada para os próximos dois semestres (COM 117/COM 118) na hora da matrícula. No final do semestre, aqui já saberemos quem vai para quem. Se não tiver, entra o Coordenador de TCC para resolver antes do dia da matrícula.

‘Roteirista de Audiovisual’ segue com a leitura de pequenos trechos do regimento entremeando com comentários e diálogos com os discentes: “eu vou ajudar na retórica do projeto”. “Não deixem de assistir defesas de TCC. É um rito de passagem que ajuda a tirar o medo, porque o frio na barriga sempre tem; treinem em casa, minutem o tempo”. Esse conjunto de saberes didáticos mobilizados aula a aula produzem uma integração da docente com alunos e dos alunos entre si. Há uma administração dos trabalhos tanto de equipes quanto individuais em que o processo se torna tão formativo quanto a assimilação dos conhecimentos envolvidos.

A roda de conversa foi o método usado durante três semanas no início do semestre letivo. Depois das apresentações iniciais, uma segunda rodada começou em que cada estudante tinha de 10 a 15 minutos para apresentar as suas ideias. Os discentes podiam usar slides ou não, a critério de cada um. ‘Roteirista de Audiovisual’ dava diretrizes sobre o que deveria ser a

apresentação das ideias: “o que vocês, profissionalmente, têm vontade de fazer? Quero indicadores sobre o que interessa a vocês”.

‘Roteirista de Audiovisual’ tem em sua prática docente uma urgência paciente. Não deixa que a acomodação se instale, porém, não demonstra pressão excessiva ou desgastante. É uma tensa torcida pelo sucesso dos alunos. Em um dos primeiros encontros, ela pede a cada um dos discentes para que contem a própria trajetória. Anota meticulosamente, as outras atividades de cada discente. Assim, calcula quantas horas cada estudante teria para comprometer-se à leitura e à escrita sob a sua orientação.

A professora sinalizou por duas semanas - tempo em que ouviu cada discente e após a *anamnese* pontuou o quanto importa o planejamento da vida acadêmica em dias, horas e metas: “Quero que vocês me digam o nome das outras disciplinas que estão cursando; o que vocês fazem da vida; se fazem estágio; se estão em grupos de pesquisa e o que pretendem fazer no próximo semestre. Alguma dúvida sobre o que devem falar? Cada um terá dez minutos”.

‘Roteirista de Audiovisual’ escolheu o primeiro discente a chegar à sala para iniciar o período de apresentações. A professora interrompia fazendo perguntas. Anotou muito e conferiu se todos os tópicos pedidos foram falados. A cada fala dos estudantes pontua frases tranquilizantes: “Sobre as inseguranças na elaboração do TCC, nós vamos conversar. Eu vou municiar vocês de informações”.

Nas análises dos temas para TCC explanados pelos discentes, esclarece: “Não se começa com as grandes teorias. Iniciem com estudos já feitos dentro do tema que vocês escolheram. Busquem fenômenos - onde as experiências acontecem”. Um dos discentes presentes expõe a ideia de fazer um plano de comunicação para um hospital público no qual trabalha. Ao finalizar, ‘Roteirista de Audiovisual’ estimula os colegas a apresentarem ideias que contribuam com o projeto do colega. Os colegas indicam sites como o da FIOCRUZ. ‘Roteirista de Audiovisual’ anota cada ideia. “Você está me fazendo lembrar de um TCC que começou aqui...” vai contando de outros projetos de semestres e anos anteriores e propõe links com a proposta do discente”; “leiam a memória dos trabalhos já feitos (memoriais). Procurem saber como foram feitos”.

Há um esforço no sentido da construção colaborativa do conhecimento quando ‘Roteirista de Audiovisual’ incentiva que os alunos encontrem parceiros para o projeto a ser desenvolvido entre os colegas: “Quanto mais parceiros nesta fase melhor. Sejam colaborativos”.

‘Roteirista de Audiovisual’ ressalta essa questão da singularidade de cada turma durante a entrevista: “Cada turma é uma turma. Tem turma que é ótima, que congrega e se afinam, cooperam. Eu tento estimular muito a colaboração entre eles. Às vezes funciona bem, às vezes mais ou menos”. O esforço da docente é dirigido para que os estudantes compartilhem mais os conhecimentos acumulados durante o processo de desenvolvimento do projeto. No mesmo sentido, acompanha as falas de modo que todos possam aprender com a experiência do outro. A sua mediação didática cria condições para que os estudantes possam pensar melhor sobre o que eles estão colhendo de informação no coletivo e compartilhem o resultado do trabalho. A estratégia busca “ajudar o grupo a pensar, porque eles têm facilidade em falar e de escutar, mas não de escrever” arremata.

A questão *experivivenciada* por ‘Roteirista de Audiovisual’ pode ser um recorte dos conflitos educacionais da atualidade, se contrastados pelos pressupostos para uma educação pós-moderna, que não enfatiza a conformidade com a ação pedagógica, sem, contudo, confrontá-la, mas sim, tornando as relações difusas. É possível que a ambiência cultural em que os jovens vivem, a ubiquidade, faça parecer que há um pertencimento em todos os lugares, mas nenhum lugar de pertença os representa realmente sem grandes dificuldades e conflitos. Diante disso, a questão da segurança psicológica se impõe como condição para a mediação didática de qualidade:

A respeito da juventude inserida na cultura pós-moderna, denota-se que a instabilidade e a transitoriedade difundidas de forma característica entre os jovens da faixa etária de 18 e 25 anos, estão inseparavelmente ligadas a um grande número de condições pós-modernas que têm provocado um mundo com pouca segurança psicológica, econômica e intelectual para os jovens, visto que o mundo moderno, de certeza e ordem, deu lugar a um planeta no qual o tempo e o espaço são condensados no chamado espaço rápido (*speed space*) onde os jovens, sem pertencerem a algum lugar concreto, vão vivendo progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas. (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 697-698)

A ambivalência das relações em jogo permite que a contradição seja incorporada como modo de resolução. Vejamos: ‘Roteirista de Audiovisual’ tem a percepção de que os estudantes cada vez mais precisam ser acompanhados: “Eu percebo que eles têm que ser acompanhados. Antigamente não era tanto assim”. O tipo de registro das etapas na construção do conhecimento e da escrita também mudou, segundo a docente.

Apesar das facilidades do armazenamento de arquivos digitais, ‘Roteirista de Audiovisual’ sente que a materialidade facilitava a percepção de melhorias ao longo do

semestre: “os alunos tinham uma pasta com as várias versões dos projetos e eles viam a melhora que os trabalhos iam ganhando. Era um registro importante em papel, antes de usarmos a internet para essa etapa. Eu lia todos, comentava todos na mão”.

Há, portanto, um caudaloso ambiente de tensões entre instâncias do ser e do fazer que demandam enfrentamentos, além da reflexão na ação. Uma desconstrução absoluta de tradições e princípios não se configura, por si, como melhoria no quadro de inconstância psíquica, que acomete uma parcela significativa dos discentes no Ensino Superior.

Diante da dificuldade em trabalhar as melhorias e a percepção de progresso na escrita dos discentes ‘Roteirista de Audiovisual’ prefere pensar que cada semestre é uma experiência única e as dinâmicas das aulas podem mudar de acordo com as características dos estudantes que chegam: “Eu tenho uma linha de trabalho, mas não tenho a mesma turma nem a mesma dinâmica e as pessoas são sempre diferentes. Eu preciso estar sempre muito afinada em desenvolver uma percepção de quem são essas pessoas e como é que eu vou interagir”, acrescenta.

Essa percepção do outro referida por ‘Roteirista de Audiovisual’ tem duas dimensões importantes: a busca pelos saberes que os discentes trazem para a sala de aula e a elaboração coletiva do conhecimento, o qual Franco (2011, p. 161) refere como possibilidade de “transformar o espaço de ensino, a sala de aula, em espaço de pesquisa coletiva”.

Assim, o momento da carreira de ‘Roteirista de Audiovisual’ apresenta-se como uma oportunidade de destronar falsas verdades:

[...] o mito da “produção do conhecimento solitária, original e maravilhosa”. Se a produção de conhecimento é muito difícil: tem que saber como construir, desenvolver, planejar isso, pensar a médio e longo prazo, lidar com as circunstâncias e descrever. O trabalho intelectual dos estudantes torna-se ainda mais difícil, pois os alunos têm escrito menos. Está sendo difícil para os professores saber lidar com as dificuldades de escrita dos alunos. Precisa ter outro sistema de avaliação.

Da falta de leitura à dificuldade em escrever e, por conseguinte, as novas demandas da sala de aula, ‘Roteirista de Audiovisual’ foi aprendendo a lidar com o novo perfil de estudantes do curso de Comunicação:

[...] monitorando o tempo que cada estudante irá dedicar a sua disciplina desde o início do semestre para não ficar, do meio para o final do semestre, igual uma tia velha, tentando que eles dediquem pelo menos um final de semana para escrever...isso eu fui aprendendo, lidar com processo de tempo, ver como eu estimulo. Dividir a escrita do

texto em tópicos para que os estudantes entendam a lógica do trabalho foi outra estratégia, pois eles precisam ter noção de onde vão precisar mais tempo, onde podem resolver logo e ganhar mais tempo para poder gerar um texto no final.

A organização didática desenvolvida por ‘Roteirista de Audiovisual’ para dar conta das novas configurações da relação pedagógica e da mediação didática possui uma ligação intrínseca com as escolhas metodológicas que faz. Veremos no próximo tópico como nasce esse entrecruzamento.

5.12 METODOLOGIA DE PROJETOS

‘Roteirista de Audiovisual’ atua como entusiasta de boas ideias, de produções audiovisuais, de experimentações artísticas e contagia o grupo para um trabalho permeado por trocas de insights, colaborações em jornadas criativas. Solidária com a rotina dos discentes que se dividem entre trabalho, estágios, outras disciplinas, a docente consegue montar planilhas com as atividades externas à disciplina e os contextos de cada discente para que o acompanhamento didático-pedagógico os beneficie.

‘Roteirista de Audiovisual’ afirma que ao longo dos anos foi deixando de lado as aulas expositivas, pois verifica que os discentes têm no máximo dez minutos de atenção e ironiza: “mais do que isso só eu fazendo uma performance em sala de aula”.

A interação com o grupo para ‘Roteirista de Audiovisual’ acontece em geral em rodas de conversas. Num dos encontros, ‘Roteirista de Audiovisual’ contou a sua trajetória docente para os discentes, alongando-se em detalhes, porém sem ser enfadonha. Lembrou do início de carreira em Serviço Social e depois um Mestrado. O período do Mestrado parece ser o seu grande momento, o princípio na área da Comunicação. A pesquisa de Mestrado teve como objeto, o uso do vídeo social/popular na favela da Rocinha no Rio de Janeiro. A partir daí, surgiu o interesse por análise de teleficção, produtos audiovisuais, criatividade e o seu entusiasmo são confirmadas por palavras tais como: “Gosto de pesquisa e do processo criativo que envolve uma investigação. Esse processo criativo me encanta muito”.

Depois de narrar a fase do Mestrado, conta aos novos discentes sobre o Doutorado em Ciências Sociais e o início como docente na Bahia, no ano 2000. Fala mais uma vez do esforço que empreendeu para adequação da disciplina COM 116 para otimizar o fluxo da vida

acadêmica dos graduandos. Resolver problemas parece ser uma meta importante na sua vida de docente universitária:

Eu vou ajudar vocês a ampliar bibliografia e o conhecimento de vocês dentro da área que escolheram. Vocês terão uma experiência de escrita de um artigo. É o texto de vocês que vai levar a comunicação das ideias de vocês. Eu não sou muito de tecnologia, o meu canal de comunicação assíncrona é o e-mail e disponibilizo os materiais no drive, porque vocês têm que ter acervo. Existem bons projetos de discentes de anos anteriores que vocês podem conhecer.

A comunicação da ‘Roteirista de Audiovisual’ é acolhedora, com pitadas de frases de motivação e alertas objetivos: “você precisa ser capaz de escrever e justificar as decisões que irá tomando” ou “para escrever bem sobre o seu assunto, é preciso montar um roteiro”, ajustes técnicos também eram sinalizados consistentemente a cada aula: “lidar com as fontes é algo muito importante - eu vou dar aulas expositivas sobre esse assunto e faremos práticas. Vocês vão escrever e enviar nas datas determinadas. Eu vou ler, sinalizar o que precisa ser revisto e devolvo a vocês e assim, vamos avançando neste processo de escrita, correção, reescrita”. Aqui há uma sinalização para feedbacks formativos e avaliações processuais que ajudam sem atribuições de notas. Tanto infunde confiança quanto há uma mediação didática semelhante a mentoria personalizada, claramente saberes didáticos desenvolvidos ao longo da carreira docente intensamente implicada com a necessidade de aprendizagem do aluno.

Quando o semestre estava no meio, ‘Roteirista de Audiovisual’ chegou com os trabalhos corrigidos para escrita do artigo (introdução, objetivo geral, fundamentação e justificativa) e os discentes começam a trabalhar individualmente nos próprios projetos. A alegria da professora parece transbordar: “vocês chegaram num ótimo ponto. Vamos seguir [...]”. Volta a recomendar os bons artigos de discentes de semestres anteriores como inspiração” e segue falando da importância da seleção das fontes de referência teórica. Por outro lado, ela reconhece a necessidade de novas formas de avaliação da formação:

Eu em função disso, fui relaxando a exigência maior de leitura acadêmica – não sei se isso é bom, é algo a ser avaliado – a produção de artigos etc. e fico mais no esforço de chamar a atenção para a fixação de prioridades. Porque chegou um momento que eu vi que precisava fazer uma opção. Pelo perfil do aluno, ou eu brigava com eles – e na briga o resultado é ruim.

Para ‘Roteirista de Audiovisual’ o uso do seminário não é o melhor método, mas de qualquer modo, se torna um exercício de leitura e, por consequência, na discussão em sala de

aula da leitura, com os cinco ou seis estudantes que costumam ler os textos, os outros assimilam alguma coisa. Diante da realidade finaliza: “É um desafio grande”.

‘Roteirista de Audiovisual’ reitera o gosto pela docência e a sua implicação pessoal no processo de aprendizagem ao dizer: “Eu gosto de lidar com os alunos, não é fácil com todos, eu faço terapia, análise. Pode acreditar nisso? Aluno que é muito demandante, que o tempo todo diz que não sabe fazer, que não quer fazer, [...] tento fazê-lo sair daquele lugar de negação”.

A docente acredita que o professor tem um papel fundamental no processo pedagógico. E ressalta que procura estabelecer laços afetuosos, “apesar de ser profissional, o professor tem que ser acolhedor e nessa disciplina especialmente”.

Como coroamento desse esforço por manter os seus alunos na jornada acadêmica, ‘Roteirista de Audiovisual’ mostra a satisfação de ter colaborado em algumas histórias bem-sucedidas:

No longo tempo aqui, eu tenho algumas conquistas como alunos que queriam desistir do curso, mas passaram por mim e depois viraram pesquisadores e fizeram mestrado. Gente que acha que não vai fazer nada e faz alguma coisa, faz um trabalho lindo. Aqui há muita necessidade da dimensão psicopedagógica. Se a disciplina tivesse como exigência fazer projetos de temas pré-estabelecidos seria uma coisa, mas não é. A princípio ela os mobiliza muito porque eles têm que decidir alguma coisa que tenha a ver com eles e numa circunstância de final de curso.

Embora relate casos de sucesso, ‘Roteirista de Audiovisual’ lamenta o quadro atual:

Com o alunado hoje, há muito mais desafio aqui por conta das dificuldades com a escrita do texto e das dificuldades de leitura. Há um desalento, há mais alunos menos estimulados. Muitos alunos aqui dizem “eu não quero fazer mais nada, professora. Não quero nem terminar o curso”. Então, nós temos que lidar com essas circunstâncias que não faziam parte da minha primeira década aqui.

O desafio da docência diante das novas e impressionantes lacunas na proficiência da língua materna associadas a quadros de depressão e outras patologias psíquicas, obrigam a Pedagogia e a Comunicação a abrir espaço de reflexão e buscar novas formas de mediação didática e pedagógica.

Sobre o tema da leitura, Santaella (2010) pontua algumas categorias de leitores: o leitor contemplativo, ou seja, o leitor de livros que em ambiente solitário e mediante concentração realiza a leitura elaborando aprendizagens evidenciadas pela memória de novos conhecimentos. O leitor movente, por sua vez, lê o movimento e seus sinais na agitação das metrópoles, sejam

para orientação espacial – sinais, setas, cores, luzes. O movimento foi incorporado em sua percepção formatada pela constante leitura de imagens de cinema e pela linguagem televisiva.

O terceiro tipo de leitor, Santaella (2010) chama de imersivo por navegar pelas redes de informação fluindo entre conteúdos de forma ágil e instantânea – bastando um toque. Para a autora, o leitor imersivo fez surgir o leitor ubíquo que possui as características do anterior, porém consegue a todo tempo comunicar-se em qualquer lugar, a todo tempo, com conhecidos e desconhecidos online. Esses novos tipos de leitores efetuam uma aprendizagem correspondente à formatação das percepções em espaços de hipermobilidade em constante trânsito pelas redes em comunicação e trocas. As operações cognitivas rápidas que a ambiência sociotécnica exige para interação em rede, porém não garantem que a educação formal, estruturada e sequencial possa ser abolida sem prejuízo intelectual importante.

Diante da problemática do nível de leitura dos discentes brasileiros – sem perspectiva de solução a curto prazo – e por outro lado considerando as potencialidades de produção de novos conhecimentos em rede, surge a necessidade de considerar a associação da educação com a arte e a tecnologia. Se a leitura é rarefeita nos moldes clássicos da reflexão solitária e da abstração intelectual, por outro lado, apresenta a emergência de novos modos de expressão utilizando múltiplas linguagens nas quais a criatividade, a sensibilidade e a educação pelo viés do imaginário podem ser articulações potentes. Para Alves e Garcia (2001, p. 17) há outra rede de comunicação a ser acessada:

[...] obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte, mais que dê respostas; aquela que duvide do próprio ato de afirmar; que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escrita-fala, uma fala-escrita-fala.

Mediante o contraponto de resiliência e criatividade proposto por Alves e Garcia (2001) precisamos discutir as questões levantadas até aqui sob novos aspectos, considerando novas conformações para o ensino e a mediação didática, a partir de uma docência universitária renovada na condição de instituição de produção de conhecimento e de formação humana.

5.12.1 Síntese dos resultados

Tabela 10 — Síntese dos Resultados ‘Roteirista de Audiovisual’

Caracterização Do Perfil Docente	Oralidade, relação de confiança entre docente e alunos; Pouca movimentação na sala de aula; Muita troca de percepções e ideias criativas; Incentivo à colaboração discente e acompanhamento personalizados dos projetos e atividades paralelas dos alunos.
Tendências Pedagógicas predominantes	Construtivista com abordagem Raciocionalista (Didática Sensível). Ênfase na qualidade da relação com os sujeitos da aprendizagem. Abordagem criativa, sensível com produção de conhecimento colaborativo e atenção à alteridade.
Saberes Didáticos da Gestão da Classe e Organização das Etapas da Aula	<input type="checkbox"/> Administração adequada do tempo da aula; <input type="checkbox"/> Estímulo à formação de valores em todas as ocasiões de controvérsias; <input type="checkbox"/> Estímulo à postura profissional dos alunos; <input type="checkbox"/> Estímulo ao clima de confiança durante a aula (valorização do esforço dos alunos); <input type="checkbox"/> Integração dos alunos em equipes de trabalho; <input type="checkbox"/> Administração assertiva do trabalho em equipe; <input type="checkbox"/> Estímulo constante à participação; <input type="checkbox"/> Estímulo ao foco e combate a dispersão. Abertura da aula: Troca de aprendizados e ideias. Desenvolvimento: Roda de conversas. Fechamento: Sinalização de prazo e etapas dos projetos
Mediação Didática e Metodologias	Saberes didáticos mobilizados: 1. Organização e seleção de metodologias de ensino compatíveis com os objetivos e desafios pedagógicos; 2. Identificação das lacunas de aprendizagem em leitura e escrita e interferência para resolução em todas as etapas; 3. Utilização de recursos técnicos e tecnológicos adequados; 4. Criação sequências didáticas exclusivas; 5. Planejamento e elaboração de aulas com qualidade; 6. Avaliação processual e feedbacks constantes. Metodologia de Projetos Etapas processuais: 1) Estágio de conhecimento do regimento da faculdade; 2) Formatação de projetos 3) Escrita de artigo e memorial do produto.
Palavras frequentes	Projetos, ideias, colaboração, trajetória, TCC, vídeos, comunicação, produto, texto, pesquisa, TV, conversa.
Frase típica	“Algumas coisas a gente só conhece ao longo do caminho”

Fonte: Elaboração própria.

