

# Abordagens de Ensino no Curso de Geografia

## Teaching Approaches in Geography Course

Ricardo Luiz de Bittencourt<sup>a\*</sup>; Yasmine Moura da Cunha<sup>b</sup>; Katia Mara Batista<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde; e Ciências Ambientais e Educação, SC, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Ambientais e Educação, SC, Brasil.

<sup>c</sup>Instituto Federal Catarinense, SC, Brasil.

\*E-mail: rlb@unesc.net

Recebido em: 05/08/2016; Aceito em: 02/02/2017

---

### Resumo

O curso de Geografia busca a formação socioeducacional de um profissional crítico, que contribua para a construção da cidadania e enfrentamento das questões problemáticas da sociedade. Assim, são necessárias abordagens de ensino que permitam o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao perfil ambicionado. O estudo das diversas abordagens do processo de ensino aprendizagem no curso de Licenciatura em Geografia pode fornecer uma perspectiva e estabelecer diretrizes à atuação dos docentes, considerando a individualidade de cada um. Para definir, por meio de pesquisa quali-quantitativa, as abordagens de ensino adotadas pelos professores no curso, o presente estudo se embasou no texto de Mizukami (1986) e constatou o pluralismo destas abordagens entre os sujeitos e em um mesmo sujeito, com predomínio das abordagens humanística e comportamentalista.

**Palavras-chave:** Abordagens de Ensino. Ensino Aprendizagem. Curso de Geografia - Licenciatura.

### Abstract

*Geography course aims at majoring critical professionals socially and educationally, contributing thus for the citizen construction to cope with problematic issues facing society. Teaching approaches that enable the development of abilities and necessary competencies for the desired profile of this professional are necessary. The study of several teaching process approaches in Geography – Teaching degree degree program can provide a perspective and develop guidelines to the Professors' work considering their individuality. To define, through qualitative and quantitative research, teaching approaches adopted by Professors in the course, this study was based in the text Mizukami (1986) and found the pluralism of these approaches among the subjects and in the same subject, prevailing humanistic and behavioral approaches.*

**Keywords:** *Teaching Approaches. Teaching and Learning. Geography Program – Teaching Degree.*

---

## 1 Introdução

A Geografia é a ciência que busca o conhecimento e a explicação das múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. A compreensão desta realidade, em sua dinâmica integral, implica que os cursos de Geografia proporcionem o conhecimento espacial, natural e humano na formação de seus profissionais. Inserido neste contexto, o curso de Geografia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em seu projeto pedagógico (PPC), ressalta como princípio filosófico a formação socioeducacional de um profissional crítico, com consciência cidadã, que a partir do conhecimento geográfico possa contribuir para a construção da cidadania e enfrentamento das questões problemáticas que a sociedade enfrenta na atualidade.

O desenvolvimento das habilidades e das competências necessárias ao perfil ambicionado para este profissional perpassa pelas abordagens de ensino aprendizagem, nas quais se inserem as práticas dos professores deste curso.

O presente estudo apresenta uma reflexão sobre as diversas abordagens do processo de ensino aprendizagem,

a partir da análise de resultados obtidos em pesquisa junto aos docentes do curso de Geografia em uma universidade comunitária. Entende-se que o modo de compreender o ensino se materializa em práticas pedagógicas, que se aproximam ou não dos objetivos formativos previstos no PPC do curso.

## 2 Material e Métodos

A pesquisa foi realizada com professores integrantes do corpo docente do curso vespertino de Geografia – habilitação Licenciatura - da UNESC, ao longo do mês de setembro de 2014. Buscou-se investigar as abordagens de ensino presentes nos discursos dos professores sujeitos da pesquisa.

Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, ao descrever as características de determinada população. De acordo com Gonçalves (2006), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno e são inúmeros os estudos, que podem ser classificados sob esse título. Dentre as pesquisas descritivas se destacam aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo social: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de

escolaridade, condições sociais de educação, saúde, etc.