Após o mergulho na mediação didática sensível realizada por ‘Roteirista de Audiovisual’ conheceremos o perfil do docente ‘Editor de Cultura’ e sua metodologia dialógica reflexiva.

5.13 PERFIL DOCENTE - EDITOR DE CULTURA

Quadro 17 — Síntese Analítica Perfil ‘Editor de Cultura’

Tendências Pedagógicas	Libertadora (Paulo Freire), Libertária, Raciovitalista
Metodologia	Dialógica Reflexiva
Frase Típica	“Afinidades e contextos se impõem”
Tons da Fala	Reflexivo, engraçado, melancólico, afetuoso.

Fonte: Elaboração própria.

5.13.1 O que conta de si

O docente ‘Editor de Cultura’ sugeriu dar a entrevista em uma manhã em que não estivesse em sala de aula, para que o tempo não fosse exíguo para a nossa conversa. Então, com calma generosa detalhou o seu percurso profissional:

Formei em Administração (Fortaleza – CE) com expertise em Recursos Humanos. Mudei para a Bahia para atuar na gestão de órgão público em 1987 e fiquei por 08 anos como gestor e prestando assessoria. Como estratégia de sociabilidade e network frequentei o Curso de Teatro da UFBA e na sequência, formei um grupo de teatro. Como eu tinha um olhar de gestor, identifiquei uma série de pontos de tensão e de estrangulamento no processo de produção cultural nas atividades do próprio grupo, como também no mercado cultural baiano. Os entraves da área cultural não eram de ordem conjuntural, mas da falta de habilidades de gestão da produção. Foi assim que eu então me tornei um híbrido de executivo na gestão pública durante o expediente e um ator e produtor cultural no restante do tempo, até tomar a decisão de me dedicar exclusivamente à arte e à cultura em meados da década de 1990 e na década de 2000.

Foi neste ambiente de cultura, como diretor de um dos teatros do Estado da Bahia, que durante um Curso de Marketing Cultural promovido pelo Circuito Cultural Banco do Brasil, que ‘Editor de Cultura’ foi instado por docentes da Faculdade de Comunicação para que pensasse na possibilidade de integrar-se à faculdade como docente de Produção Cultural contribuindo com um olhar da prática no meio artístico. Para ele, no entanto, a ideia de tornar-se professor universitário era algo deveras distante, pois via-se como um pragmático do chão de fábrica em suas raízes profissionais.

Em 2001, houve um processo seletivo para professor substituto e tendo recebido incentivos de docentes e amigos, inscreveu-se e foi selecionado. Segundo as suas palavras, no primeiro momento foi aterrador:

Então pensei: ok, eu tenho uma experiência de 10 anos no campo da produção cultural teatral e tenho o olhar de gestor de mais de 15 anos, mas o que eu vou fazer numa graduação de Produção Cultural. O que é uma graduação de Produção Cultural? E aí fiz um minicurso de formação (pedagógica), fui ler tudo o que encontrava sobre o assunto. Li todos os documentos internos e institucionais [...] e ao mesmo tempo fui em busca de informações sobre a docência, já que eu não tinha feito nenhuma especialização em docência no Ensino Superior. Eu não conhecia as métricas, não conhecia as práticas pedagógicas. Eu era absolutamente neófito. Foi um desafio muito grande.

Apesar de ‘Editor de Cultura’ ter trabalhado oito anos com treinamento corporativo e entender os fundamentos de um processo formativo, para ele parecia muito diferente trabalhar com Andragogia numa educação voltada para o trabalho, para habilidades e competências profissionais, se comparado a trabalhar na formação do sujeito na perspectiva da Universidade, que tem outro arcabouço e outra intenção. No entanto, a vontade de estar em sala de aula de uma forma competente o fez buscar um curso, mesmo que rápido, para entender a dimensão pedagógica da sala de aula.

O docente ‘Editor de Cultura’, ultrapassando as barreiras iniciais, quando o período como professor substituto findou, achava-se “enamorado” pela docência universitária e, integrado ao ambiente acadêmico, deu-se como natural prosseguir, no Mestrado na própria instituição, construindo uma carreira acadêmica, depois disso, como professor concursado. Após o ingresso no Doutorado, também realizado na UFBA, à docência somou-se a dimensão de pesquisador.

Para ‘Editor de Cultura’ o entrelaçamento de realidades forma o professor na medida que o ensino ganha sentido na perspectiva do estudante e no seu processo de construir conhecimento:

Na prática, no dia a dia eu fui me fazendo professor e os alunos foram me formando professor pelo tipo de pergunta que faziam, pelas demandas que eram apresentadas, pelas ideias que eram propostas. A sala de aula teve uma importância fundamental na minha formação como docente: os questionamentos que eram apresentados delineavam não somente uma expectativa, uma necessidade, mas as questões postas pelos discentes delineavam um horizonte, então eu passei a ter a perspectiva da prática docente pela demanda do discente. As perguntas e questionamento dos discentes apontavam o nível de compreensão a respeito do assunto e apontavam para as lacunas, onde o grupo ainda não estava chegando.

O docente ‘Editor de Cultura’ descreve um movimento que vai da preocupação em ensinar e trabalhar conteúdos para a perspectiva de quem vai ser cocriador do ato educativo que está em processo, considerando a atuação didática pedagógica desde uma fase anterior à

mediação cognitiva. É preciso ambientar a mediação didática e instaurar um clima propício à interação e ao diálogo; inteirar o grupo do que será desenvolvido e permitir que o próprio planejamento seja enriquecido com as ideias dos discentes sobre o que querem e necessitam aprender ou discutir. Esse é o compromisso firmado entre as partes no sentido de parceria na caminhada rumo à aprendizagem (MASETTO, 2018).

É possível que esse cuidado com a relação a ser estabelecida com o discente tenha sido ampliado pelas marcas de uma relação didático-pedagógica, que o docente ‘Editor de Cultura’ descreve como visível desconforto:

Eu tive um trauma com a docência numa experiência anterior à universidade. No período de dois meses em sala de aula como professor de Educação Ambiental para alunos do Fundamental II e completa: “sala de aula com aluno adolescente eu não desejo ao meu pior inimigo. Há uma agitação, um déficit de atenção transversal, eles não conseguiam parar para dar atenção e eu não tinha nenhuma competência para fazê-los prestar atenção, eu não sabia chamar a atenção, enfim, foi uma experiência desastrosa, principalmente para eles, que tiveram o prejuízo de passar dois meses com um professor que não sabia ensinar. Eu fiquei muito traumatizado e pesou quando fui convidado a me aproximar da docência na Universidade.

O relato do docente ‘Editor de Cultura’ é atípico no sentido de a legislação federal exigir uma formação pedagógica para o professor da educação básica, diferente da recomendação de preparo para a Educação Superior, como consta no texto da LDBEN 9394/96. A sua incursão, no entanto, na sala de aula do Ensino Fundamental II, se fez à revelia do que dita a lei e representou uma marca negativa quanto à autoimagem do professor e à sua capacidade de proceder à gestão da classe. Nesse caso, em específico, falhou a gestão pedagógica da escola em subestimar os desafios de estar à frente de uma turma de adolescentes.

Por outro lado, Pimenta e Anastasiou (2005) alertam para a falta de qualificação didática para a docência universitária como uma preocupação de âmbito internacional. A ciência pedagógica, segundo D’Ávila (2017), precisa ser estudada por docentes de todas as áreas disciplinares. Nela há aporte teórico-prático indispensável para as escolhas de metodologias adequadas a cada situação que envolve o ensinar/aprender; as suas relações em sala de aula e as implicações sociais que prenuncia. Como atividade de grande complexidade, posto que multirreferencial por natureza, precisa levar em conta uma gama de variáveis no planejamento da disciplina e na sua operacionalização do método de ensino. Assim, convém considerar: as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de

relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.08).

Contudo, é preciso levar em conta que a didática, que se adaptou a tantas circunstâncias históricas, redefinindo as suas estratégias sob diferentes influências, no momento atual tem tido mais dificuldade de se redefinir diante das pressões internas e externas de um momento global de conturbação nos modos de viver as dimensões individuais e coletivas da existência. Segundo, Bauman (2011) o desafio representa um divisor de águas: "A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida" (BAUMAN, 2011, p. 83).

Preparar seres humanos para a vida não é uma tarefa onde haja unanimidade. Um dos fatores a considerar tem sido o multiculturalismo que se impõe como estilo socialmente aprovado. No entanto, há uma série de variantes a considerar, a partir das experiências e subjetividades que afetam a sala de aula, desde a corporeidade, as novas sensibilidades e percepções, assim como a cognição imbricada com a emoção, convicções de toda ordem, além das competências técnicas, ética, estética, num processo de construção das próprias identidades (MASETTO, 2018).

“Saber conduzir” foi o grande desafio, diz ‘Editor de Cultura’ sobre tornar-se professor. “Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem” (RIOS, 2010, p. 53). Assim, a experiência da sala de aula o fez ver a importância de problematizar, mais do que resolver demandas e questões específicas da produção cultural – a sua última área profissional antes da docência.

A sala de aula trouxe a dimensão reflexiva mediante uma diversificação de repertório de indagações mais filosóficas, conceituais e ideológicas. ‘Editor de Cultura’ estabelece um espaço menos desafiador em seu conjunto de aulas e reflete:

Eu não poderia estar, como ser humano, em outro lugar que não fosse falando e pesquisando sobre cultura, porque tenho uma compreensão muito clara do quanto me habita a tensão da cultura, que está entre o permanecer e o avançar. Que está numa linha conservadora no sentido de conservar, no sentido de assegurar a estabilidade das coisas conhecidas e sólidas e ao mesmo tempo esse apetite da curiosidade, da demanda da experimentação e da vanguarda. Essa tensão me habita pessoalmente e isso veio para a minha prática docente, para a sala de aula.

A ambivalência entre conservar referências culturais na perspectiva da arte e da sensibilização para olhares ampliados acerca do estar no mundo e a experimentação de vanguarda, principalmente nos conteúdos fílmicos - disparadores de discussão - caracteriza, em boa medida, as suas mediações didáticas fundadas na relação dialógica da educação conforme Silva (2011, p. 147) define sendo: “o diálogo é uma condição ontológica do ser humano como ser de comunicação que ensina e aprende”. Nesse sentido, a sala de aula reflete a postura intelectual que o caracteriza profissionalmente como produtor cultural, que habita ainda o docente.

Numa das primeiras aulas do semestre ‘Editor de Cultura’ resolveu esperar um pouco pela chegada de mais algum discente, mas expressou a contrariedade: “Odeio esperar”. Em alguns minutos são oito alunos na sala e a mediação didática começa. Os registros de presença em sala eram feitos, em geral, no início do período e ao longo da aula conforme os alunos iam chegando. O eixo da discussão foi: Comunicação, Cultura e Consumo. Administrar o tempo de aula para ‘Editor de Cultura’ é extremamente necessário, pois as discussões giram em torno de análises fílmicas longas, que precisam ser exibidas durante o tempo da aula. Porém, nenhuma das aulas observadas começou com um número significativo de alunos.

Durante todo o semestre, a cena se repete a cada aula: os alunos chegam a cada cinco minutos em média entre nove horas da manhã e onze horas e trinta minutos. Não houve nenhuma conversa a respeito da dinâmica de chegada com atraso, apesar do docente demonstrar frustração diante da rotina. Mobilizar a classe em termos de pontualidade como forma de participação mais implicada no processo educativo, parecia uma possibilidade desconfortável.

No último dia de aula, às nove horas e quarenta e quatro minutos com oito discentes na sala diz: “antes de vocês chegarem, senhores retardatários, eu expliquei ser esse o último encontro presencial do semestre devido a paralisação, o feriado, e por fim, as bancas que preciso comparecer”. ‘Editor de Cultura’ explica que o documentário que irão assistir fala do consumo como esfera do desejo e da subjetividade: “aqui não é espaço para a venda de apostilas. Não trago nada pronto a não ser provocações”. O tom da aula parece ser um tanto melancólico.

A movimentação do docente era restrita à mesa do docente para o controle dos vídeos a serem apresentados para posterior discussão. Eventualmente, a interação com a turma acontecia diante do quadro branco, de frente para as carteiras postas em três linhas uma atrás da outra. A configuração lembra uma sala de cinema.

A linguagem do docente demonstra o uso de um amplo vocabulário e referências que podiam incluir recomendações de livros, filmes, peças de teatro e autores até comentários sobre

redes sociais e celebridades. Na fala cotidiana transitava da recomendação de leitura, por exemplo, até a análise dos hábitos pós-modernos: “o Instagram é um banquete de frivolidade contínua. O show do Eu”. Em seguida, o docente pede desculpas pelo comentário moralista que vai fazer: “estamos vivendo um tempo de vulgaridade consumida com avidez” referindo ao ato de fotografar o prato e postar nas redes sociais antes de comer. Segue em tom de amargura: “*Digital Influencer*. É tudo tão equivocado. Enfim”! Um discente acrescenta: “e o que podemos pensar sobre o meio ambiente diante do retrocesso que está acontecendo no Brasil?”. O docente responde: “eu não quero falar deste governo tosco”, contudo segue comentando sobre os governos militares e a ocupação da Amazônia e, então, finaliza: “eu só posso dizer uma frase: nós estamos sendo governados pela mediocridade e pela estupidez”.

Podemos afirmar que nas mediações didáticas de ‘Editor de Cultura’ as orientações não são tão pontuais, mas de uma ordem transcendente, embora fragmentada, em que o vulgar precisa ceder espaço ao sublime. Ao recomendar o livro (que considera maravilhoso) *Elogio do Ócio* de Bertrand Russell, ratifica a proposta do autor: “trabalhar menos para ter mais tempo de fazer nada - ou melhor, ter tempo para a contemplação da beleza do mundo”. Essa postura reflete a *práxis* e sugere a aderência às tendências pedagógicas libertárias.

5.14 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIA E LIBERTADORA

A pedagogia de tendência Libertária bem como a tendência Libertadora em Educação tem no pensador e ideólogo Paulo Freire o seu modelo e divulgador. Essas tendências enfatizam a autogestão e a conscientização política (LIBÂNIO, 1993) como espaço de confronto com a realidade social do estudante. Outro aspecto saliente nas tendências pedagógicas citadas é o mal-estar que o tema da autoridade docente causa, pois é compreendido como uma espécie de autoritarismo. Assim, a ênfase no coletivo se dá mais do que no conteúdo a ser ensinado ou aprendido.

A tendência libertária/libertadora – como amálgama retórica - foi observada nas aulas de ‘Editor de Cultura’ mais do que nos demais docentes participantes. A metodologia dialógica de base freireana adotada pelo docente busca a relação horizontal entre professor e estudante, eliminando qualquer traço de autoridade ou imposição arbitrária. Essa linha de pensamento contrapõe a educação bancária (SAVIANI, 1983) chamada conteudista e socialmente descontextualizada, onde prevalece a transferência de conhecimentos com a educação como

prática social problematizadora, que, por sua vez, se dá pela ação dialógica do professor com os alunos. Assim, a função primordial do docente será problematizar por meio de provocações, sob as quais os discentes poderão aprofundar a reflexão e a compreensão crítica dos aspectos da realidade das próprias vidas e das dinâmicas da comunidade.

Diante disso, o fato de os estudantes chegarem à conta gotas durante o decorrer da aula não se mostrou suficientemente discrepante para que o docente tomasse medidas capazes de coibir o hábito do atraso e de organizar a gestão do grupo, mesmo que a dinâmica da aula fosse prejudicada. Da mesma forma, o estímulo à participação teve um resultado aquém do que poderia resultar diante da qualidade da metodologia.

Outra característica da tendência em tela é o apreço à contestação das estruturas de poder (KASSICK, 2008) e da autonomia, assim como a resistência à burocracia e a dominação humana. Segundo Luckesi (1994, p. 67) nessa configuração ideológica os conteúdos partem do interesse e das necessidades do grupo: “[...] o conhecimento que resulta das experiências vidas do grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica”.

A tendência pedagógica de fundo nas mediações didáticas de ‘Editor de Cultura, remete à educação problematizadora, em que a discussão tem a centralidade e a análise crítica de determinado problema tem a finalidade de libertar consciências. O método pode envolver um esforço de abstração, porém segue restrita à esfera do pensamento mediano do grupo, ou de parte dele – ou seja, dos discentes que se manifestam na discussão proposta.

O conhecimento resultante das aulas de ‘Editor de Cultura’ pode gerar representações mentais de conjunturas e compreensões parciais sobre a vida em sociedade, contudo não há compromisso em testar proposições ou avaliar compreensões mais profundas das questões postas. Diante disso, o nível de comprometimento do grupo com as atividades demonstrou ser baixo e as contribuições teóricas por parte dos alunos, um tanto áridas.

O desafio cognitivo proposto não se mostrou significativo, mesmo o docente trazendo produções fílmicas instigantes. Pode-se verificar um desequilíbrio na implicação e comprometimento com o ato educativo: o docente reflexivo, mostra-se acolhedor e afetuoso, engaçado e, por vezes, até melancólico – como no último encontro em que exibiu o documentário sobre o grupo performático DZI Croquetes. Os discentes, porém, mostram-se pouco participativos e sem a pontualidade necessária para a audiência integral do filme escolhido como tema gerador da discussão. Por consequência, o engajamento no modelo de ensino gera pouca integração entre os alunos.

Diante do observado em sala de aula e exposto ao longo do presente texto, a frase do docente é plena de sentidos: “afinidades e contextos se impõem”. Outrossim, o método expositivo das narrativas fílmicas inteiras, seguidas da preleção de cunho intelectual e, por vezes, filosófico, não chega a alcançar um patamar de relação dialética com relação ao conhecimento resultante da mediação didática, pois as falas dos estudantes permanecem sincréticas e contaminadas com lugares comuns dos repertórios midiáticos. Contudo, a perspectiva de uma formação universitária é processual e referências dadas numa disciplina podem vir a repercutir em ações e reflexões em momentos posteriores. Essa conformação cultural é base para a tendência pedagógica de tendência libertária.

A tendência libertária, em particular, em sua origem, signatária do ideário anarquista, tinha na denúncia contra Igreja e Estado opressor uma bandeira que colocava a educação como projeto com função revolucionária (KASSICK, 2008). O discurso anticristão esteve presente nas falas de “Editor de Cultura” em diversas ocasiões e corroborou para que os pressupostos teóricos que fundamentam a sua prática o categorizem nessa tendência de forma predominante.

Para além da falta de implicação da maioria dos alunos nas atividades desenvolvidas na aula de ‘Editor de Cultura’ é preciso registrar os traços de sensibilidade docente ao utilizar metáforas criativas para dar início a discussão de cada tema da disciplina. Segundo D’Ávila e Oliveira (2019), a didática sensível estabelece-se sobre o sentir, o metaforizar, o imaginar e o criar. Esses pilares foram trazidos para a mediação didática durante todo o período observado.

5.15A SALA DE AULA COMO PALCO PARA A MEDIAÇÃO DIDÁTICA REFLEXIVA

‘Editor de Cultura’ mostra-se um docente flexível, de humor refinado, muito reflexivo e dialógico. Professa uma pedagogia libertária que não o deixa sentir-se à vontade com avaliações pontuais, como declara:

A sensibilização para a ética é o meu lugar no mundo. Acredito que a tessitura ética no Brasil é frágil e nos leva a um afrouxamento ético e a questão ética tem que preceder as demais. Não como moralismo, sem cair num jogo dicotômico, como se o mundo tivesse que ser arbitrado entre o certo e o errado, tão somente. Mas entre os paradigmas de civilização e barbárie, de qual a gente deve se aproximar e a aderência a certas perspectivas, valores, alteridade e por aí vai.

A dimensão da ética perpassa todo o conteúdo fílmico e as análises decorrentes. Porém, entre as aulas há um certo ressentimento pela falta de leitura dos estudantes. O problema recorrente em todas as disciplinas observadas, agrava-se, pois não há um desenho metodológico que crie um engajamento nas leituras prévias, necessárias às discussões feitas em sala de aula. Nas palavras do docente, é preciso reforçar muito a necessidade de leitura para os estudantes de comunicação:

[...] eu realmente me ressinto e que para mim é um cavalo de batalha, que é o hábito de leitura. Tem sido difícil...eu falo, reitero! Engraçado que às vezes quando eles (estudantes) elogiam a minha riqueza vocabular ou a minha compreensão expandida das coisas, eu aproveito e digo: é porque eu leio. Estou sempre reforçando. Outro dia, sentei-me na roda e os fiz abrir um arquivo que estava disponível online. Fizemos uma leitura comentada numa tentativa de inculcar neles que não dá para a gente ficar só no contato superficial das coisas. Ao hospedar um arquivo de textos em formato digital num drive, aquilo não é para ficar lá depositado, é para ser acessado, lido, consumido, discutido.

‘Editor de Cultura’ detalha que insiste para que os estudantes leiam e os cobra quanto à leitura, porém sempre se depara com turma de 20 discentes em que cinco leram, cinco passaram a vista e dez não chegaram nem perto. Ainda tenta gracejar com a situação dizendo: “Sabe, é difícil, difícil, difícil! Aí a tentação de pegar no chicote e punir é grande, mas então eu rezo para as entidades superiores tirarem Foucault de cima de mim” (risos). Por fim, explica um dos métodos que usa para educar o grupo para a leitura:

Então, eu faço uma discussão com os cinco que leram e o resto da turma tem que ficar só assistindo e espero, se sentindo muito mal por não saber o que está sendo discutido”. “Às vezes, eu tento cruzar a leitura de um texto com a exibição de vídeo, um trecho de uma palestra ou a fala de alguém. Eu tento cruzar as informações, eu trago um *podcast*. Procuo estratégias. Mas acredito que é o grande desafio da educação hoje encontrar maneiras de trazer de volta para o jovem, para o educando a premência da leitura, a necessidade da leitura.

‘Editor de Cultura’ inclui a emoção em sua comunicação didática. Na mesma medida, instaura a subjetividade na relação entre docente/discente num esforço de ler a alma humana com inteligência. A devolutiva da parte dos estudantes parece ser de apreciação, pois a atitude do docente amplia a alteridade entre os participantes da aula.

À certa altura em determinada aula, o professor pede notícias de uma aluna específica, que teria sofrido um acidente de moto. Um aluno responde que não sabe quem é a pessoa, ao que o ‘Editor de Cultura’ insiste: “é a sua colega que normalmente senta-se aqui. Ela sofreu um

acidente de moto. Eu quero notícias dela”. Não houve resposta. Algumas semanas após esse episódio, a estudante que havia sofrido o acidente de voltou para a aula. O docente dá as boas-vindas e declara a sua alegria de vê-la recuperada. Infelizmente, o colega que não a conhecia não estava em sala. Essa facilidade em lidar com o lado do afeto, da humanização da aula, revela-se um dos saberes didáticos de grande valia na mediação didática do docente e de certa forma, torna o ambiente seguro emocionalmente.

Fica patente, nessas interações que a mediação de classe, ou gestão de classe não se limita a administrar o tempo de aula ou a sequência didática, ou ainda o estímulo à participação do docente, mas se reveste com a grandeza de promover a formação dos valores humanos e um clima de confiança entre os participantes e se possível a sua integração (DÁVILA, 2018).

A mediação didática tem sua expressão baseada numa modulação de sensibilidade e diagnóstico quanto ao estágio cognitivo e de afeto do sujeito que aprende. Esta inteligência pedagógica tem a sua dimensão de organização peculiar e mesmo autoral a cada docente que incorpora as suas escolhas e suas referências conforme podemos refletir, a partir do próximo tópico.

5.16 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Na apresentação do programa na primeira aula do semestre na disciplina do docente ‘Editor de Cultura’, a Publicidade e Propaganda servem de plataforma para situar os conceitos a serem trabalhados: comunicação, cultura e consumo. O dispositivo para que as análises dos conceitos sejam trabalhadas é a projeção fílmica para caracterizar a problemática do ponto de vista dos consumidores, conforme explica:

Eu apresento para eles, que para a gente analisar esse encontro de três lugares, a gente vai analisar a partir de janelas fílmicas. Eu explico que a gente vai assistir filmes que versam sobre diferentes aspectos do consumo e nos interessa como essas questões são comunicadas e entender o consumo como um ato de comunicação e que o mesmo tempo o consumo é um do cultural. Pelo consumo, a gente lê a sociedade, a gente lê as pessoas. A partir daí a gente coloca em discussão, em debate os conceitos básicos como entendimento de consumo, das teorias da cultura, descolando da jornalística. Ou seja, na perspectiva de consumidores cidadãos.

Os recursos digitais de armazenamento de dados (textos) e de espaço de discussões para os conceitos são utilizados pelo docente ‘Editor de Cultura’ segundo o que nos informou durante a entrevista. No entanto, não houve nenhuma situação de utilização pedagógica dos

recursos digitais de comunicação pelo grupo em sala de aula. O que foi possível observar foi a utilização individual do aparelho celular durante o tempo da aula.

Eu só trabalho com arquivo digital e não sinto falta do papel. Tem a questão de estabelecer fóruns de discussões, grupos no *whatsapp* para discussões com os alunos. Tem sido uma prática importante que eu incorporei com muita fluidez por entender que era necessário e por produzir um sentimento de aliado quando um aluno pega o celular para ver alguma coisa, ele não vai ter em mim uma postura de reprovação ou recriminação.

A fala do docente une duas questões na mesma declaração: o uso das mídias sociais para discussão de temas da disciplina e a questão da liberdade de uso particular paralelo às exposições filmáticas ou discussões pelos discentes em sala de aula. Todavia, há uma discussão subjacente que foi colocada em pauta por Bauman (2011) relatando o caso de uma jovem que enviou mais de três mil mensagens num único mês (mais de cem mensagens por dia). A problemática mobiliza pesquisadores ligados a psicologia e que permanece subsumida na linha de raciocínio do docente:

Os aparelhinhos de bolso que enviam e recebem não são os únicos instrumentos de que essas e outras jovens necessitam para sobreviver sem dominar a arte de estar consigo mesma. O professor Jonathan Zimmerman da New York University, observou que três entre quatro adolescentes norte-americanos gastam todos os minutos de seu tempo útil em bate-papos no Facebook ou no MySpace. Eles são, por assim dizer, viciados em fazer e receber sons eletrônicos ou imagens, diz o professor. As páginas de bate-papo são novas drogas poderosas em que os adolescentes se viciaram. O leitor sem dúvida já ouviu falar nas crises de abstinência que acometem as pessoas, jovens ou não, viciadas em outros tipos de drogas, e por isso talvez seja capaz de mentalizar a angústia desses adolescentes quando um vírus (os pais, os professores) lhe bloqueia o acesso à internet ou desliga seus celulares. (BAUMAN, 2011, p. 12)

A questão colocada por Bauman (2011) adentra ao campo da Pedagogia de forma cada vez mais premente, por estar por demais implicada com a formação humana, criando uma condição disruptiva, que é inseparável de posicionamentos esperados para profissionais da área da Educação.

Outrossim, é pelo menos curioso que pais da tecnologia de comunicação, que usamos hoje, como Steve Jobs e Bill Gates, não tenham permitido aos próprios filhos o uso precoce e indiscriminado de aparelhos celulares. Eles devem saber o que a dependência do uso das telas pode representar para as mentes em formação. Assim, pode-se pensar que em sala de aula deva ser considerado o uso pedagógico do aparelho, pois o uso irrestrito tem comprometido a

interação. Embora os estudantes universitários estejam em faixa etária de jovens adultos, a interação presencial faz parte da educação do ser humano e do amadurecimento das percepções das sutilezas da inteligência.

A interação entre os discentes na disciplina de “Editor de Cultura”, apesar de estimulado pelo docente, acontecia de modo superficial. A interação empobrecida, não parece compensar a independência no uso de mecanismos que promovem o alheamento da mediação didática, caso o recurso tecnológico não tenha uma utilidade criativa e contextualizada. Essa, talvez, seja uma das perdas a serem contabilizadas, pois quanto a romper com limitações à liberdade do discente em ambiente universitário, sabe-se, todas as fronteiras foram rompidas, seja no âmbito das boas maneiras - hoje em desuso, como pedir licença para sair ou entrar na sala, como questões de maior monta, como a aceitação de toda sorte de escolhas de esfera pessoal e social. A última barreira, talvez, seja garantir espaço para aqueles alunos que escolhem viver segundo outros princípios não tão progressistas, como o fazem os jovens conservadores.

Diante disso, não fosse o estigma de ser tomado como reacionário ou reacionária, a ambivalência da presença humana na interação presencial seria mais vezes pautada pela Pedagogia Universitária sem que isso represente um retrocesso ou um discurso incômodo:

As opiniões se dividem a esse respeito. O que parece estar fora de dúvida é que pagamos um preço por tudo isso - um preço que pode se revelar alto demais. Se você está sempre “conectado”, pode ser que nunca esteja verdadeira e completamente só. Se você nunca está só, então [...] tem menos chance de ler um livro por prazer, de desenhar um retrato, de contemplar a paisagem pela janela e imaginar outros mundos diferentes do seu. É menos provável que você estabeleça comunicação com pessoas reais em seu meio imediato. Quem vai querer conversar com parentes, quando os amigos estão a um clique do teclado? (BAUMAN, 2011, p. 14).

Esse ponto controverso está posto, mesmo que aparentemente fora de contexto da proposta e *práxis* do docente. Porém, ficou evidenciado que, por mais rico que tenham sido os aportes fílmicos e a preleção do docente sobre pontos salientes e ora, sensíveis, os debates tiveram pouca participação dos discentes. As falas, em geral, reproduziram discursos rasos massificados nas redes sociais. Assim, a oportunidade de aprofundamento de questões e do desenvolvimento intelectual parece pouco aproveitado pela dispersão, tanto na chegada fracionada dos participantes - que inviabiliza metodologias de trabalho em grupo - como na falta de foco gerada pela atuação cambiante entre o online e o presencial no uso do celular para assuntos alheios à discussão.

5.17 METODOLOGIA DIALÓGICA

A adoção de uma metodologia dialógica nas práticas de ensino demonstra que forma e conteúdo são dispostos de tal maneira que a sensibilidade para o diálogo é o paradigma que abre a interpretação do mundo. Para Castanho (2000, p. 83) tal escolha representa:

[...] fluência e mobilidade do pensamento, originalidade pessoal, atitude para transformar as coisas, espírito de análise e síntese e capacidade de organização coerente são qualidades da pessoa criadora”. A criatividade e a sensibilidade artística, assim, são qualidades “que devem necessariamente ser desenvolvidas no processo educativo, se quisermos pessoas criativas (ibidem).

As questões postas por Castanho (2000) refletem aspectos do pensamento freireano sobre a centralidade do método dialógico como motor da construção significativa do conhecimento. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento se dá pelo e no diálogo como meio de operacionalização da intencionalidade pedagógica. A pedagogia freireana prioriza a relação dialógica como uma centralidade orientada para a autonomia, emancipação e transformação social. A questão do conhecimento para Freire (idem, 2000), então, está imbricada com a humanização, no sentido de que os seres humanos estão em constante construção de si mesmo e, nessa construção, elaboram apreensões inéditas para o próprio repertório de saberes. A cultura do educando, pois torna-se o foco na produção do conhecimento crítico, dialógico de âmbito individual, que tem o potencial de impactar no coletivo.

Outra signatária da perspectiva humanizadora de Paulo Freire, tem sido, a pedagogia raciovitalista que D’Ávila (2016, 2017, 2018) vem formulando. Nessa perspectiva, os elementos essenciais aos saberes docentes são a sensibilidade, a criticidade, a arte e a relação horizontal de abertura à partilha de pensamentos diversos, que estão presentes no modo de ensinar do docente “Editor de Cultura”.

O conhecimento demonstrado pelo docente nas mediações didáticas adere às metáforas criativas por meio de apresentação e análise de filmes, alguns pinçados de momentos culturais marcantes e não disponíveis no circuito comercial de cinema. O acesso às narrativas fílmicas e outros bens culturais configura um ponto fundamental da mediação que ‘Editor de Cultura’ realiza entre o conhecimento e os discentes. Os discentes, com a ajuda do docente, exercem na sala de aula o “direito à imaginação, à expressão e ao desenvolvimento de um pensamento autônomo” (D’ÁVILA, FERREIRA, 2018, p. 35).

Para demonstrar um certo teor das partilhas e da operacionalização da metodologia dialógica, selecionamos alguns trechos de discussões fílmicas. As discussões eram derivações de representações da arte e cultura condensadas por janelas fílmicas. Ou seja, conceitos de consumo, cultura, arte e publicidade representados por elementos artísticos que foram produzidos sob um determinado viés, no intuito de explicar momentos particulares ou fatos históricos universais.

5.17.1 Discussão fílmicas - DZI Croquetes

‘Editor de Cultura’ fala de temas que o preocupam ou que mobilizam a mídia. Em uma dessas falas, expressou seus temores diante da onda neopentecostal²⁰ antes de exibir “DZI Croquetes”. No final diz: “Quero ouvir vocês! Alguma impressão?” Diante do silêncio do grupo, prossegue falando do Teatro Besteirol²¹ como referência estética do DZI Croquetes e a sexualidade não homogênea, que tenta normalizar o comportamento gay em público. Alguns discentes somam falas: “transgressão carnavalesca levada à cena cultural e vida a qualquer tempo - cena transgressora”. Outro, pontua: “muito desafiador pelo momento - repressão - dualidade sexual”. A terceira aluna completa: “semelhança a forma artística das *drag queens*²² algo extremamente gay e político.”

Diante das respostas curtas dos discentes, Editor de Cultura retoma a palavra para problematizar a questão: “contudo, isso não arrefeceu a homofobia e a cultura *drag queen* virou consumo midiático”, e vai mais longe em seu raciocínio que quebra a idealização feita pelas

²⁰As igrejas neopentecostais são uma categoria de igrejas no movimento de renovação cristã. Os neopentecostais incluem a Terceira Onda, mas são mais amplos. Agora mais numerosos do que pentecostais (primeira onda) e carismáticos (segunda onda) combinados, devido ao notável crescimento de grupos carismáticos pós-denominacionais e independentes. Os neopentecostais acreditam e enfatizam a disponibilidade pós-bíblica dos dons do Espírito Santo, incluindo glossolalia, cura e profecia. Eles praticam a imposição de mãos e buscam o “enchimento” do Espírito Santo. No entanto, uma experiência específica de batismo com o Espírito Santo pode não ser um requisito para experimentar tais dons. Nenhuma forma, estrutura governamental ou estilo único de serviço religioso caracteriza todos os serviços e igrejas neopentecostais.

²¹Teatro Besteirol foi um movimento teatral que nasceu em São Paulo, ganhando força no Rio de Janeiro na década de 80. Desprovido de preconceitos, o Besteirol incorporou diversas referências da cultura brasileira para montar uma caricatura do comportamento cotidiano. O humor anárquico e o rompimento com o engajamento e a cultura dita erudita forma os pilares do movimento.

²²Uma drag queen é uma pessoa, geralmente do sexo masculino, que usa roupas e maquiagem para imitar e frequentemente exagerar os significantes do gênero feminino e os papéis de gêneros para fins de entretenimento. Nos tempos modernos, drag queens estão associadas a homens gays e à cultura gay, mas elas podem ser de qualquer gênero e identidade sexual. As pessoas participam da atividade de drag por motivos que vão desde a autoexpressão até a fama. Os drag shows frequentemente incluem dublagem, stand-up, canto e dança. Eles ocorrem em eventos como paradas LGBTQIA+ e em locais como boates. Drag queens variam por tipo, cultura e dedicação, desde profissionais que estrelam filmes até pessoas que fazem drag apenas ocasionalmente.

falas anteriores: a “sensação de filtragem edulcorada em que aspectos da sexualidade são amansados com a normalização, que também pode ser 'pasteurizante' numa cultura que continua a ser homofóbica e machista”. Em seguida fala da mídia como lugar de conformação e consumo de cultura contrapondo o empobrecimento da música brasileira em seu lirismo, sofisticação e poesia:

O consumo da mídia nos torna medíocres. Precisamos restituir a habilidade do encantamento. Olhar para as estrelas e contemplar as possibilidades do belo. Lembrem de Bertrand Russel que fala da beleza do ócio longe da domesticação. Ócio como lugar de pensar. Enfim! Como disse Guimarães Rosa, o que a vida quer da gente é coragem. Desdobrem, usem a dúvida e a curiosidade, perguntem, para ir além e produzir além. Se façam perguntas.

A fala do docente ‘Editor de Cultura’ está impregnada de uma urgência que emerge cada vez mais com a própria progressão geométrica das melhorias que a tecnologia ‘promete’ ao oferecer à humanidade soluções utópicas. Sem trazer alguma novidade para as velhas idiosincrasias do ser humano refletimos sobre o quanto somos também produtos de consumo moldáveis por estímulos hedonistas de toda ordem. Nas palavras de Saramago (apud BAUMAN, 2011, p. 34) em O homem duplicado:

O que de todo não compreende...é que, ao se desenvolverem as tecnologias de comunicação em autêntica progressão geométrica, de melhoria em melhoria, a outra comunicação, aquela propriamente dita, a verdadeira, de mim para ti, de nós para eles, continue a ser essa confusão cruzada de becos sem saída, tão decepcionante com suas avenidas ilusórias, tão dissimulada no que expressa quanto no que dissimula.

A discussão da controvérsia é pertinente à formação do discente universitário, onde mais do que encontrar respostas, espera-se reflexão e análise com múltiplos pontos de vista, incluindo a autorreflexão. A fruição da arte usada como método de ensino e disparadora de elaboração de reflexões, não é algo tão simples, pois precisa contar com a adesão dos participantes em um nível mais profundo do que o pensar corriqueiro e superficial do dia a dia.

Destarte, a aula universitária feita pelo docente ‘Editor de Cultura’ apresenta começo, meio e fim, consegue despertar o interesse em aprender por utilizar narrativas fílmicas de qualidade e com aderência à temática da comunicação, publicidade e consumo. Desse modo, as obras fornecem subsídios para discussões, que se comportam como uma etapa de uma sequência didática. A análise fílmica cumpre o propósito de gerar conflito e controvérsia que desestabilizam o senso comum (VEIGA, 2008). Com relação a devolutiva – *feedback* - do

processo de aprendizagem, não foi possível observar adequadamente, mas somente colher o relato do docente sobre a entrega de um texto final como trabalho de conclusão da disciplina.

A disciplina do docente ‘Editor de Cultura cumpre a sua função, quando propõe um leque de temas e possibilidades de trocas de ideias, opiniões e fundamentações, a partir de pensadores da área da comunicação, da sociologia e de outras áreas afins.

As escolhas de vídeos, filmes documentários, anúncios e animações fizeram parte dos estímulos ao debate trazidos para a mediação didática, como veremos nos próximos tópicos.

5.17.2 Discussão fílmica - Os sem florestas

De início, o docente explica algumas polêmicas da crítica e do público a respeito da animação, “Os sem floresta”, filme que deflagrou a discussão. Editor de Cultura diz: “A ultradireita americana diz que o filme faz propaganda do Greenpeace²³”. Acrescenta em tom engraçado: “Não queria adiantar para não ficar dando *spoiler*²⁴. Vamos lá”.