O texto de Mizukami (1986) sobre as diferentes abordagens de ensino, que fundamentou o estudo, foi previamente objeto de leitura, de análise e de caracterização das diversas abordagens em aula desta disciplina, assim como a escolha do instrumental metodológico.

O problema foi abordado, segundo aspectos da pesquisa de natureza quali e quantitativa, com coleta de dados, por meio de aplicação de questionário com questões abertas e fechadas aos docentes do curso.

As questões fechadas incluíram idade, sexo e carga horária semanal de trabalho e as questões abertas incluíram “qual a sua formação escolar; qual a razão de optar por trabalhar como professor na Educação Superior; o que é aprendizagem; o que entende por ensino; que estratégias de ensino são privilegiadas em suas aulas; qual a função social da universidade e como o professor deve fazer a avaliação na Educação Superior”.

A escolha deste instrumental metodológico ocorreu devido ao entendimento de que a entrevista fechada é uma técnica muito utilizada por possibilitar o tratamento quantitativo de dados, sendo esse tipo de entrevista o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais (GONÇALVES, 2006).

Em relação aos procedimentos, constitui-se em uma pesquisa de levantamento, com obtenção de informações de número de pessoas significativo da população pesquisada. Na implementação da pesquisa, os 18 professores do curso foram contatados pessoalmente, por e-mail e por telefone e a eles foi repassada a proposta da pesquisa e seu objetivo. Deste total, nove professores (50%) responderam à pesquisa, cujos dados foram objeto de análise e discussão.

Na análise dos dados, as questões abertas foram tabuladas segundo categorias de análise de conteúdo, de modo a permitir o cálculo dos dados percentuais. Essa técnica consiste na análise da mensagem que o discurso descrito está passando, pois é por meio da análise da mensagem que, segundo Bardin (1995), é possível estudar o conteúdo e/ou os significantes e os significados ou a significação.

Dentro do proposto, a cada questão formulada foram consideradas, na discussão dos dados, as temáticas de maiores percentuais citados pelos entrevistados.

### 3 Resultados e Discussão

Os estudos sobre as abordagens de ensino adotadas pelos professores, que atuam em diferentes níveis de ensino contribuem para analisar as práticas pedagógicas destes. Quando inicia a carreira profissional, o professor traz consigo concepções de ensino e aprendizagem que dão a direção para a sua atuação docente.

As pesquisas realizadas por Mizukami (1986) apontam cinco abordagens de ensino, que circulam nos contextos educativos, que são: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e a sócio-cultural. Nessa perspectiva,

é de fundamental relevância que se investiguem as abordagens de ensino que sustentam as práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Superior. Se considerarmos a preemência de se construir estratégias de qualificação da Educação Superior na sociedade brasileira, há que se investir em programas de desenvolvimento profissional dos professores.

A abordagem tradicional é fundamentada na prática educativa e na sua transmissão através dos anos, sem teoria explicitada, com prioridade para a disciplina intelectual e os conhecimentos abstratos. O método de recitação e os conteúdos ensinados derivam de uma concepção estática do conhecimento. Essencialmente, esta prática era transmitida de geração para geração, sem basear-se em teorias de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano. Consiste, basicamente, em se supor e se aceitar o conhecimento proveniente essencialmente do meio. O conhecimento tem caráter cumulativo, em que o sujeito tem papel insignificante na elaboração e aquisição. A inteligência é apenas a faculdade de armazenar informações.

Visa perpetuação da sociedade-cultura, com níveis culturais adquiridos na trajetória da educação formal e reprovação, em caso do mínimo cultural não ser atingido, constatado por meio de provas e exames, sendo o diploma instrumento de hierarquização no contexto social.

A escola tem missão catequética e unificadora, constituindo-se no local de apropriação dos conhecimentos, já estabelecidos e elaborados por outros para que o aluno se aproprie. A ênfase ocorre para o professor na construção do conhecimento, sendo o aluno um ser passivo apenas um receptáculo de informação.

Na abordagem comportamentalista se entende que o homem é produto do meio, reativo a este. O meio pode ser controlado e manipulado, assim como o homem e somente com a compreensão e sistematização deste controle o homem será livre. Para que possa ocorrer o desenvolvimento do homem, o ensino envolve um planejamento sociocultural com técnicas refinadas de controle, pois o ensino é:

[...] composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas (MIZUKAMI, 1986, p.20-21).