O professor pergunta: “O que acharam do filme”? Um dos discentes responde: “inversão de perspectiva. Os humanos como invasores e não os animais”. Ao que o professor insiste: “Sim, e aí? ”. Outra discente acrescenta: “tipo de consumo, estímulos e sensações. A sedução da propaganda *etc*, os salgadinhos”.

Os discentes, de modo geral, não aprofundam as discussões, apesar das provocações de ‘Editor de Cultura’, que depois de algumas tentativas de trocar ideias de forma mais densa, desiste e retoma a palavra, volta-se para o quadro e escreve: “FETICHE²⁵ ”. Depois explica:

Normalmente, achamos que a palavra está ligada ao erótico, à sedução, porém a palavra está ligada ao prazer. O prazer é uma construção cultural. Estar em determinados contextos e participar de certos consumos, diríamos que seria uma “narrativa de prazer”.

‘Editor de Cultura’ trabalha um eixo de discussões acerca da lógica do simbólico, ora utilizando anúncios publicitários, ora com filmes que são assistidos (na íntegra) e discutidos.

²³Origem: Em 1971, uma equipe de 12 pessoas, entre jornalistas, hippies e ecologistas, partiu de Vancouver, Canadá, a bordo de um velho barco de pesca rumo ao Ártico. Esses ativistas acreditaram que a ação de indivíduos comuns pode fazer a diferença. Sua missão era testemunhar e tentar impedir os testes nucleares realizados pelos EUA nas ilhas Amchitka, no Alaska.

²⁴Spoiler tem origem no verbo *spoil*, que significa estragar, é um termo de origem inglesa. Spoiler é a revelação antecipada de informações sobre um conteúdo, que a pessoa ainda não tenha visto.

²⁵ Fetiche é um substantivo masculino com origem no termo *fétiche*, do idioma francês e pode significar um objeto enfeitado ou um comportamento, parte do corpo ou objeto que desperta excitação sexual.

Embora as discussões sejam superficiais por parte dos estudantes, o docente demonstra uma acentuada tendência ao diálogo.

A mediação didática dos conteúdos se dá sob a tensão da contextualização de conceitos (ou relação de conceituações) ao nível cognitivo dos alunos. A bagagem cultural dos alunos nem sempre comporta o padrão de abstração proposto e assim, tende a cair numa esfera de reação emocional, que é uma das camadas da questão, mas não a abarca como um todo.

5.17.3 Discussão fílmica - Caverna do Dragão

Para exemplificar a dinâmica das mediações típicas vejamos, mais um fragmento a seguir: numa das aulas, o professor explica a causa de uma peça publicitária seduzir tanto no aspecto visual do comercial como da ação persuasiva que investe no acionamento da memória afetiva. O anúncio foi feito para o público que assistiu ao desenho animado Caverna do Dragão²⁶ (Conjunto de anúncios - Renault Kwid Outsider) e hoje tem idade para comprar um carro que faça referência à aventura. Uma discente concorda e acrescenta: “a nostalgia é um recurso muito utilizado para uma fatia do público segmentado, nichado, com maior impacto”. O professor ratifica: “sim, nichada e datada. Cultura pop. Este é o ponto - a fantasia é o centro do vídeo. A proposta é vivenciar uma desconexão do mundo que não está fácil”. Outro discente conclui: “Quando o carro passa o portal parece que ele está além do tempo”. Outro aluno conclui: “É uma experiência”.

5.17.4 Discussão fílmica - AKBank

Outro anúncio analisado durante a aula foi de um banco turco, o AKBank. A narrativa fílmica fala de imigrantes e suas famílias e de remessa de dinheiro. A atmosfera é de tensão racial, violência, xenofobia. O professor informa que o filme ganhou “N” prêmios internacionais. A narrativa aborda a presença da cultura e da arte em meio a visibilidade de neonazistas. O que está posto neste comercial é, diz o professor: “O banco consegue humanizar

²⁶Dungeons & Dragons (Caverna do Dragão) é uma série de animação coproduzida pela Marvel Productions, TSR e Toei Animation, baseada no jogo de RPG homônimo. A série possui 27 episódios divididos em três temporadas, transmitidas originalmente entre os anos de 1983 e 1985 pela rede de televisão estadunidense CBS. A animação da série ficou a cargo da empresa japonesa Toei Animation. A série estreou no Brasil em 1986, no programa Xou da Xuxa da Rede Globo. A série focou em um grupo de seis amigos que são transportados para o reino titular e seguiram suas aventuras enquanto tentavam encontrar um caminho para casa com a ajuda de seu guia, o Mestre dos Magos (Dungeon Master no original).

a sua atividade. Um banco compra e vende dinheiro. O dinheiro apareceu como elemento do comercial? Não”! Diz o professor, acrescentando que: “narrativa fílmica bonita, premiada, mas essencialmente uma grande farsa desde a primeira imagem”.

Um segundo ponto foi levantado pelo professor: “o impacto das ações humanas - a lógica da dominação”. O docente questiona o fato de estarmos acima do ambiente. Como exemplo, lembra que há alguns anos, animais silvestres “apareceram” em Piatã (bairro de Salvador) durante a construção de vias urbanas. O fato de se dizer “apareceram” deveria bastar para ligarmos o alerta, pois os animais estavam lá o tempo todo. Ou seja, os humanos é que apareceram.

A análise traz à baila o fato de que não ‘inventariarmos’ o que temos nas gavetas, completa ‘Editor de Cultura’. Por fim, o docente expõe a conclusão de que não consumimos produtos pela necessidade, mas os acumulamos. A fala segue discorrendo sobre a ligação entre fetiche, hedonismo e prazer, na qual o fetiche vem a ser a raiz do consumismo. Por sua vez, o ambiente é impactado com o egocentrismo e a dominação.

Depois da fala, passa para exemplos concretos e lembra que na última aula alguém do grupo deixou embalagens de lanche sobre a cadeira. Em seguida, passa um vídeo sobre a Cooperlixo, uma cooperativa criada por doze mulheres que tiram o seu sustento da reciclagem e tem a universidade como apoiadora e fornecedora de insumos. Ao final, ‘Editor de Cultura’ lança mais uma pergunta: “o que eu estou fazendo agora, que efeito produz”? Uma estudante responde: “a gente recebe pronto e não questiona. Os impactos que a gente causa e que voltam para nós”. O docente concorda e diz “agimos no piloto automático” e conta a história de uma estudiosa que chega em São Paulo para falar num evento. A convidada estrangeira atravessa a cidade para chegar ao local do evento e chegando ao palco, a primeira coisa que diz é: “como uma cidade que tem dois grandes rios, tem uma crise hídrica? Vocês se dão ao luxo de tornar dois rios em esgoto?!”

Retomando a ideia do “piloto automático” diz: “as pessoas vivem como se tudo fosse mágico - liga a luz no interruptor, abre a torneira e tem água. O carro é outra afirmação de poder”. O docente passa a contar sobre a infância no sítio longe do centro da cidade, em contato com a natureza e seus habitantes - os escorpiões, os sariguês e outros para explicar que “a narrativa contemporânea da facilidade e do consumo altera a percepção da realidade”, e que no âmbito econômico no “bojo da super oferta vem um sistema de entretenimento para distrair, ou seja, para que a vida seja passada em frente à TV enquanto se come besteiras”.

5.17.5 Discussão fílmica - Good Bye, Lenin!

Uma das aulas observadas teve início com a busca nas plataformas Vimeo e Netflix pelo filme a ser assistido pela turma, pois as discussões teriam o eixo temático: consumo e ideologia. A obra a ser assistida era *Good Bye, Lenin!*. ‘Editor de Cultura’ dá uma pista para a interpretação da trama: “o filme tem a sagacidade de justapor o comunismo ao capitalismo”. E prossegue: “o filme não é panfletário”.

Trinta minutos após o início do filme, a conexão com a rede oscila e o professor faz graça: “Exu é o orixá da comunicação. Vamos pedir a ele”. O tom de humor condescendente permeia as interações com a classe e faz surgir interjeições jocosas de teor religioso de diferentes matizes.

O filme volta a ser exibido e antes do final, trava. ‘Editor de Cultura’ exclama: “E agora, José? Parou na cena crucial do filme. Ai, Deus! ”. O filme volta e roda até o final, às onze horas e vinte e cinco minutos. ‘Editor de Cultura’ quer ouvir os discentes sobre as conexões que fizeram com a temática estudada. Sentado em frente a classe, espera a partilha de impressões, que demora um pouco a começar, então, passa a provocar com perguntas: “Por que - como humanidade - precisamos de “faz de conta, da farsa, do conto de fadas”? As respostas chegam em tom telegráfico: “por prazer”. “porque a realidade dói”, “razão para viver”, “fake news - o ajuste da verdade conforme a necessidade”. O professor retoma, a partir das breves participações e, então, fala de Freud e da busca pelo sentido da vida: "Para Freud a vida não tem sentido. Viver é atribuir sentido à vida e quanto a conexão com o eixo proposto pela disciplina, o consumo apresenta-se como esteio e eixo gerador de produção de sentido”.

‘Editor de Cultura’ diz: “Afinidades e contextos que se impõem” e em seguida fala dos “30 anos de crise ideológica sem resolução”. Fala de Maduro (Governante da Venezuela) e ainda da situação de Cuba”. Ao final do monólogo, complementa “mas temos o problema da distribuição de riquezas, saúde, que são questões irresolutas”.

Uma aluna replica lembrando que “Jean Willis²⁷ falou o quanto foi vantajoso ao Bolsonaro não ter sido levado à sério pela maioria dos formadores de opinião”. ‘Editor de Cultura’ responde: “O marketing político falhou”, finalizando com a assertiva: “a narrativa modula a realidade. A verdade é um território obscuro”.

²⁷Jean Wyllys de Matos Santos (1974) é um jornalista, professor universitário e político brasileiro. Filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), é ex-deputado federal pelo Rio de Janeiro. Wyllys se tornou conhecido inicialmente por ter sido participante e ganhador da quinta edição do programa de telerrealidade *Big Brother Brasil* (BBB), da Rede Globo.

As falas podem ser explicadas tomando como referência o que Frye (2017, p. 122) denomina de mitologia social, fenômeno em que frases repetidas por grupos e ambientes concordantes criam a ilusão do pensar – como se as sentenças fossem originais para quem as repete. Ou seja, o que parece ser uma reflexão profunda resulta de “fórmulas verbais pré-fabricadas” que impedem uma análise para além dos clichês e mais do que isso, dão a impressão de que representam uma postura crítica embasada, mas não chegam a ultrapassar o senso comum.

Após a fala da discente, o docente explica o paradigma da guerra fria ao comentar uma cena em que o personagem Alex participa de um protesto contra o comunismo. A mãe o vê e desmaia. No filme, Alex recria a realidade para manter o sonho de sociedade comunista perfeita para a mãe, mesmo não concordando totalmente com ela. ‘Editor de Cultura’ explica: “o filme traz a visão de marca como inimiga na sociedade socialista”, o que pode ser compreendido como contestação ao *american way of life*²⁸.

O docente fala da fetichização pelo consumo reverso dando o exemplo de pessoas em Munique, que valorizavam um carro tosco e duro fabricado na Rússia, por ser socialista. Assim, como pessoas em países de regime socialista fechado, muitas vezes, desejarem produtos da sociedade de consumo capitalista. Por fim, pergunta: “Que lugar a gente dá ao outro”? E complementa com uma bateria de questionamentos: “Será que o machista e homofóbico não estava sempre aí? Não notamos os nossos tios e primos inconvenientes?”. Prossegue no raciocínio do qual o resumo traz: “As redes sociais ajudam com os algoritmos na seleção de narrativas que conectam os iguais. Mas o que nos leva à negação da diferença”? “Não há valor mais fundamental do que a diversidade”.

Como um diálogo ao gosto de postagens abundantes nas redes sociais, protestos e lamentos se intercalam na participação dos discentes. Aula após aula com monólogos bem construídos e cultos do docente e com a participação reduzida a frases entrecortadas dos estudantes que costumam participar e de uma maioria silente que está ali para assistir.

Na sala de ‘Editor de Cultura’ as análises sociopolíticas têm temas variados e incluem temores particulares e de senso comum. Ao defender a diversidade como “direito de dizer”,

²⁸O American Way (em português, jeito americano ou estilo americano) ou American way of life (estilo americano de vida) é a expressão aplicada a um estilo de vida que funcionaria como referência de auto-imagem para a maioria dos habitantes dos Estados Unidos da América. Seria uma modalidade, comportamento, dominante e expressão do ethos nacionalista desenvolvido a partir do século XVIII, cuja base é a crença nos direitos à vida, à liberdade e à busca da felicidade, como direitos inalienáveis de todos os americanos, nos termos da Declaração de Independência. Pode-se relacionar o American way com o American Dream.

‘Editor de Cultura’ desnuda uma contradição com outra declaração feita em tom solene: “Eu temo a cruzada religiosa no Brasil. Estamos à mercê do Islã de Cristo. Perigo! ”.

Em outro momento da análise do filme, um aluno fala da cena em que a estátua de Lenin é retirada e passa perto da janela em que a mãe de Alex está convalescendo. O aluno relata que imagina a cena das “estátuas de orixás sendo retiradas do Dique do Tororó²⁹ por cristãos ensandecidos”, pois, diz, o aluno: “já há praças da Bíblia na cidade, na Assembleia Legislativa tem o Pastor Sargento Isidório³⁰ ”. Em clima de alarmismo, a aula acaba com a chamada dos alunos nome a nome. A maior parte dos discentes permanece calada.

Diante deste tipo de discussão pouco embasada, que desqualifica o direito humano ao culto - de um determinado credo, devemos lembrar que no Brasil, segundo o IBGE³¹, pelo censo de 2010 (feito há mais de uma década) 86,8% da população brasileira declarava-se cristã (católicos e evangélicos), portanto a probabilidade de haver um cristão católico ou evangélico na sala de aula precisa ser considerada para que haja coerência no discurso de tolerância e de alteridade. Outrossim, as comparações inadequadas entre as práticas islâmicas e cristãs³² merecem ser avaliadas para que imprecisões sobre uma camada significativa de brasileiros não sejam propagadas sem que o contraditório seja desejado e acolhido. Diante disso, é presumível que uma espiral de silêncio (Noelle-Neumann, 2017) esteja acontecendo em salas de aulas de graduação em Comunicação, assim como tem acontecido na Universidade como um todo. O perigo também pode ser o pensamento único e a tolerância seletiva.

A abordagem teórica da espiral do silêncio tenta explicar como a opinião pública torna-se uma forma de coação e ameaça de ostracismo e exclusão social. A opinião pública dominante, mesmo que operada pela minoria, leva a crer que o controle social se dá pelo

²⁹O Dique do Tororó é o único manancial natural da cidade de Salvador, no estado da Bahia, no Brasil, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Comumente reduzido para Dique, possui uma lagoa de 110 mil metros cúbicos de água. Uma de suas principais características são as oito esculturas de orixás flutuando no espelho d'água. Elas foram instaladas em 1998 e são assinadas pelo artista plástico Tatti Moreno. Representam os orixás Oxum, Ogum, Oxóssi, Xangô, Oxalá, Iemanjá, Nanã e Iansã. O termo "Tororó" vem do tupi antigo tororoma, que significa "jorro" (de água).

³⁰Manoel Isidório de Santana Júnior (Salvador, 28 de julho de 1962), também conhecido como Isidório de Santana Júnior, Sargento Isidório e, também, como Pastor Sargento Isidório é um policial militar aposentado, pastor evangélico e político brasileiro filiado ao Avante.

³¹<https://religioepoder.org.br/artigo/a-influencia-das-religioes-no-brasil/>

³²Há muitas diferenças entre postulados teológicos e doutrinários do Islã e do Cristianismo. Por exemplo, o tratamento que deve ser dado aos opositores: Lê-se no Alcorão: “Eu instilarei terror nos corações dos infíéis, golpei-os acima dos seus pescoços e arrancai todas as pontas dos seus dedos. Não fostes vós quem os matastes; foi Deus” (Sura 8:13-17). Lê-se no Novo Testamento: “Amai os vossos inimigos e orai pelos que vos perseguem; para que vos torneis filhos do vosso Pai que está nos céus” (Mateus 5:44-45).

pequeno grupo falante, que naturaliza o preconceito contra a população cristã em geral, não dando espaço para opinião divergente ou desqualificando-a, de antemão.

5.17.6 Discussão fílmicas - Nívea, Mãe e filha, amor incondicional

Outra aula começa com três alunos e o docente ‘Editor de Cultura’ suspira: “Ah, onde estão os coleguinhas?” Começa a procurar o filme que irão assistir. Com o *datashow* projetando a tela do *notebook*, faz a chamada numa lista de inscritos na disciplina. À certa altura, o docente faz a chamada e depois pergunta aos cinco alunos presentes: “Vocês foram às manifestações de quarta-feira?” Três alunos responderam: “eu estava doente”, “eu moro no interior”, “eu estava estudando”. Os dois restantes nada falam.

A seguir começa a exibir a terceira publicidade analisada, que se chama “Cuidados” Nívea - Mãe e filha, amor incondicional (2016). Para ‘Editor de Cultura’ o anúncio teve um formato de cebola, pois pode ser interpretado em várias camadas: 1) o amor entre mãe e filha - “confiável como um pote de creme nívea”; 2) Molduras das cenas bastante “melosas”; 3) Narrativa de representatividade com mulher negra na primeira cena, outra cena com duas mulheres sugerindo casal lésbico e ausência da figura paterna, “nem mesmo numa fotografia”, parecendo ao docente quase uma misandria.

A pergunta que lança a turma é: “qual a intenção de negar a presença do homem?” Para o professor houve um provável oportunismo, pois no período de veiculação do comercial havia uma discussão em favor da sororidade³³ como um *ethos* que só as mulheres podem participar, como se dissessem - “tirando o espermatozoide, o homem não presta para nada”. Depois de dissecar esse entendimento, ‘Editor de Cultura’ adverte “por isso é preciso prestar a atenção nestes movimentos, pois sempre há um movimento diastólico”.

5.17.7 Discussão fílmica - Mamíferos da Parmalat

³³A origem da palavra sororidade está no latim *sóror*, que significa “irmãs”. Pode ser considerado a versão feminina da fraternidade, que se originou a partir do prefixo *frater*, que quer dizer “irmão”. Não há um sinônimo perfeito para sororidade, mas as palavras que mais se aproximam são irmandade e fraternidade (entre mulheres). O conceito da sororidade está fortemente presente no feminismo, sendo definido como um aspecto de dimensão ética, política e prática desse movimento de igualdade entre os gêneros.

Na publicidade seguinte - “Mamíferos da Parmalat”, Editor de Cultura apresenta um publicitário que foi alçado ao patamar de celebridade e uma campanha publicitária que conquistou a simpatia dos brasileiros.

O publicitário Nizan Guanaes, segundo o docente, achava-se “deus” e com a campanha bem-sucedida, ele teve certeza de que era mesmo. “Ego.” - posiciona-se o docente, pois usar crianças em publicidade e propaganda tem uma implicação ética que pode ser caracterizada como “chantagem emocional” pontua ‘Editor de Cultura’. No caso da campanha Parmalat, os bichinhos geraram uma experiência de consumo que virou uma epidemia com a venda de fantasias para as crianças e toda uma série de exposição das crianças vestidas conforme o anúncio. Por fim, declara:

O que a gente sente ao ver uma criança? Você fica essencialmente emocional. Baixa o espírito “*tatibitai*”, porque as crianças são coisinhas lindas que a gente tem vontade de cuidar. Nizan associou a criança ao animal em formato “*cute*”, ou seja, exagerou na chantagem.

O docente foi analisando outros anúncios que tanto tem buscado uma adesão às agendas sociais e o apelo emocional das sensações e das experiências através da imagem ideal de pessoas jovens, saudáveis, felizes para compor a comunicação e a sustentação de marcas. O cliente precisa ser conquistado pela emoção, independente do produto a ser vendido.

‘Editor de Cultura’ retorna ao tema da exploração do “emocional” na publicidade citando o comercial da Coca-Cola que mostra indianos e paquistaneses (que são inimigos) fazendo amizade. Usando o anúncio como mote, lança a pergunta: “Vocês se imaginam fazendo uma propaganda dessas tendo do outro lado um bolsomínion ³⁴?”