Os princípios desta abordagem derivam da análise experimental do comportamento, produzindo uma metodologia de ensino e fornecendo dados para a análise comportamental. A ênfase, portanto, nessa abordagem recai nas atividades de planejamento, que regulem os comportamentos/aprendizados dos alunos.

Como na abordagem tradicional, a ênfase é no produto obtido, na transmissão cultural, influenciada pelo meio, com definição do que é aprendido e será repassado às próximas gerações. Esta abordagem se baseia em experimentos de contingência de reforço. O papel do aluno em apenas ver

e escutar, no método tradicional, é substituído por um direcionamento fornecido pela programação. Porém, nas duas abordagens se observa o diretivismo e a ausência de decisões tomadas pelos alunos. A cooperação entre os alunos não é enfatizada, mas há consideração de cada aluno em particular e individualização do ensino, o que na tradicional não era possível.

A abordagem humanista, derivada do pensamento de Carl Ransom Rogers, não possui embasamento empírico para uma fundamentação didática, pois as obras deste pesquisador foram direcionadas ao estudo de terapias psicológicas. Assim, há uma necessidade de mais escolas, que se baseiem nessa abordagem para que os resultados possam subsidiar ações pedagógicas mais sistemáticas.

Esta abordagem enfatiza o subjetivo, a autorrealização e o vir a ser contínuo característico da vida humana. Os conteúdos vindos de fora assumem papel secundário, pois são provenientes das próprias experiências dos alunos. Privilegiando-se a interação estabelecida entre as pessoas envolvidas na relação ensino aprendizagem, pois de acordo com a autora:

Como decorrente das proposições rogerianas sobre o homem e o mundo, está um ensino centrado na pessoa (primado do sujeito), o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, dirigir a pessoa à sua própria experiência para que, dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. Esta é a finalidade do método não-diretivo (MIZUKAMI, 1986, p.48-49).

Alerta que a consequência do desenvolvimento da ciência, que objetiva o controle do comportamento humano é a condução de uma ditadura social e perda individual da personalidade. A subjetividade ocupa lugar principal, uma vez que se prioriza o desenvolvimento das relações interpessoais em detrimento da produção coletiva do conhecimento.

A abordagem cognitivista difere das abordagens, anteriormente citadas comportamentalistas, pois para Piaget o conhecimento progride mediante a formação de estruturas e isso nega os mecanismos de justaposição behavioristas e os seguidores do ensino tradicional. Tudo que se aprende é assimilado e passa por uma reestruturação de conhecimentos sempre permanentes.

Na abordagem comportamentalista ocorre, com frequência, a fixação de respostas padronizadas, considerada aqui como o método mais arcaico de incorporação de conhecimento, pois pesquisas já comprovaram que a memória é operativa, não sendo somente um depósito de memórias e tem também a capacidade de modificar estas memórias. Isto coloca em dúvida a aprendizagem e transferência de respostas padronizadas.

A abordagem cognitivista assemelha-se à humanista no sentido do respeito dado ao aluno, pois considera que a “forma de solução de cada problema é pertinente apenas a cada aluno e a ele caberá encontrá-lo” (MIZUKAMI, 1986, p.84), mas dele difere em relação à ênfase dada ao aspecto cognitivo, que embora considerado por Rogers, não é trabalhado

teoricamente em profundidade.

Nesse sentido, uma prática pedagógica ancorada nos pressupostos da abordagem cognitivista deverá ser construída a partir de situações problemas, que coloquem os sujeitos na condição de aprendizes. O professor se constitui como mediador do processo ensino aprendizagem. Alunos e professores são considerados sujeitos do conhecimento e assumem um papel ativo nos seus processos de aprender e ensinar.