Imediatamente um discente responde num tom exasperado: - “Não”!

O docente recua na provocação com tema tão sensível aos universitários e retorna aos indianos e paquistaneses sem comentar a resposta peremptória do aluno. Seguiu o diálogo dizendo que a publicidade é uma “entrega de fantasia” e num arroubo socrático pergunta:

- “Aliás, a gente consome a verdade?” Sem resposta, prossegue falando de Caio, ministro de Augusto César que no apogeu de Roma, viu o poeta Virgílio recitando para uma multidão na praça. O ministro teria levado Virgílio para a corte. Assim, o poeta passou a narrar as guerras romanas de forma poética. A arte era autêntica, mas serviu para uma subordinação

³⁴Expressão pejorativa para designar pessoas politicamente alinhadas com os ideais de Jair Bolsonaro, o atual presidente do Brasil.

cultural. “O poeta é um fingidor, disse Fernando Pessoa, aprendam que vivemos muitas farsas, e esse é o jogo, colocar “coisas” na caixa da vida”. O docente ainda aconselha a turma: “devemos exercer um tipo de filtragem e perguntar: a minha razão de estar no mundo depende disso? Não estamos imunes a essa “emoção”, apesar da leitura crítica das narrativas”, finaliza.

Nesses trechos de aulas fica patente que a mediação didática em aula universitária possui o caráter de retratar a realidade sociopolítica do país e nem sempre consegue atingir um grau de análise isenta e sem paixão. A gestão da classe, para além dos argumentos muitas vezes contraditórios, opera como um elemento intrínseco ao saber didático do docente tanto na filtragem das histerias sociais como na combinação destes mesmos argumentos, a fim de proporcionar e estimular a formação de valores não circunscritos a filiações partidárias pontuais.

Na próxima exibição fílmica esse caráter formativo de caráter atemporal será melhor contemplado.

5.17.8 Discussão fílmica - Por um fio

“Por um Fio” traz temas de discussão com Cameron Sinclair, Vandana Shiva, Enrique Peñalosa e Amartya Sen (Documentário Fronteiras do Pensamento). O documentário começa com uma cena de um grupo de jovens que busca o equilíbrio na fita do *slackline* e, nesse documentário dividem a tela com grandes pensadores contemporâneos, que apontam os problemas e as soluções para a sustentabilidade do planeta no Meio Ambiente, na Economia, na Arquitetura e na Mobilidade Urbana.

Quando a exibição do documentário acabou, ‘Editor de Cultura’ pergunta: “Quem aqui já fez *slackline*³⁵ ?” Um discente responde que fez e o docente pergunta: "Quanto tempo você conseguiu ficar equilibrado? ”.

O discente explica que precisa de foco e de concentração. Mas não responde sobre quanto tempo consegue ficar em equilíbrio sobre a corda elástica. O docente, então, diz: “engraçado, o caminho do equilíbrio exige esforço, por isso o termo “natural” é controverso”, e, portanto, que o esforço natural de iluminação não é fácil.

³⁵Slackline é um esporte de equilíbrio que utiliza uma fita de nylon esticada entre dois pontos fixos, permitindo ao praticante andar e fazer manobras. Também conhecido como corda bamba, significa "linha folgada" e pode ser comparado ao cabo de aço usado por artistas circenses, porém sua flexibilidade permite criar saltos e manobras inusitadas

O discente refere-se a cultura indiana que “tem dificuldade de se encontrar nessa engenhoca que virou a sociedade”. Outros alunos começam a falar e o professor vai escrevendo no quadro os tópicos representando cada fala: estupidez, ignorância, negação do saber, exibicionismo arrogante, orgulho de ser imbecil. Uma das frases dos discentes foi: “a civilização está indo para o buraco por causa do lucro”. Depois das manifestações dos discentes e dos tópicos elencados no quadro, o professor declara: “você estão esquecendo da palavra central = KULTUR.

Esse esquecimento salientado por ‘Editor de Cultura’ a respeito da cultura, originalmente como “cultivo” também é notado por Bauman (2011), não como uma simples falta de percepção, porém como um deslocamento de papel do sujeito da condição de povo de cultura para a condição de mero cliente de uma cultura imersa no consumismo:

A cultura em nosso mundo moderno líquido não tem “povo” para “cultivar”, tem clientes para seduzir. E, ao contrário da cultura sólida moderna que a precedeu, não quer mais se esforçar para cumprir seu papel - quanto mais cedo possível. Sua tarefa agora é cuidar de sobreviver de modo permanente, tornando provisórios todos os aspectos da vida de seus antigos guardiões e potenciais convertidos, que hoje renascem na condição de clientes (BAUMAN, 2011, p. 63).

Remontando aos princípios da civilização para falar de *kultur*, a raiz etimológica da palavra cultura, o ‘Editor de Cultura’ resgata, didaticamente, o conceito de agricultura como uma interferência do homem na natureza, como o cultivo do alimento e não mais, a coleta na natureza. A ideia de uma relação de poder em relação ao meio ambiente, numa passagem que aconteceu de uma existência natural para uma existência cultural na dimensão de comportamento aprendido e desenvolvido. Nesse percurso civilizatório, diz o docente, “algum espertinho disse: - Vamos dar uma organizada nessa *bagaça*³⁶”, inaugurando uma estrutura, uma construção cultural”.

Ao longo da preleção do docente, foi ficando claro que houve um processo civilizatório em que foi sendo determinado que um semearia, outro colheria, um embalaria, outro levaria o produto para a feira e outro, mais forte do que os demais, comandaria. Porém, esse encadeamento das fases do processo cultural foi “virando opressão”. Por outro lado, pontuou a tendência utópica das falas dos discentes de um retorno, de “voltar ao período pré-mesopotâmico é algo que não vai acontecer”, mas “é preciso reconhecer os erros do percurso e

³⁶Objeto, coisa, troço.

planejar criativamente novos caminhos em que se possa mitigar esses efeitos nocivos”. O docente relembra as tragédias acontecidas em Minas Gerais com as barragens de rejeitos de mineração, aos quais a universidade pesquisa como usar esses rejeitos para fabricar tijolos. Tijolos também são feitos com os resíduos da produção do açaí, comenta.

Falando da poluição dos rios na Índia e na Bahia, salienta, o ‘Editor de Cultura’ que “precisamos alocar a inteligência e criatividade para resolver tudo o que foi degradado na história” e mais adiante pontua que “precisamos refundar uma ética civilizatória, mas tem uma questão: muitos de nós, não se compromete porque acha que vai precisar fazer coisas grandiosas”. Segundo o docente, o comprometimento com a sustentabilidade deve ser local: na escovação, no banho e nas mínimas coisas feitas ao longo do dia. Assim, passou a instar os discentes a aderirem ao Recicla, uma iniciativa de coleta seletiva que beneficia 22 famílias de recicladoras:

Aqui mesmo nesta sala alguém deixou uma garrafinha, embalagens e nem aí, foi embora. Se façam essa pergunta: O que eu posso fazer no meu dia a dia para a redução do consumo? Olhem para o próprio descarte. Perguntem-se: eu preciso mesmo disso? Ficamos por aqui. Bom final de semana.

A disciplina que o docente ensina reflete o estar no mundo e a cosmovisão de um fazer intelectual responsável. Diante do que foi descrito, percebemos a sensibilização dos discentes para temas de ordem social realizada com competência numa mobilização de saberes multirreferenciais, que tem como fonte o recorte curricular dado às questões de comunicação, publicidade e consumo.

Outra fonte de saberes expostos em aula, vem da atuação intelectual como produtor de conhecimento na área profissional. Podemos identificar os saberes experienciais (Tardif, 2002) e a flexibilidade de um docente experiente que evita confrontos que não redundam em benefício para a classe, posto que nem todos estão preparados para uma análise que inclua uma autocrítica mais profunda. Assim o esforço metodológico aponta para uma presença crítica e reflexiva do tipo dialógica, que confronta saberes sincréticos, porém nem sempre atinge um patamar de síntese superadora por parte do grupo.

A arte e a didática, conforme pode-se apreender nas entrelinhas das discussões elencadas, apoiam-se nas dimensões de afeto e da partilha. Assim, a mediação cognitiva dos discentes precisa aderir às provocações lançadas pelo docente e no âmbito de relações sociais situadas historicamente, elaborar e produzir os conhecimentos propostos desde os objetivos da disciplina.

A prática educativa mobiliza os saberes docentes para organizar o ensino numa perspectiva pedagógica implicada, mas mesmo sendo implementadas com inteireza profissional não tem como garantir a aprendizagem de forma verificável. Contudo, pode-se dizer que as sementes para a reflexão são lançadas no terreno das consciências.

A avaliação como momento de verificação da aprendizagem é outro ponto de tensão na prática docente do ‘Editor de Cultura’, porém há no processo, a mesma postura de flexibilidade demonstrada durante as aulas. Segundo as palavras de ‘Editor de Cultura:

A avaliação que faço é processual: presença, participação, interesse...é um dos desconfortos que eu tenho com a prática docente. É uma responsabilidade da qual não se pode fugir, mas eu acho que a avaliação como está posta hoje é um resquício de um viés autoritário que existe no processo de educação. Eu sei que o “não” educa: a criança vai aprendendo a não colocar o dedo na tomada, a não pegar certas coisas, a não ter certos hábitos e práticas do seu dia a dia pela prática do não que recebe. É o exercício da autoridade – autoria da idade – de alguém sobre alguém, e eu tenho um desconforto com isso. Acho muito solitário eu estar nesse lugar de olhar para um texto que um aluno escreveu numa prova ou num trabalho e estabelecer sobre isso uma quantificação: isso vale 7,0, isso vale 5,0, isso vale 0,0. É sempre muito difícil, eu não me sinto confortável.

A ação docente como um fenômeno de socialização com múltiplas influências, a partir dos saberes experienciais especialmente, configurou-se como uma intervenção cultural estruturada e, por mais que tenha um caráter de flexibilidade e horizontalidade, para fins de certificação de graduação necessita de avaliação.

Contudo, a avaliação da aprendizagem de discentes expostos a metodologia dialógica tem um caráter processual, pois não há um paradigma de memorização de conhecimentos que justifique provas nos moldes tradicionais. A metodologia tem na subjetividade da arte um manancial de difícil aferição objetiva. Resta avaliar o nível de interesse, de participação e de assiduidade às aulas e no máximo alguma imbricação conceitual por meio da produção textual.

Não havendo, porém, o objetivo de formular um produto de mídia, um ensaio ou um artigo acadêmico, por exemplo, a disciplina mostra-se potente justamente na apropriação de estruturas argumentativas da oralidade. Como espaço/tempo de aula universitária, tem na sétima arte – o cinema – e nas produções publicitárias o seu material didático que servem de plataforma para o debate, para o desenvolvimento intelectual.

Outro aspecto importante a salientar sobre a mediação didática mediante a exibição de filmes e vídeos em sala de aula universitária, diz respeito a fruição artística como experiência de linguagem. Para entender, essa dimensão, acolhidas nas aulas, vejamos o relato de

experiência com a docência na área de Comunicação na Universidade de Aveiro, Lopes (2014, p. 1395) que inclui a dimensão da ludicidade proporcionada pela utilização do cinema como mediação didática:

A utilização do cinema nas aulas favorece a convergência entre trabalho - estudo - ludicidade do estudante e a eclosão da motivação intrínseca de cada estudante, para si mesmo, experienciar como uma teoria é algo prático e divertido” e ainda destaca que a atenção do aluno pode ser mobilizada mediante a adoção de filmes em sala de aula ao afirmar: “na fruição dos filmes, realidade e ficção favorecem a eclosão dos estados de atenção do estudante.

Concordamos com Lopes (2014) e encerramos o relato das cenas áulicas e atividades do docente ‘Editor de Cultura’. No último encontro com o grupo, o docente avisou: “Notas em julho. A avaliação será sobre: pontualidade, assiduidade, participação e interesse. E desejou: “Sejam felizes! ”

5.17.9 Síntese dos resultados

Quadro 18 — Síntese dos Resultados ‘Editor de Cultura’

Caracterização do Perfil Docente	Movimento contínuo de alunos durante a aula – chegadas e saídas; Tom de voz afetuoso; Abordagem criativa; Foco na reflexão e crítica ao consumo capitalista; Preleções sobre arte e cultura.
Tendências Pedagógicas predominantes	Libertária / Libertação. Ênfase na crítica social.
Saberes Didáticos da Gestão da Classe e Organização das Etapas da Aula	<input type="checkbox"/> Administração adequada do tempo da aula; <input type="checkbox"/> Estímulo à postura profissional dos alunos; <input type="checkbox"/> Estímulo ao desenvolvimento de valores; <input type="checkbox"/> Estímulo ao clima de confiança durante a aula; <input type="checkbox"/> Estímulo constante à participação; Abertura da aula: Boas vindas e exibição de filmes; Desenvolvimento: Discussão do tema do filme assistido. Fechamento: Assunto da aula seguinte.
Mediação Didática e Metodologias	Saberes didáticos mobilizados: 1.Organização e seleção de metodologias de ensino compatíveis com os objetivos e desafios pedagógicos; 2.Identificação das lacunas de aprendizagem em leitura e escrita; 3.Utilização de recursos técnicos e tecnológicos adequados; 4.Planejamento e elaboração de aulas com qualidade; 5.Avaliação por participação. Metodologia Dialógica – Didática Sensível
Palavras frequentes	Gente, aula, olhar, cultural, ser, ler, ética, consumo, arte, leitura.
Frase típica	“Afinidades e contextos se impõem”.

Fonte: Elaboração própria.

5.18 SÍNTESE ANALÍTICA DOS DE RESULTADOS PRODUZIDOS

Apesar dos três docentes serem oriundos de bacharelados (Engenharia, Serviço Social, Administração/Teatro), pode-se notar estilos diferentes e percepções sobre a própria prática igualmente diferentes. A maior parte das práticas aqui compartilhadas parecem estar calcadas na formação inicial, na personalidade e na experiência docente – nos saberes desenvolvidos em sala de aula.

Alguns traços de falsa percepção a respeito de si, aparecem eventualmente. À exemplo disso, ‘Editor de Cultura’ considera-se um pragmático, contudo não demonstrou essa característica nas mediações didáticas observadas. O lado contemplativo idealista ficou mais evidenciado. Ou seja, o alegado pragmatismo não o leva a planejar atividades mobilizadoras de engajamento a curto prazo – na dinâmica da aula – e a longo prazo – na produção do conhecimento, em torno dos temas debatidos ao longo do semestre, de forma que a argumentação dos alunos atinja um patamar menos superficial.

‘Diretor de Cinema’, por sua vez, considerava-se um professor tradicional, por apreciar as preleções para fundamentar conceitos, no entanto, desenvolve uma didática interativa e participativa, com mediações que estabelecem a cooperação entre os estudantes ao longo do semestre, além de adotar o modelo cooperativo na produção do conhecimento e na partilha de saberes. Pode-se atribuir tais imprecisões na percepção de si, em práticas de ensino, à imprecisão conceitual a respeito da Didática e das tendências pedagógicas no Ensino Superior de modo geral.

Dessa maneira, entre consciências e inconsciências; ações críticas reflexivas e ações artesanais não reflexivas, encontramos práticas docentes cheias de inteireza e dignas de serem compartilhadas. Visto como um manancial de conhecimentos produzidos e, que entendido como uma epistemologia da prática, merecem ser difundidos.

A importância do fenômeno da comunicação didática pode ser medida pela sua ascendência (influência positiva) sobre o despertar do querer aprender no aluno. Essa é a comunicação intencional e pessoal do professor, normalmente de fácil identificação. Contudo, os saberes didáticos não se mostram de pronto, mas entram em cena, muitas vezes, furtivamente para contribuir com viabilização das mediações didáticas. Mas, muitas vezes, os professores sabem fazer, mas não saber enunciar os saberes que mobilizam de forma prática e, assim, não se apropriam, a ponto de tornar tais saberes conscientes para si (para todos); a ponto de sistematizar tais saberes (D’Ávila, 2017).

A imprecisão epistemológica e conceitual sobre o tema foi determinante para justificar uma pesquisa em que a observação em sala de aula estivesse incluída. Por consequência, a ampliação de compreensões sobre o ensino da Comunicação era o horizonte desejado. A Pedagogia Universitária, assim, ganha com os aportes de conhecimentos produzidos, a partir das *práxis* docentes em atividade.

Poucos professores estavam dispostos a abrir a sua sala de aula para a pesquisadora, no entanto, os três docentes que acolheram a pesquisa, mostraram práticas potentes para a ressignificação das práticas de ensino. Lembrando que a produção científica sobre Mediação Didática e Saberes Didáticos na área de ensino da Comunicação é praticamente inexistente no Brasil. Assim, os obstáculos precisaram ser enfrentados para que a realidade da aula universitária pudesse ser entendida.

O caráter formativo da docência é visto por Pimenta e Almeida (2011) como de primeira ordem na sociedade contemporânea. A formação para a atuação no Ensino Superior pode garantir que professores de toda e qualquer área superem conceitos ultrapassados no planejamento e na execução de aulas universitárias.

Ademais, a conexão entre os campos epistemológicos da Comunicação e da Didática facilita a elaboração de novas linguagens metodológicas, que respondam a demanda social por soluções colaborativas para o ensino/aprendizagem de um modo geral.

Nesse sentido, podemos tomar a problemática na qual a investigação está ancorada como a urgência de um preparo didático-pedagógico do docente de Ensino Superior. As evidências de que parcela significativa de professores universitários não tem domínio de procedimentos e técnicas da área de atuação corroboram para o estímulo a novos estudos. As reflexões sobre o que é feito podem trazer mais qualidade para o que será realizado por professores iniciantes, tanto bacharéis quanto licenciados.

Instrumentos conceituais, metodologias, técnicas e recursos adequados para o ensino precisam ser objeto de investigação, debate e divulgação científica no âmbito da própria Universidade. Diante dessa problemática, algumas questões assomaram como prementes e foram respondidas ao longo do texto e podem ser sistematizadas (Tabela 11 – Relação entre o Projetado e o Produzido) numa relação com os objetivos que as seguiram e os conhecimentos produzidos de modo a confrontar o que foi projetado como possível de ser investigado e frente ao conhecimento que foi possível formular, a partir das informações produzidas no campo empírico.

Tabela 11 — Relação entre o Projetado e o Produzido

OBJETIVO GERAL	QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA	CONHECIMENTO PRODUZIDO
Analisar compreensivamente a mediação didática de docentes do curso de Comunicação e a mobilização de saberes didáticos que permeiam o processo de ensinar/aprender em sala de aula universitária.	Como docentes do curso de Comunicação de uma universidade pública implementam a mediação didática em aula presencial?	Foram encontrados 03 (três) estilos de mediação didática com a mobilização de saberes didáticos: 1.DIRETOR DE CINEMA - Interação participativa com metodologia engajadora processual convergente (Antecipação; Conexão; Engajamento; Avaliação/Feedback; Recorrência Incremental Refinadora); 2. ROTEIRISTA DE AUDIOVISUAL - Interação operativa relacional com metodologia de projetos (Rodas de conversas); 3.EDITOR DE CULTURA Interação dialógica com metodologia raciovitalista (Reflexões dialógicas).

Fonte: Elaboração própria.

As questões norteadoras secundárias (Tabela 12 – Relação entre o Projetado e o Produzido II), os objetivos específicos e os conhecimentos produzidos podem ser sistematizados assim:

Tabela 12 — Relação entre o Projetado e o Produzido II

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÃO NORTEADORA SECUNDÁRIA	CONHECIMENTO PRODUZIDO
Identificar os saberes didáticos mobilizados pelos professores no processo de mediação didática.	1. Que saberes didáticos são mobilizados pelos professores no processo de mediação didática?	1.DIRETOR DE CINEMA (D.C.) - Administração adequada do tempo da aula; - Estímulo à formação de valores em todas as ocasiões de controvérsias; - Estímulo à postura profissional dos alunos; - Estímulo ao clima de confiança durante a aula (valorização do esforço dos alunos); - Integração dos alunos em equipes de trabalho; - Administração assertiva do trabalho em equipe; - Estímulo constante à participação; - Estímulo ao foco e combate a dispersão. 2. ROTEIRISTA DE AUDIOVISUAL (R.A.) - Administração adequada do tempo da aula; - Estímulo à formação de valores em todas as ocasiões de controvérsias; - Estímulo à postura profissional dos alunos; - Estímulo ao clima de confiança (valorização do esforço dos alunos); - Integração dos alunos em equipes de trabalho; - Administração assertiva do trabalho em equipe;

		<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo constante à participação; - Estímulo ao foco e combate a dispersão. <p>3.EDITOR DE CULTURA (E. C.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Administração adequada do tempo da aula; - Estímulo à postura profissional dos alunos; - Estímulo ao desenvolvimento de valores; - Estímulo ao clima de confiança; (valorização da dimensão humana dos alunos); - Estímulo constante à participação;
Compreender o fenômeno da comunicação didática de professores em sala de aula universitária;	2. Como os professores se comunicam em aula?	<p>D.C. - Interativa Convergente</p> <p>R. A. - Operativa Relacional</p> <p>E. C. – Dialógica Reflexiva</p>
Conhecer como os professores medeiam conteúdos em aula;	3. Que metodologias de ensino utilizam no processo de interação docente?	<p>D.C. – Metodologia Participativa</p> <p>R. A. – Metodologia de Projetos</p> <p>E. C. – Metodologia Dialógica Raciocionalista</p>

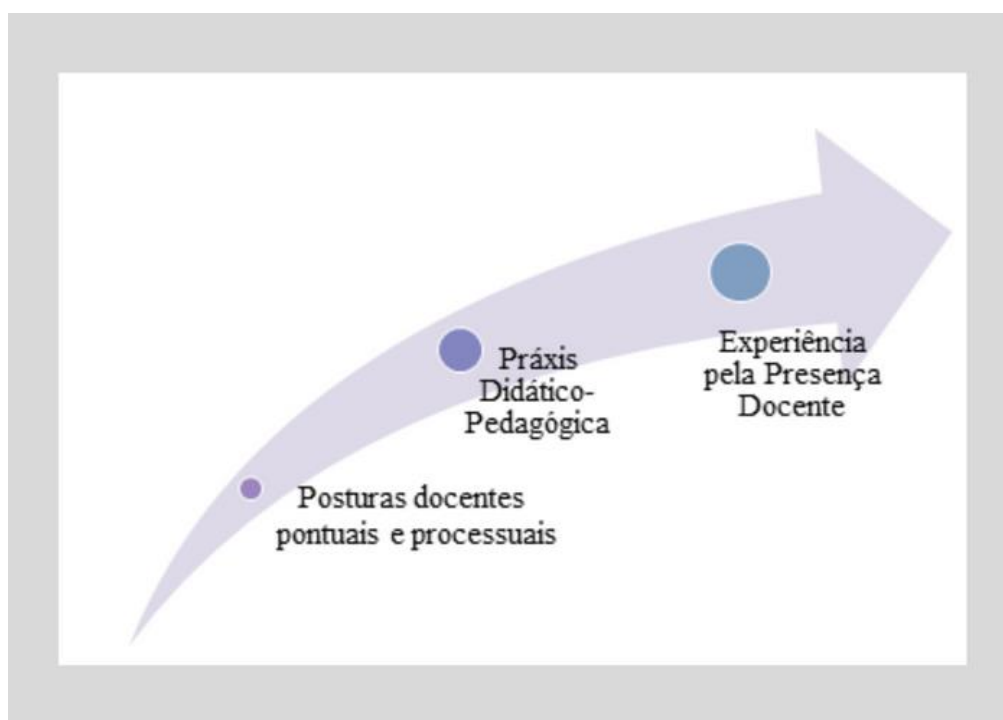
Fonte: Elaboração própria.

Ao projetarmos a pesquisa tínhamos como tese a ideia de que a presença do professor em sala de aula ensina por comunicar mais do que é dito com palavras. E ensina antes mesmo de qualquer mediação didática ser realizada perante o aluno. Esse prenúncio deu-nos questões norteadoras a respeito da operacionalização da mediação didática como fenômeno transpassado pelos saberes docentes. Assim, os conhecimentos, habilidades e valores verificáveis pela análise das escolhas de metodologias de ensino e das soluções encontradas para a organização das práticas de ensino ao longo do semestre tinham, em si, um discurso.

O estudo buscou como objetivo geral, analisar compreensivamente a mediação didática de docentes do curso de Comunicação e a mobilização de saberes didáticos que permeiam o processo de ensinar/aprender em sala de aula universitária. Contudo, não é possível explicar o fenômeno da mediação didática sem considerar a comunicação didática que a antecede, permeia e a qualifica.

A comunicação didática (Figura 04), por sua vez, incorpora três pilares que a fundamentam, sendo um conjunto de posturas docentes pontuais (reativas) e processuais (planejadas); práxis didático-pedagógica e a própria experiência pela presença docente como elemento de interposição no processo de ensinar/aprender.

Figura 4 — Dimensões do ato de ensinar



Fonte: Elaboração própria.

A partir desse pressuposto foi sendo delineada uma tríplice imbricação do fenômeno, sendo que: a comunicação didática do docente interfere na qualidade da mediação didática, que por sua vez, acontece sustentada por saberes didáticos, utilizados com maior ou menor acuidade. A aula, portanto, se torna palco de um fenômeno que se dá numa mistura de escolhas, tentativas e intenções.

Os saberes didáticos, uma vez embarcados na comunicação didática, são operacionalizados na mediação de conhecimentos – objeto de ensino. Verificou-se, assim, que a comunicação didática permeia e operacionaliza a mediação didática com a mobilização dos saberes didáticos mais apropriados a cada momento.

Diante da complexidade da questão da prática docente, concluímos que o professor, em sua comunicação pessoal, singular e original, tem uma presença formativa fundamentada na própria natureza do que faz e é como indivíduo e como profissional. Decorre disso, que pelo contato com o estilo de docência, ou seja, com a experiência pela presença que a convivência proporciona, pode-se ultrapassar o fenômeno ensinar/aprender para uma vivência de construção colaborativa de compreensões. Portanto, de modo subliminar, a comunicação do Ser docente, funciona como substrato para a mediação didática, manifesto na amplitude do fazer a aula e

proporcionar janelas de aprendizagem. As janelas podem ser grandes ou pequenas; belas ou somente funcionais, na medida da habilidade conferida pelos saberes didáticos envolvidos.

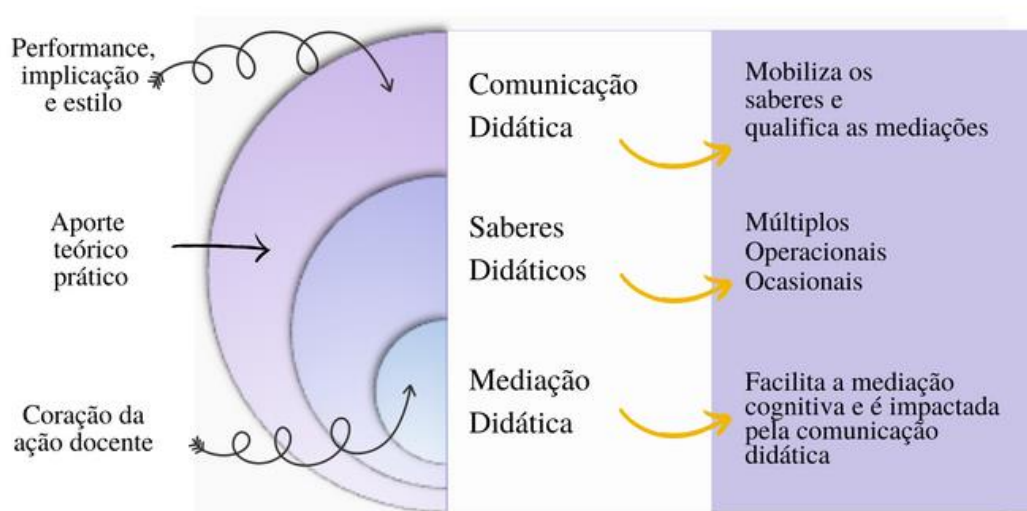
A comunicação didática expressa o grau de implicação empática do professor diante do aluno e, ao fazer isso, busca a mobilização dos saberes para qualificar as mediações didática e cognitiva. Os saberes, no seio desta comunicação didática são instrumentos operacionais, múltiplos e de uso ocasional conforme a necessidade que se impõe nas relações em sala de aula.

Assim, a mediação didática cumpre a sua função de facilitar a mediação cognitiva – etapa do processo didático-pedagógico, em que o próprio aluno elabora a construção do conhecimento pela assimilação e reorganização de saberes. A mediação didática é impactada pela qualidade da comunicação do (a) professor (a). Porém, não se pode pensar em um padrão de comunicação que possa ser utilizada indiscriminadamente, pois ela tem um componente de autoria docente e estilo pessoal de interação. Logo, a comunicação didática pode ter imbricações diversas e performar de modo criativo e enriquecedor da aula, de modo integrador de todo o processo de ensino.

A comunicação didática dos professores universitários representa uma possibilidade de estabelecer acordos em benefício do processo pedagógico, que se dará no decurso do semestre letivo. Assim, a qualidade da comunicação didática inicial configura, de certo modo, os limites envolvidos na mediação didática em favor da mediação cognitiva. A comunicação do professor abarca os saberes didático que o profissional elege como os seus instrumentos de trabalho mais adequados em cada configuração de classe, posto que cada turma tem peculiaridades e necessidades que não cabem em excessiva generalização.

Outra evidência, de que a qualidade da comunicação promove a implicação no processo de aprendizagem do aluno, está na demonstração, dada pelos três docentes de que o ensino pode ser um tempo de experimentação para novos pesquisadores, que vislumbram pelo fazer científico do (a) professor (a) possibilidades de atuação viável desde a graduação sobre os conhecimentos da área a serem discutidos em aula.

Figura 5 — Comunicação, saberes e mediações



Fonte: Elaboração própria.

Objetivamente, podemos afirmar que a mediação didática, no bojo mais amplo de uma comunicação didática característica, pode ser demonstrada na gestão da classe. Por consequência, encontramos três estilos de comunicação, que cooperam na mobilização de saberes didáticos e concorrem para a concretização da mediação didática.

Essa comunicação emerge nas aulas dos docentes pesquisados conforme sistematizado das informações produzidas a partir do processo didático efetivado nas relações presenciais em sala de aula universitária.

Tabela 13 — Mobilização Didática

DOCENTE	COMUNICAÇÃO DIDÁTICA	RESSONÂNCIA NA MEDIAÇÃO DIDÁTICA
Diretor de Cinema	Interativa Convergente	Esforço voltado à conexão entre pessoas, processos, informações (notícias) e conjunturas para fins de interpretação disruptiva de contextos sociotécnicos.
Roteirista de Audiovisual	Operativa Relacional	Esforço voltado à criação de produtos; superação de lacunas de pré-requisitos; construção de conhecimento de modo colaborativo.
Editor de Cultura	Reflexiva Dialógica	Esforço voltado à atitude reflexiva e analítica sobre bens culturais, conceitos e práticas de consumo.

Fonte: Elaboração própria.

Os saberes docentes demonstrados pelos professores em suas mediações didáticas são amalgamados nos modos de comunicação didática em sala de aula, de forma espontânea, mas sob intensidades e combinações diferentes, conforme o estilo pessoal de cada profissional.

Assim, a carreira acadêmica pode ser vista sob a ótica de um conjunto de fatores unificantes, composto pela formação profissional inicial, pelo aporte teórico disciplinar, pela arquitetura dos conteúdos que utiliza na disciplina. Nela, as formas de viabilização do ensino, sedimentadas pela experiência prática cotidiana da docência, conferem aos professores uma segurança profissional que os permite serem observados em suas práticas didático-pedagógicas.

A segurança docente, no expor a *práxis*, comunica e ensina. A confiança no processo de cocriação da aula - como um saber didático que transcende a aula - autoriza a presença pela experiência gerando a conformação dos papéis dentro da sala de aula.

Sob esse aspecto, podemos inferir igualmente, que as características das mediações didáticas advêm das influências e confluências da vida e da carreira docente, como resultado de uma cultura que o educou para ser quem é. Então, a gestão de classe está intimamente ligada à concepção de prática pedagógica, que lastreia a ação do professor frente as necessidades dos discentes e as intercorrências didático-pedagógicas.

As necessidades dos discentes são determinantes nas soluções encontradas para a mediações didáticas decorridas ao longo do semestre, como uma configuração orgânica e responsiva aos desdobramentos do processo de ensinar/aprender. Por exemplo, verificou-se que as etapas de antecipação; conexão; engajamento; avaliação; recorrência incremental refinadora qualificam a mediação didática de ‘Diretor de Cinema’ por aportar um conjunto de saberes didáticos necessários à docência contemporânea no Ensino Superior.

Esse esforço de conexão entre pessoas, processos, informações (notícias) e, ainda, conjunturas funcionam para os fins de interpretação disruptiva de contextos sociotécnicos propugnados pela disciplina organizada, conforme os conceitos trabalhados pelo docente no âmbito da pesquisa científica que empreende. Dessa forma, a comunicação didática do professor apresenta-se tanto participativa quanto interativa e convergente no processo em rede. Tais etapas acontecem permeadas por maior ou menor grau de implicação pedagógica empática, que tendem a facilitar a ocorrência de *feedbacks* avaliativos e formativos dentro no bojo das atividades processuais.

No tocante a prática docente de ‘Roteirista de Audiovisual’ foi possível verificar que a inclinação humanista e a orientação para a produção criativa do conhecimento dão à comunicação didática um caráter operativo relacional. Essa característica traz uma implicação

na mediação didática da professora. Assim, o esforço volta-se para a criação de produtos da área da Comunicação; para a superação de lacunas de pré-requisitos, que interferem na qualidade do produto final (TCC). A construção de conhecimento de modo colaborativo confere à prática docente, uma implicação muito peculiar de mentoria personalizada no âmbito pedagógico do processo de aprendizagem dos alunos.

No que se refere à prática docente de ‘Editor de Cultura’, a relação com a classe e a constante busca de aprofundamentos na exposição dos temas, conferem ao conjunto de sua atuação, características de comunicação didática dialógica. Essa comunicação qualifica a mediação didática como um esforço voltado à atitude reflexiva e analítica sobre bens culturais, conceitos e práticas de consumo.

Não obstante, os três perfis de docência tenham características próprias bem delineadas, as fontes dos saberes mobilizados em sala de aula nos três casos são: a formação profissional; o campo de saber disciplinar que atuam; o recorte curricular a ser ensinado e ainda, os saberes experienciais produzidos pela prática cotidiana da docência ao longo da carreira, confirmando assim a formulação de Tardif (2002).

Os fatores que atuam sobre cada um dos perfis docentes e o contexto em que se dá a profissionalidade precisam ser levados em conta na análise. Nesse sentido, é preciso salientar que o vínculo institucional de Dedicção Exclusiva (D. E.) da carreira profissional no Ensino Superior; a garantia de estabilidade funcional e a longa vivência em sala de aula são fatores importantes para a qualidade do ensino. Não seria razoável esperar a mesma performance de profissionais iniciantes e/ou reféns de uma relação de trabalho precária sob vínculo funcional de “horistas”. Diante disso, nessa tese em particular, a questão da formação inicial como bacharéis (discutida ao longo da fundamentação teórica) e a falta de formação pedagógica para o Magistério Superior, torna-se um fator de segundo plano, diante dos saberes docentes evidenciados e passíveis de divulgação aos pares como conhecimento científico.

A trajetória dos docentes mostra-se, assim, uma instância reforçadora de crenças e paradigmas sobre a sociedade e a educação humana, de tal forma que pode parece-lhes natural agir de determinada forma e não de outra em sala de aula. Da própria visão de mundo, tanto os modos de mediação didática e gestão de classe são conformadas e comunicadas.

O fato de ‘Diretor de Cinema’ desenvolver o engajamento da classe mediante a adoção de atividades interligadas demonstra a derivação de uma concepção de que o conhecimento é produzido em redes colaborativas. Nisso, tanto a gestão da classe como a mediação didática estão configuradas como convergentes.

O mesmo modo de raciocínio pode ser aplicado a gestão da classe realizada por ‘Roteirista de Audiovisual’, pois opera no ‘um a um’ e no coletivo com a instrumentalidade das rodas de conversa, da oralidade como quem compreende o ser humano e as suas circunstâncias. A docente situa as dificuldades de forma dialógica e encaminha tais empasses para uma resolução dialética. Aqui há uma compreensão da educação e da pessoa do discente como alguém que carece de um olhar cuidadoso especializado. As ações que caracterizam um serviço social no acompanhamento do aluno, ora o pressiona, ora o alivia no compasso da jornada.

Outrossim, a apresentação teatral de um monólogo bem escrito pode ativar o imaginário e proporcionar momentos de interação profundos à psique humana. Traços dessa arte podem ser identificados na prática docente de ‘Editor de Cultura’ conferindo um colorido especial a relação dialógica entre o conhecimento exposto e a classe. A adoção de uma metodologia de exibição de filmes pode ser compreendida como manifestação da didática sensível, ou ‘do sensível’. A relação com a arte e a fruição contemplativa, portanto, está presente na mediação didática do docente e na sua gestão da classe, onde o ser humano é visto no sentido ontológico, como ser de singularidades, de vontades e de arbítrio.

Se destacamos perfis dos docentes, não os comparamos por entender que, como docentes experientes, responsáveis e implicados com a qualidade do Ensino Superior, são exemplos de competência profissional. Além disso, as metodologias adotadas possuem uma conexão com o tipo de disciplina que lecionam. Destacamos, porém, algumas dessas características identificadas em cada perfil docente (Tabela 14 – Sínteses da Mediação Didática na Gestão de Classe) como um esforço de produzir conhecimento a respeito da Docência no Ensino Superior na área da Comunicação Social em IES pública, em que se preconiza uma educação superior de qualidade, gratuita e democrática. A síntese enuncia a amálgama de procedimentos presentes na mediação didática com a gestão da classe levando-se em conta o conjunto de aulas observadas:

Tabela 14 — Sínteses da Mediação Didática na Gestão de Classe

DOCENTE	CARCTERÍSTICAS GERAIS DA MEDICAÇÃO DIDÁTICA NA GESTÃO DE CLASSE
Diretor de Cinema	Interativa – Dialógica - Dialética – Engajamento por atividades interligadas – Processual – Convergente
Roteirista de Audiovisual	Oralidade – Roda de conversas - Orientações individualizadas Dialógica – Dialética – Operativa – Relacional
Editor de Cultura	Apresentação (Talk Show) – Dialógica – Reflexiva – Crítica Análise Fílmica

Fonte: Elaboração própria.

Os estilos de mediação didática são configurados com elementos próprios das disciplinas como campo de saber e curricular; como recorte validado socialmente; como conteúdo que deva ser ensinado em dado contexto histórico. Além disso, os saberes próprios da formação profissional e a longa experiência em sala de aula submetem as metodologias para solucionar o problema básico do ensino, que é a aprendizagem dos alunos.

Quando ‘Diretor de Cinema’ propõe uma aula interativa tendo o aluno como protagonista que traz as notícias importantes para a discussão, ele usa métodos dialógicos num esforço de conectar o grupo, até que seja elaborada uma síntese superadora pela mediação cognitiva particular de cada aluno. Quando o docente interliga grandes conceituações aos temas de interesses dos próprios alunos para uma produção textual original, ele o faz como processo de engajamento de pessoas em atividades de movimento convergente. Assim, a mediação didática atinge o objetivo de levar o aluno a interpretar os contextos sociotécnicos e, diante da construção de novos saberes, estar apto para agir sobre esses processos com crescente autonomia e profissionalismo.

Quando ‘Roteirista de Audiovisual’ opta pela oralidade, promove rodas de conversa e no diálogo operacionaliza orientações e colaborações no coletivo. O processo dialético ganha o reforço da interação individual como mediação didática relacional. Desse modo, a criação de produtos para fins de conclusão de curso passa a funcionar como uma ampliação de repertório e uso correto da Língua Portuguesa. Ou seja, se torna um dispositivo para a superação das lacunas na aprendizagem básica, dos pré-requisitos para a organização do pensamento, da leitura e da escrita.