Na abordagem sociocultural, difundida na obra de Paulo Freire, percebe-se a tendência interacionista, em que o homem é o sujeito da educação, mas é imprescindível a interação homem-mundo, sujeito-objeto. A educação assume um papel amplo, não se restringindo ao ensino aprendizagem, pois é um processo de conscientização, que deve estar contextualizado. A escola deve permitir o crescimento mútuo do professor e dos alunos. Freire defende a situação de ensino aprendizagem, no seu sentido global, com superação da relação opressor-oprimido e a relação horizontal entre professor e aluno.

Contrapõe-se ao ensino tradicional e a abordagem comportamentalista, principalmente, no que se refere ao ensino, homem, mundo, etc., pois considera a ciência como um produto histórico:

a educação, sempre como ato político; o conhecimento como transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados, a regulação da aprendizagem com tendo sempre o sujeito como centro e não a comprovação de desempenhos com normas ou critérios pré-fixados (MIZUKAMI, 1986, p.102).

Essa dimensão política do trabalho educativo coloca o professor como um agente de transformação social, na medida em que constrói uma relação dialógica com seus alunos, em que a análise, a discussão e a problematização são eixos organizadores dos processos de ensinar e aprender. Diante dessas reflexões é que se passa a discutir os dados de pesquisa.

Dos nove professores entrevistados, que perfazem 50% do total de professores do curso de Geografia, a percentagem maior é de homens (55%) e todos, homens e mulheres, possuem mais de 20 anos.

Este resultado vem ao encontro de pesquisas que indicam que, apesar das mulheres serem a maioria entre os estudantes universitários e entre os doutores, de acordo com o Censo de Educação Superior de 2013 (INEP, 2014), elas ainda se apresentam em minoria nos cargos de docência superior. E na avaliação dos pesquisadores das diferenças de gênero em postos de trabalho, esta desigualdade ocorreria em função de discriminação no ambiente acadêmico e científico. Alguns consideram, ainda, o papel doméstico, assumido mais pelas mulheres que pelos homens, enquanto outros ressaltam o caráter político, de disputa de poder no meio acadêmico, reflexo do seu contexto social, uma sociedade de características patriarcal, machista, racista e heterossexista.

A maioria (67%) está na faixa etária entre 41 e 50 anos ou possui mais de 51 anos. Tem-se ainda 22% dos professores

na faixa etária entre 31 e 40 anos e 11% entre 21 e 30 anos. A predominância de professores na faixa etária entre 41 e 50 anos seria um indicador de que se têm professores com mais experiência profissional e que atingiram um estágio de maturidade, essencial para uma docência qualificada, mas que por si só não garante esta qualidade.

Em relação à carga horária semanal de trabalho, todos cumprem uma jornada de mais de 20 horas semanais. A maioria, 45%, trabalha mais de 40 horas semanais, 33% trabalha entre 31 a 40 horas semanais e 22% entre 21 a 30 horas semanais.

Os dados indicam que a maioria dos docentes trabalha com uma elevada carga horária, pois esta, na realidade, se desdobra em horas de preparação, que não são computadas. Isto pode acarretar em acúmulo de atividades, com consequente queda na qualidade de ensino, pois são reduzidos os tempos para dedicação a estudos e pesquisas. De modo geral, observa-se no Ensino Superior esta realidade de intensificação do trabalho docente. Há que se problematizar as especificidades do trabalho docente na Educação Superior, que não se limita apenas às atividades de ensino, mas também às atividades de pesquisa, de extensão e de gestão.

No que se refere a formação acadêmica, 33% dos entrevistados são formados em Geografia, com habilitação em Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelado, 22% são formados em Pedagogia, sendo que uma professora tem formação em Geografia – Licenciatura e Pedagogia. Os demais (56%) possuem formações diversas – Matemática e Biologia com habilitação em Licenciatura, Ciências Biológicas com habilitação em Bacharelado, Engenharia Agrônoma, Engenharia Ambiental e Geologia.

Os resultados revelam que a maioria (56 %) dos docentes do curso possui formação em áreas específicas e apenas 44% dos docentes possuem formação em licenciatura ou apresentam formação pedagógica. Masseto (2012) ressalta que a experiência significativa e estudos em áreas específicas entre os profissionais docentes no Ensino Superior não garantem o preparo no processo ensino e aprendizagem e que a formação pedagógica faz-se necessária para que o professor desempenhe sua função com eficiência.