A construção de novos conhecimentos de modo colaborativo, de modo geral, se dá em torno dessas implicações da mediação didática, que podem iluminar ou embotar o processo cognitivo. Assim, quando ‘Editor de Cultura’ elege a apresentação de filmes em sala de aula, ele visa atingir uma reflexão aprofundada e sensível de temas usando uma simbologia cultural cristalizada como linguagem plena de criticidade. Ao propor o diálogo por meio do raciovitalismo (razão e sensibilidade) comunica a sua forma de ser e ver o mundo. O processo analítico sobre bens culturais, conceitos e práticas de consumo se torna o eixo da mediação didática do docente, e nesse esforço, ele utiliza recursos de apresentação, que são próprios da esfera cultural, que o apaixona e da qual nasce a disciplina que leciona.

Assumimos, ao analisar compreensivamente a mediação didática de docentes do curso de Comunicação e a mobilização de saberes didáticos que permeia o processo de ensinar/aprender em sala de aula universitária, que os resultados apontam para uma ligação

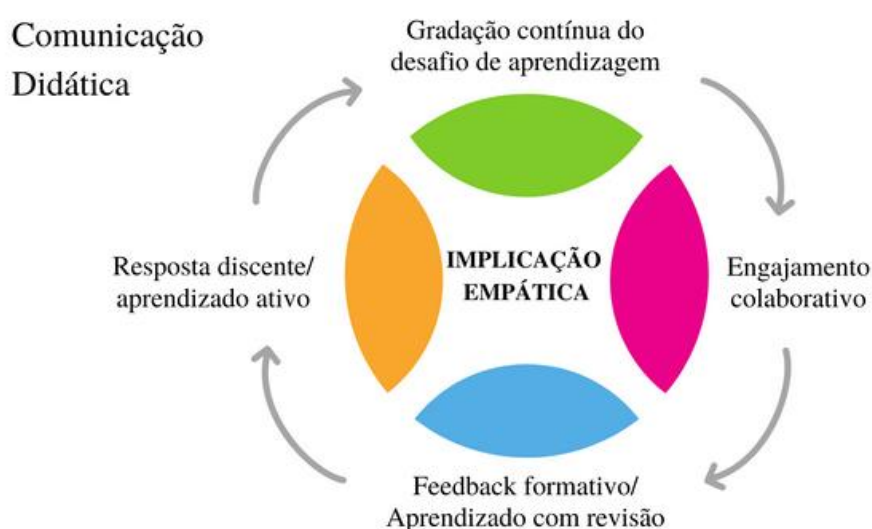
entre a experiência profissional, a bagagem de vivências pessoais de toda ordem e, ainda, para a formação profissional de base. Essa, em especial interfere na forma como se dá a gestão da aula e no modo como se desenvolve a mediação do conhecimento.

Diante das dimensões das interações em sala de aula, a influência do professor que comunica a sua implicação no processo educativo possibilita (e legitima) uma gradação contínua do desafio de aprendizagem do aluno. Nesse sentido é bom lembrar que um desafio desequilibrado, para mais ou para menos, pode causar frustração ou tédio em qualquer ser humano, mesmo diante de um assunto interessante.

O engajamento colaborativo na dupla mediação – didática e cognitiva – tende a ser consolidado e assim, o *feedback* formativo, sem a pressão psicológica exercida pelas provas classificatórias - bem conhecidas no sistema de ensino brasileiro - reforça a motivação do discente em aprender, ao tempo que valida a metodologia escolhida pelo docente. A intencionalidade pedagógica em todas as dimensões apontadas aponta para a função primordial do ensino: a resposta discente mediante um aprendizado ativo, significativo e verificável.

O ser que comunica molda a mediação didática com os saberes didáticos que construiu ao longo da vida. A dinâmica que a comunicação didática (Figura 6 – Comunicação Didática e Implicação Empática Docente) imprime aos saberes didáticos durante os processos de mediação didática pode incluir as seguintes dimensões:

Figura 6 — Comunicação Didática e Implicação Empática Docente



Fonte: Elaboração própria.

Por vezes, os saberes didáticos mobilizados em cada uma das dimensões da comunicação didática surgem sem uma reflexão ou sistematização conceitual, embora na prática sejam, na maior parte das vezes, efetivos na obtenção dos fins educativos intencionados, por força da implicação empática. Outras vezes, pelo desconhecimento de saberes de gestão de classe, a relação pedagógica fica empobrecida quanto a sua organização. Especialmente quando a integração do grupo fica aquém do desejado e não há um compromisso real com o fenómeno educativo em curso. Ou seja, a aula passa a ser assistida pelo discente e não vivida como uma produção conjunta.

A reflexão sobre a ação didática docente, sobre como mediar conhecimentos, como desenvolver habilidades e estimular valores universais, respeitando diferenças pontuais de interpretação do mundo, precisa estar presente na atuação do âmbito da Pedagogia Universitária, tanto de forma individualizada quanto como aparato institucional.

Concluindo, faz-se necessário acrescentar que as reflexões a respeito dos saberes didáticos atuantes nas mediações didáticas têm acontecido de forma endógena na área da Pedagogia, na maior parte dos debates acadêmicos. Portanto, as reflexões precisam ser ampliadas para contemplar a formação didática de docentes de todas as áreas do conhecimento.

Na presente pesquisa, todos os docentes pesquisados construíram um arcabouço metodológico (saberes experienciais) para efetivar as mediações didáticas, demonstrando a importância da comunicação didática ao longo do processo. Isso serve para sinalizar que a metodologia não deve ser pensada como um padrão protocolar a ser aplicado, mas sim, como caminho que pode auxiliar de diversos modos e em diferentes momentos, pela escolha do docente.

O professor não está submetido às técnicas, ao contrário, precisa dominá-las no sentido de ter autoridade sobre. Autoridade, todavia, não se concretiza sem o domínio do conhecimento, no sentido de assimilação de saberes. Assim, necessário é que se difunda os saberes da docência para além das faculdades de Educação.

Quanto à proposição de um movimento exógeno de assessoria pedagógica, prevemos um intercâmbio de saberes entre docentes universitários, em que também se aprenda com o docente 'bacharel'. Posto que, na implicação de fazer uma aula de qualidade, o docente oriundo de bacharelados, pós-graduado em diferentes áreas, pode ter inovações com práticas de ensino ricas em saberes experienciais. Essas partilhas precisam ser fomentadas.

6 CONCLUSÃO

De tudo quanto perscrutamos dos três sujeitos colaboradores da pesquisa, percebemos diferenças e similitudes que caracterizam os diferentes perfis. E neste momento de conclusão de percurso, momento de conferir sentido ao que foi produzido, a partir dos casos estudados, é preciso formular uma resposta às indagações primeiras.

No entanto, o tempo de organizar as considerações finais, pode também ser um interlúdio, em que o fôlego vai sendo renovado pela alegria do trabalho concluído, o frescor das ideias aclaradas depois de um longo período de turbulências de diferentes ordens.

Na conclusão, arrumamos a casa, abrimos as janelas, colocamos novas flores nos vasos que nos foram confiados. As flores colhidas em jardins daqueles que tem o coração na docência. Novas cores e perfumes para os vasos translúcidos da comunicação didática; um belo ramallete para o vaso da mediação didática; outras flores para o vaso dos saberes didáticos ao modo de Highet (2018) para que diferentes cores e perfumadas presenças sejam também percepções do fenômeno ensinar/aprender como expressão de uma busca da inteireza do saber.

A apreensão da presença do ser professor (a) como fenômeno central foi alimentando o interesse sobre o complexo ecossistema da sala de aula. Assim, adentramos ao campo de pesquisa. Com o olhar respeitoso, buscamos uma percepção mais profunda de relações cotidianas da sala de aula e a influência do docente na mediação didática. Adotar a Fenomenologia como paradigma foi uma legitimação da suspensão do juízo, à priori, para que os feixes de percepções (e de flores) fossem recolhidos sem pressa para, no tempo adequado, serem preparados e entregues como algo que faz bem, pois foi feito com gosto.

O fazer do professor, da professora, a sua maneira de comunicar o desejo de saber e de acionar a aptidão para aprender nos discentes nos moveu para um fazer científico desde o Mestrado. Desde lá, a mediação didática foi buscada. Primeiro nas interações com professores que, voluntariamente, faziam-se ‘mediadores lúdicos de leitura’ em contextos de precariedade escolar e vulnerabilidade social. Pesquisávamos o fazer de professores que faziam mais do que “dar aulas” na Ensino Fundamental II. Perguntávamos: “Como nascem as fadas de leitura?” (POPOFF, 2017).

Nessa altura, o conceito de mediação didática (D’ÁVILA, 2013) mostrava-se o mais adequado para caracterizar o fenômeno de ensinar. A mediação didática, nesse ponto de vista, integra um processo mediacional de ordem didática, no qual coopera e modula a mediação da

cognição do aluno frente ao objeto de estudo. Contudo, outras camadas podiam ser percebidas entre as mediações e os saberes dos professores.

A mediação cognitiva diz respeito aos processos cognitivos de aprendizagem dos discentes. A mediação didática, por sua vez, municia as ações didáticas ou de ensino propriamente ditas. Uma ação que incide sobre a outra. Então, o arcabouço conceitual utilizado na dissertação de Mestrado continuou a ser o fundamento teórico para o Doutorado. O filão mostra-se, ainda, fecundo para a elaboração de conhecimentos novos, a respeito das relações estabelecidas em sala de aula envolvendo professores, o trato com os conhecimentos e a mediação dos alunos.

Para essa tese fomos buscar o modo de ensinar de professores universitários da área da Comunicação, da qual a pesquisadora é oriunda. Perguntamos pelo mesmo fenômeno: como ensinam os professores que lidam com os saberes da Comunicação? Os bacharéis mobilizam quais saberes didáticos em suas mediações didáticas?

Ocorre que, para que a dupla mediação (a didática e a cognitiva) aconteça, os professores mobilizam saberes advindos de fontes diversas. Dessa maneira, esse *savoir-faire* docente foi buscado em cada um dos professores pesquisados, como uma conjectura a mais a respeito dos ‘maravilhamentos’ (MÃE, 2012) possíveis, na relação tão singular que se dá nos encontros de mentes unidas no processo de produzir conhecimentos válidos e relevantes. Novamente, o recorte privilegiou o docente e isso não foi apenas apropriado, mas indício de uma inquietação diante da fragilidade da formação dos doutores leigos em Pedagogia. De tais professores, não se exige por lei nada além de um ‘preparo’; o que na prática se dá de modo ligeiro nas pós-graduações *stricto sensu* de diversas áreas de pesquisa acadêmica.

Diante disso, refletimos: Será que a rotina da sala de aula universitária do curso de Comunicação baseia-se na transmissão tradicional de conteúdo? A pergunta, quando ainda não havia sido respondida, suscitava as lembranças da pesquisa desenvolvida no Mestrado. Aqueles professores pesquisados em ambiente escolar de precariedade, mostravam na prática o apreço pelos alunos, quando mediavam abrindo trilhas inspiradoras de superação. Intuíamos, então, que encontraríamos na pesquisa de Doutorado, esse tipo de docente comprometido, criativo e implicado com as necessidades dos alunos. Professores que conservam um brilho no olhar por estarem exercendo uma das funções mais nobres que existe – a formação de uma nova geração de profissionais e cidadãos.

Com esse olhar epistêmico, foi possível perceber que a comunicação didática, distinta nos modos de expressão em cada profissional, aparece de modo subjacente aos saberes

docentes, entre eles, os saberes didáticos da mediação e da gestão de classe. Assim, chegamos ao lugar pretendido, a conclusão a tese. Chegar parece sempre mais importante do que a partir, dos primeiros passos. Porém, os primeiros passos são definidores do percurso e interferem inclusive na emoção da chegada. O que foi vislumbrado como possibilidade intuída mostrou-se um verdadeiro.

A chegada, pois, revela a comunicação didática de professores enfeixando um plano de ensino, em que a antecipação da jornada de ensino/aprendizagem se dá pelo convite sensível e sensibilizante, ativador do desejo de participar do ato educativo. As regras do jogo, então, são postas como uma prévia do caminho e como chave de validação do ponto de chegada. A escolha do método a ser empregado para alcançar os objetivos pedagógicos pode ser submetida ao desenho escolhido para a jornada, na medida da consciência das interações áulicas e suas possibilidades para o projeto de formação humana.

Na jornada pelo ensino, o acompanhamento docente mostrou-se relevante no processo e no resultado - assim, como na vivência em sala de aula universitária como adultos maleáveis à metanoia, em que intelecto e caráter são trabalhados. A avaliação processual com mecanismos de *feedbacks* consistentes, mensuração qualitativa do progresso cognitivo foi um diferencial encontrado. A comunicação didática, coerente com o estilo pessoal e saberes experienciais da carreira docente, revelou a originalidade, a autoria e a inovação. Portanto, pode-se afirmar que a carreira docente de professores universitários possui camadas de saberes advindos da experiência, dos modos de investigação consagrados na área de origem e ainda, as marcas de personalidade, de estilo e de posicionamento plenos de singularidade. Assim, os docentes implementam as mediações didáticas em sala de aula: intercambiando o que são, nas suas individualidades e força de **presença**; o que fazem, na *práxis*, implicada e empática; e o que pensam, em suas **posturas** diante da vida e de suas circunstâncias.

A força da comunicação didática do docente universitário reside na sua capacidade de entrega desse potencial de existência peculiar e ímpar. Os saberes didáticos a serem operados e mesmo a qualidade da mediação didática estão submetidos ao assenso dessa partilha e inteireza posta nas situações áulicas. A implicação empática do docente move os saberes em prol do processo educativo e pode promover a busca de conhecimentos ainda não alcançados ou produzidos, a partir do desejo de aprender do grupo.

Assim, a presença docente ensina e anima. A presença, *práxis* e posturas revelam uma dimensão de mentoria enredada em modos de existência. Os saberes didáticos da mediação de conteúdo e de gestão de classe são evidenciados e não foram achados submetidos a uma

metodologia rígida. Métodos válidos foram sendo engendrados, de forma orgânica, ao longo da carreira acadêmica. Logo, os docentes pesquisados ensinam, a partir do que a sala de aula os fez produzir como saberes da experiência, em conexão com a mobilização afetiva em torno dos desafios discentes.

No tocante à comunicação didática, como área epistemológica sobreposta, há necessidade de estudos teóricos e analíticos sobre um novo campo de estudo da comunicação que se avizinha com a emergência de ambiências virtuais, o Metaverso (GOSCIOLA, 2021). Nessas ambiências de realidade ampliada, as narrativas tecnológicas com interação háptica servem para aplicações didáticas. E como se darão as mediações didáticas nesses novos contextos?

Se a comunicação didática ganha visibilidade, também o papel do professor na interação entre estudantes e os objetos de estudos – a mediação didática – será evidenciado. Em jogo, instâncias perenes diante das novas conformações sociotécnicas, que remodelam a área da Educação. Tal imbricação precisa ser acompanhada, de modo a relacionar as áreas da Didática e da Comunicação, para que não se perca de vista a importância da utilização adequada dos saberes docentes para a formação humana.

A jornada terminou? Certamente, não. A investigação concluída é a oportunidade de uma nova pergunta, pois a ciência deve questionar todo o conhecimento sem arrefecer a curiosidade epistemológica. Outrossim, os limites do presente estudo ficaram evidenciados no acesso restrito aos professores de uma universidade pública. Diante da realidade brasileira, em que a maior parte das faculdades de Comunicação está na esfera privada, recomenda-se a ampliação da investigação, de tal modo que contemple a problemática proposta de modo mais abrangente.

Diante das conclusões compartilhadas, queremos apontar a necessidade de novos estudos, também, a respeito das soluções encontradas e implementadas por docentes sem uma formação pedagógica (bacharéis). Aprofundamentos sobre os diferentes perfis de docentes em atividade no Ensino Superior são necessários para que a Pedagogia e a Didática Universitária sejam enriquecidas de forma multirreferencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G..Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37437158001>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ALVES, N; GARCIA, R.L.A. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, p. 1-37, 2001.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2000.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de Caso e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ARAÚJO, J.C.S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. *In:* VEIGA, I.P.A; CASTANHO, M.E.L.M (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

ARAÚJO, J.C.S. Disposição da aula: Os sujeitos entre a tecnia e a polis. *In:* VEIGA, I.P.A (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2011.

ASSMANN, H. Sobre a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem. *In:* XVIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 1995, Brasília, 1995.

BALZAN, N.C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. *In:* VEIGA, I.P.A; CASTANHO, M.EL.M (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. São Paulo: Zahar, 2011.

BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, M.A. **Paradigma da complexidade: Metodologia de Projetos, contratos didáticos e portfolios**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BELO, J.M.C. Comunicação didática e competência de comunicação: a necessidade da emergência de novos modelos. *In: 4º SOPCOM. 2005. Anais eletrônicos [...]. 2005.* Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 6 mar. 2019.

BOTELHO, A.V. **Ensino na Facom**: evolução e eficiência do curso de jornalismo da UFBA. Salvador, 2014 Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social - Audiovisual) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, ano 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 n. 248. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 1996, p. 27.833-27.841.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017.

CAMARGO, D.M.P. Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura. *In: VEIGA, I.P.A; CASTANHO, M.EL.M (Org.). Pedagogia universitária: a aula em foco.* Papirus Editora, v. 1, f. 124, 2000. 248 p.

CANDAU, V.M. **A didática em questão**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CANDAU, V.M; ANHORN, C.T.G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. *In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, n. 23. 2000. Anais [...] Caxambu, 2000.

CARVALHO, R.I.B. **A prática pedagógica do bacharel professor da área e Comunicação Social**. Brasília, 2012 Tese (Faculdade de Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CASTANHO, M.E.L.M. A criatividade na sala de aula universitária. *In: VEIGA, I.P.A; CASTANHO, M.E.L.M (Org.). Pedagogia universitária: a aula em foco.* Papirus Editora, v. 1, f. 124, 2000. 248 p.

CATELLANI, G.V. **O professor e a comunicação na sala de aula**: importância atribuída à formação didático-pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula, por estudantes de pós-graduação que têm interesse em lecionar no ensino superior. São Paulo, 2013. 223 p Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 01-14. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18861>.. Acesso em: 15 jan. 2022.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan/abr. 2006.

COMENIUS, I.A. **Didacta Magna**. Lisboa: Calouste Gubenkian, 2001.

CORSINO, P. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646089>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CRUZ, G.B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 672-689, 2017.

CUNHA, M.I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014.

CUNHA, M.I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 525-536, 2004.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M.C (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1992.

D'ÁVILA, C.M. Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. *In*: D'ÁVILA, C.M (Org.). **Ser professor na contemporaneidade. Desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV, 2009.

D'ÁVILA, C.M. **Decifra-me ou te devorarei**: O que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2013.

D'ÁVILA, C.M. Educação como processo de iniciação: por uma didática raciovitalista no contexto da pós-modernidade- entrevista com Michel Maffesoli. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1401-1417, jul./set. 2017.

D'ÁVILA, C.M. O indefinível praticável: concepções de professores universitários sobre saberes pedagógicos e didáticos. *In*: VEIGA, I.P.A. **Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2017.

- D'ÁVILA, C.M. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-constructiva. *In: D'ÁVILA, C.M; MADEIRA, A.V (Org.). Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.* Salvador: EDUFBA, 2018.
- D'ÁVILA, C.M. Razão e sensibilidade na docência universitária. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016.
- D'ÁVILA, C.M. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. *Revista Faced*, Salvador, v. 12, p. 89-109, jul./dez. 2007.
- D'ÁVILA, C.M; FERREIRA, L.G. *In: D'ÁVILA, C.M. Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.* Salvador: EDUFBA, 2018.
- D'ÁVILA, C.M; FERREIRA, L.G. Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 21, n. 35, p. 17-43, jul./dez. 2016.
- D'ÁVILA, C.M; LEAL, L.A. Docência universitária e formação de professores - saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, mai./ago. 2015.
- D'ÁVILA, C.M; OLIVEIRA, J.A.C. Danças circulares e ludicidade em contextos universitários: experiências formativas. *Revista Humanidades e Inovação*, Tocantins, v. 6, n. 2, 2019.
- DALMOLIN, A.R; SILVEIRA, E.S; MACHADO, A.C. Os paradigmas informacional e relacional na formação em jornalismo. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, v. 20, n. 36, 2021.
- DAMIS, O.T. Didática e ensino: relações e pressupostos. *In: VEIGA, I.P.A. Repensando a Didática.* Campinas: Papyrus, 2012.
- DAMIS, O.T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. *In: VEIGA, I.P.A. Didática: o ensino e suas relações.* Campinas: Papyrus, 2012.
- DE SORDI, MLR. Avaliação da aprendizagem universitária em tempo de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. *In: VEIGA, I.P.A; CASTANHO, M.E.L.M (Org.). Pedagogia universitária: a aula em foco.* Campinas: Papyrus, 2000.
- DEWEY, J. *Democracia e educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIMAS FILHO, N. Desafios do ensino de comunicação no Brasil. **Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 8, n. 53, 1985.

DINES, A. **O papel do jornal**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1986.

DUARTE-JUNIOR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 4 ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

ELIADE, M. **O mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo, 1992.

FARIA, L.R.A. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. *In*: AROEIRA, K.P; PIMENTA, S.G. **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

FERRAZ, R.D; FERREIRA, L.G; NOVA, C.C.C. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26433>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FERREIRA, L.G; GUERRA, A; SILVA, M.A.A.S. As pesquisas sobre docência universitária: concepções e diálogos com a produção nacional de dissertações e teses. *In*: FERREIRA, L.G (Org.). **Docência universitária e formação docente: perspectivas, movimentos e inovação pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FERREIRA, L.G; ZEN, G.C. A aula como elemento do trabalho docente. *In*: ATELIÊ Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

FERREIRA, L.G. Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FRANCO, M.A.S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos. *In*: PIMENTA, S.G; ALMEIDA, M.I (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601- 614, jul./set 2015.

FRANCO, M.A.S; PIMENTA, S.G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 8 abr. 2022.

FRASER, M.T.D. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-15, 2004.

FRYE, N. **A imaginação educada**. Campinas: Vide Editorial, 2017.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas. *In*: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**: teoria, prática e avaliação. Petrópolis: Vozes, 2008.

GODOY, A. Revendo a aula expositiva. *In*: MOREIRA, D.A (Org.). **Didática do Ensino Superior**: Técnicas e Tendências. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

GOMES, J.B; CASAGRANDE, L.D.R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 10, n. 5, p. 696-703, set./out. 2002. Disponível em:
[https://www.scielo.br/j/rlae/a/8fNDYCNMYNn8kBVJvYZcdH/?format=pdf&lang=pt. .](https://www.scielo.br/j/rlae/a/8fNDYCNMYNn8kBVJvYZcdH/?format=pdf&lang=pt.)
Acesso em: 19 fev. 2022.

GOMES, L. **1808**: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Globo, 2014.

GOMES, R. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOSCIOLA, V. Volumetria audiovisual: por um novo campo de estudos da Comunicação. **Novos Olhares**, v. 10, n. 2, p. 101-110, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/192651/180376>. Acesso em: 19 fev. 2022.

GUITTON, J. **O trabalho intelectual**. Campinas: Kirion, 2018.

HIGHET, G. **A arte de ensinar**. Campinas: Kirion, 2018.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

KASSICK, C.N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 32, p. 136-149, dez. 2008. ISSN: 1676-2584.

KAUFMANN, J.C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. *In*: POUPART, J (Org.). **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

LATOURET, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEMOS, A. Da engenharia à Comunicação: Traduções e Mediações para compreender a técnica e a comunicação na cultura contemporânea. *In*: LOPES, M.I.V. **Epistemologia da comunicação no Brasil**: trajetórias autoreflexivas. São Paulo: ECA-USP, 2016.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, A. **Cultura das redes**: Ciberensaios para o século XXI. Salvador: EDUFBA, 2002.

LEMOS, A. **Teoria Ator-Rede e Estudos de Comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2016.

LENOIR, Y. Médiation cognitive et médiation didactique. *In*: RAISKY, C; CAILLOT, M. **Au-delà des didactiques: débats autour de concepts fédérateurs**. Paris: De Boeck e Larcier, 1996.

LENOIR, Y. **Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec**. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999. (Documents du GRIFE 5).

LIBANELO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. **Alínea**, Campinas, v. 1, p. 19-62, 2005.

LIBANELO, J.C. Conteúdos, Formação de Competências Cognitivas e Ensino com Pesquisa. *In*: PIMENTA, S.G; ALMEIDA, M.I. (Org.). **Pedagogia universitária**: Caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBANELO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, v. 3, p. 11-18, 1983. Disponível em: <https://bit.ly/3gOB50F>. Acesso em: 8 abr. 2022.

LIBANELO, J.C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago 2016. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_a_teorias_do_ensino_para_o_desenvolvimento_humano_e_o_planejamento_de_ensino.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

LIBÂNEO, J.C. O campo teórico e profissional da didática hoje. *In:* PIMENTA, S.G. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBÂNEO, J.C. O ensino de graduação na universidade: A aula universitária. UCG, Goiânia, v. 1, p. 1-12, 2003. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=O_ensino_de_graduacao_A_aula_universitaria_Libaneo.pdf¤t=/AI/CIP/Planejamento_anual_de_aula. Acesso em: 19 nov. 2019.

LOPES, M.C. **Comunicação e ludicidade**. Aveiro, 1998 Tese (Design de Comunicação) - Universidade de Aveiro, UAveiro.

LOPES, M.C. Do filme “ensaio de orquestra” de Frederico Fellini à orquestração da aprendizagem em teorias da comunicação. *In:* AVANCA - CINEMA. 2014. Anais eletrônicos [...]. Disponível em: https://www.idmais.org/pubs/ConceicaoLopes/2014/CL_1_14.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

LOPES, M.C. From the Ecology of the Human Spirit to the Development of the Orchestral Theory of Communication. ISBN: 978-84-6147423-3, Valencia, p. 3935-3940, 2011. . INTED 2011 Proceedings – International Technology, Education and Development Conference.

LOPES, M.C. Ludicidade: a visão moderna da condição lúdica humana: Entretenimento Digital e Jogos Interactivos. *In:* GAMES. 2004, Lisboa, 2004.

LOPES, M.C. Ludicity – a theoretical term. *In:* SIXTH ANNUAL CONVENTION OF MEDIA ECOLOGY ASSOCIATION, n. 6, New York: Fordham University - Lincoln Centre Campus, 2005.

LOPES, M.I.V. O campo da comunicação: reflexões sobre seu estatuto disciplinar. **Revista USP**, São Paulo, v. 48, p. 46-57, dez./fev. 2000/2001.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **ABC Educativo: a revista da educação**, São Paulo, v. 4, n. 29, 2003.

LUCKESI, C.C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador: GEPEL - Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 02).

LUCKESI, C.C. Ludicidade e Desenvolvimento Humano. **Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 04**, Salvador, 2007. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA.

- LUCKESI, C.C. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? . *In:* D'ÁVILA, C.M. **Ser professor na contemporaneidade: Desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV, 2009.
- MACHADO, E. **O ensino de jornalismo na era da convergência: Conceitos, metodologias e estudos de casos no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MANTOVANI, I.C; CANAN, S.R. **Educação e Pedagogia Universitária: até que ponto formamos docentes para o Ensino Superior?** Curitiba: CRV, 2015.
- MARCONDES FILHO, C. **Para entender a comunicação: Contatos antecipados com a nova teoria**. São Paulo: Paulus, 2008.
- MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2015.
- MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MASETTO, M.T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p597/22219>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- MASETTO, M.T. **Trilhas abertas na Universidade: Inovação Curricular, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores**. São Paulo: Summus, 2018.
- MASSA, M.S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 9, n. 15, p. 111-130. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/5485>. Acesso em: 1 abr. 2019.
- MASSA, M.S; LOPES, C.O. Ensino de ciências da computação: contributos da teoria orquestral da comunicação. *In:* ATAS DO XIII CONGRESSO INTERNACIONAL IBERCOM, n. 13, Santiago de Compostela, 2013, p. 1839-1851.
- MATTOS, S. **Comunicação plural**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- MEDINA, C. **O signo da relação: Comunicação e pedagogia dos afetos**. São Paulo: Paulus, 2006.

MEDITSCH, E. No Brasil, o ensino universitário de jornalismo retoma a identidade com a profissão. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 14, n. 27, 2017.

MELO, G.F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, J.M. O ensino de Comunicação: os desafios da sociedade contemporânea. *In*: MATTOS, S. **Comunicação plural**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MINEIRO, M. **O essencial é invisível aos olhos**: a concepção dos estudantes sobre a Mediação Didática Lúdica na Educação Superior. Salvador, 2021. 445 p Tese (Faculdade de Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faced, 2021.

MORAIS, J.F.R. A criticidade como fundamento do humano. *In*: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.EL.M (Org.). **Pedagogia universitária**: A aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

MOURA, C.P. Ensino de Comunicação: Um estudo sobre os grupos de pesquisa no Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 14, n. 27, 2017. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/433>. Acesso em: 8 abr. 2022.

MÃE, V.H. Autobiografia Imaginária. **JL Jornal de Letras, Artes e Ideias**, v. 22, 19 set. 2012. Disponível em: <http://www.spgl.pt/os-professores-valter-hugo-mae>. Acesso em: 8 abr. 2022.

NOELLE-NEUMANN, E. **A espiral do silêncio – Opinião pública**: Nosso tecido social. Campinas: Editora Estudos Nacionais, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias das suas vidas. *In*: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, T. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/cXPxM5pdFbzfV6h987cLzMm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: FAZENDA, I. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S.G. Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade. *In*: XIX ENDIPE - ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE

ENSINO, n. 19. 2018. Anais [...] Salvador, 2019. Disponível em: <https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es-1>. Acesso em: 8 abr. 2022.

PIMENTA, S.G; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia universitária**: Caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POPOFF, S.C. **Como nascem as fadas de leitura?** Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no Ensino Fundamental II. Salvador, 2017. 132 p Dissertação (Faculdade de Educação) - Universidade Federal da Bahia, FAGED, 2017.

PUNTES, R.V; LONGAREZI, A.M; AQUINO, O.F. **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia: EDUFU, 2017. 420 p. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29664/1/FundamentosPsicol%C3%B3gicosDid%C3%A1ticos.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

RAMOS, E. Caderno de Cinema do Professor: A linguagem cinematográfica. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: FDE, 2009. São Paulo (Estado) Secretaria de Educação.

RIBEIRO, C. A aula magistral ou simplesmente a aula expositiva. **Revista Impactum Coimbra University Press**, Viseu, v. 16, p. 189-201, 2007. Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras. Disponível em: [uri:http://hdl.handle.net/10316.2/23557](http://hdl.handle.net/10316.2/23557). Acesso em: 8 abr. 2022.

RIOS, T.A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, I.P.A (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2011.

RIOS, T.A. **Compreender e Ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, J.P; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 8 abr. 2022.
- SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, E. **Pesquisa Formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SANTOS, R. **Vade-Mécum da Comunicação**. Rio de Janeiro: Trabalhistas, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SAVIANI, D. Natureza e Especificidade da Educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul/ago 1984.
- SERRES, M. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand, 2015.
- SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SILVA, E.F. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, I.P.A (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2011.
- SILVA, E.F. **Nove aulas inovadoras na Universidade**. São Paulo: Loyola, 2011.
- SILVA, M. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, v. 15. 37 p, 2009. 69-74. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2008.37.4802>. Acesso em: 20 out. 2019.
- SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- SOARES, M.S.A (Org.). **Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco - Caracas, 2002. 335 p. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.
- SOKOLOWSKI, R. **Introdução à Fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2012.
- STAKE, E.F. **The art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAUCHEN, G; FÁVERO, A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 403-419, mai/ago. 2011.

TEIXIERA, J; LARRONDO, A. O ensino universitário do ciberjornalismo no Brasil e na Espanha: respostas formativas e desafios futuros no contexto convergente e socia. **Revista OBS**, v. 13, n. 14, p. 89-106, 2019.

TRINDADE, H. **Saber e poder**: os dilemas da universidade brasileira. Estudos Avançados [online]. 2000, p. 122-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>. Acesso em: 8 abr. 2022.

VASCONCELOS, M.L.C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, M.L.C. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M.L.C (Org.). **Ensinar e aprender no Ensino Superior**: por uma epistemologia na formação universitária. 3 ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, Cortez, 2012, p. 61-77.

VEIGA, I.P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I.P.A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, I.P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I.P.A (Org.). **Repensando a didática**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, I.P.A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I.P.A (Org.). **Lições de Didática**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, I.P.A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P.A (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2011.

VEIGA, I.P.A; RESENDE, L.M.G; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I.P.A; CASTANHO, M.E.L.M. **Pedagogia universitária**: A aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

YIN, R.K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa -----
----- . Na pesquisa pretendemos estudar o tema e entender que o ato de ensinar possui a dimensão de comunicar de forma plena e com arte - a arte de ensinar. O ensino começa na intencionalidade, mas ao dirigir-se ao outro - ao aprendiz - necessita da maestria da arte, que por natureza permite que se reúnam numerosos fatores para além do conteúdo a ser ministrado. O “como” ensinar convida a pensar em uma combinação sutil entre tempo, modos e sensibilidade no uso de cada recurso e com que intensidade para modular a cognição, a emoção, além de transformações contínuas de estados de espírito, convicções e saberes. Assim, podemos contribuir para a área da didática do Ensino Superior. Assim, há a necessidade de que professores universitários de campos disciplinares distintos sejam estudiosos dos conhecimentos produzidos pela ciência pedagógica como uma resposta possível e necessária à evidente dificuldade na escolha de metodologias adequadas às necessidades dos graduandos. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: questionários, entrevistas semi-estruturadas, observação de aulas. Estes procedimentos característicos de pesquisas qualitativas possuem baixo risco aparente e caso, haja algum desconforto em qualquer etapa, o voluntário poderá interromper o procedimento ou a participação na pesquisa a qualquer tempo. Os benefícios, no entanto, superam as possibilidades de riscos e desconfortos, pois trazem um estudo sobre a pedagogia universitária e a didática inovadora.

Para participar deste estudo o (a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso o o(a) Sr.(a), e seu acompanhante, tenha qualquer gasto deslocamentos, alimentação, os custos poderão ser ressarcido pela pesquisadora.

Caso o(a) Sr.(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa o(a) Sr.(a) tem direito à indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisadora Responsável: Sandra Constantin Popoff, tel: 71 9 9137 9987

Também em caso de dúvida, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE/UFBA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE/UFBA) está localizado na, Sala 435 – Canela – Salvador, Bahia – Brasil – telefone (71) 3283-7615, e-mail: cepee.ufba@ufba.br

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada no Repositório Institucional – RI da UFBA. O seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar, de forma que a confidencialidade da identidade dos voluntários será garantida mediante a adoção de nomes fictícios. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr(a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável na FACED/UFBA e a outra será fornecida para o (a) sr(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco (5) anos e depois deste tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações unicamente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ portador
(a) do Documento de Identidade _____ fui informado (a) dos
objetivos da pesquisa _____, de maneira clara e
detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas
informações e modificar a minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo
em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada
a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, de ____ de 20____

NOME COMPLETO PARTICIPANTE

NOME COMPLETO PESQUISADORA

APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE REGISTRO CURSIVO

Quadro 19 — Modelo de cabeçalho para registro cursivo para observação

DATA	DISCIPLINA	PROFESSOR
Nº	HORÁRIO	OBS
FALAS PROFESSOR (A)	FALAS ALUNOS	REAÇÕES/ TOM DE VOZ

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Primeiros passos na docência superior
2. Maiores desafios superados na carreira docente
3. Principais saberes didático-pedagógicos adquiridos ao longo dos anos. Como foram sendo consolidados?

Observação: As questões apresentadas permitem iniciar a narração dos professores sobre as singularidades da docência. Houve flexibilidade na abordagem para que surgissem informações relevantes para a pesquisa narradas pelo ponto de vista do docente.

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO

PESQUISA SOBRE MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Título: A arte de ensinar na docência superior: mediação didática de professores de Comunicação Social³⁷.

O questionário tem uma sessão com dados de perfil profissional, uma sessão com perguntas a respeito da docência no ensino superior e outra sobre questões de prática pedagógicas.

O tempo médio para completar o questionário é de 10 (dez) minutos

Professor (a), muito obrigada por contribuir com as suas informações. Estes dados serão de enorme relevância para o estudo que realizamos em cursos de Comunicação Social.

O questionário é anônimo e as informações serão codificadas, garantindo a privacidade dos participantes.

Toda a minha gratidão à você e votos de muitas realizações profissionais!

Abraço,

Sandra Constantin Popoff
Doutoranda PPGE - UFBA

2 PERFIL PROFISSIONAL

2.1 IDADE

< 30

de 31 a 40 ANOS

de 41 a 50 anos

de 51 a 60 anos

> 60

³⁷O questionário foi enviado ainda com o título provisório inicial

2.2 TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

< 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

16 a 20 anos

> 20

2.4 ATUAÇÃO NO ENSINO

Apenas graduação

Na graduação e na pós-graduação

Somente na pós-graduação

2.5 EXERCE OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DA DOCÊNCIA?

Gestão

Pesquisa

Extensão

Outros...

2.6 TIPO DE VÍNCULO CONTRATUAL

Efetivo

Temporário

2.7 REGIME DE TRABALHO

20 horas

40 horas

DEDICAÇÃO EXCLUSIVA

2.8 DISCIPLINA (S) QUE LECIONA:

3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

3.1 Investimento em estudos, reflexões sobre a docência e seus aspectos didáticos

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

3.2 Participação em eventos na área educacional

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

3.3 Participações em reuniões, fóruns de debates, formação didática dentro da sua instituição

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

3.4 Realização de análises reflexivas sobre sua prática de ensino (anotações, diários)

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

3.5 Compartilhamento de estudos entre os pares dentro da instituição

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

3.6 Realização de trabalho interdisciplinar

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

3.7 Busca por modalidades de formação pedagógica

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

3.8 Busca por atualização em sua área da disciplina que leciona

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 CONSIDERAR OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS NAS PRÁTICAS EM AULA

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.2 Replanejar suas atividades junto com os alunos

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.3 Discutir com os alunos as formas de participação na disciplina

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.4 Combinar com os alunos as modalidades de avaliação

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.5 Permitir e estimular o diálogo, a interação verbal em suas aulas

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.6 Estabelecer mediação entre os assuntos insurgentes no grupo

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.7 Construir acordos de convivência no início do semestre

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.8 Realizar estratégias didáticas com ênfase na exposição de conteúdos

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.9 Estimular a compreensão de situações profissionais concretas aliadas a seus conteúdos

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.10 Propor desafios e situações problemáticas

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.11 Permitir e estimular diálogo com outras áreas de conhecimento

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.12 Estimular o trabalho compartilhado e colaborativo

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.13 Estimular a pesquisa nas atividades de ensino

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.14 Proporcionar atmosfera de confiabilidade, afetividade positiva na classe

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.15 Permitir a autoria e autonomia do estudante em seus estudos

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.16 Utilizar estratégias lúdicas e criativas

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.17 Utilizar as linguagens artísticas no desenvolvimento das aulas (música, teatro, artes visuais, contação de histórias)

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.18 Utilizar as interfaces digitais para construções de atividades autorais, criativas e inovadoras

Grau de importância/grau de realização: 1,2,3 ou 4

4.19 Consegue inserir o lúdico em sala de aula? Em quais atividades ou procedimentos?

4.20 Como conceitua saberes didáticos-pedagógicos? Cite algum

4.21 Qual a sua opinião sobre a didática no ensino superior?

4.22 Que relação há entre didática e criatividade?

4.23 Qual a metodologia mais utilizada nos Cursos de Comunicação Social? Por que?

Contato com a autora:

popoffsandra@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6451-6442>

[**http://lattes.cnpq.br/0831719931057725**](http://lattes.cnpq.br/0831719931057725)