Do total de entrevistados, 67% possuem especialização e mestrado, 22% apenas especialização e apenas 11% possuem doutorado. Estas percentagens estão de acordo com o levantamento do Censo de Educação Superior de 2013 (INEP, 2014), que analisou o número de funções docentes em exercício na educação superior, por grau de formação, segundo a categoria administrativa e as regiões geográficas do Brasil, no período entre 2003 e 2013. De acordo com o Censo, do total de 367.282 professores no Brasil em 2013, 38.402 atuam em instituições privadas na região sul do país e destes, a maior percentagem (51,15%) é de mestres, seguidos de especialistas (29,82%) e doutores (18,38%).

Entre os professores entrevistados se tem um doutorado na área da Engenharia Civil. As especializações, assim como

os mestrados são em áreas diversas e 22% possuem duas especializações. Considerando-se os seis professores com especialização, tem-se 22% destes com especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior e outros 22% com especialização em Educação. As demais especializações incluem Geografia com Ênfase em Estudos Regionais, Matemática, Fotogrametria e Sensoriamento Remoto e Administração e Planejamento dos Recursos do Mar. Com relação aos seis professores com mestrado, 22% possuem mestrado em Geografia, 22% são mestres em Ciências Ambientais e os demais são mestres em Educação e Engenharia Civil.

Os resultados apontam que, apesar das formações em áreas diversas, e em níveis de especialização, mestrado e doutorado, os professores do curso buscam um aprimoramento nas suas áreas de formação, que os conduza à competência profissional. Cabe ressaltar que o desenvolvimento desta competência profissional deverá envolver a capacidade de (re)criação e manuseio do conhecimento (UFRGS, 2006) para as quais são imprescindíveis a pesquisa e a extensão.

Considere-se, ainda, que a universidade brasileira e a Educação Superior no país são orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que o professor universitário é o mediador do processo, que busca a concretização desta indissociabilidade (MAZILLI, 2008). Para que o professor esteja apto a realizar esta mediação é necessária uma formação em nível de pós-graduação, que lhe permita articular a indissociabilidade que se preconiza em ensino–pesquisa–extensão, de modo que a graduação seja espaço de construção do conhecimento na formação do estudante como sujeito crítico e participativo.

Na questão: Por que você optou por trabalhar como professor na Educação Superior, as questões foram tabuladas, segundo as seguintes categorias de análise de conteúdo: novos desafios; melhor remuneração; oportunidade de atuação em pesquisa e extensão; crescimento profissional e intelectual.

Questionados sobre a razão pela qual optaram por trabalhar como professor na Educação Superior, os entrevistados apontaram mais de uma razão. Do total de entrevistados, 87% citam em seus depoimentos que a busca de novos desafios foi a opção para trabalhar no Ensino Superior; 44% consideram que a escolha pelo Ensino Superior foi pela possibilidade de conjugar o trabalho do ensino com a pesquisa e extensão; 33% citam a melhor remuneração paga aos docentes do Ensino Superior como a opção para estar no Ensino Superior e 100% dos entrevistados citam, em seus depoimentos, que a opção de trabalhar no Ensino Superior está diretamente ligada aos seus interesses de crescimento intelectual e profissional.

Observa-se que independente das demais motivações, ao optar pela carreira acadêmica no Ensino Superior, todos buscam crescimento intelectual e profissional e uma percentagem significativa deles (44%) consideram importante a conjugação do ensino, pesquisa e extensão. Apesar da expressiva percentagem, 33% dos docentes buscaram uma

melhor remuneração, mas esta opção não foi citada como primeira opção por nenhum dos entrevistados. Estes resultados demonstram que fatores favoráveis ao comprometimento com o ensino motivaram os docentes entrevistados.

Dentro do proposto, a cada questão formulada foram consideradas na discussão dos dados as categorias de maiores percentuais citados pelos entrevistados. Todos os entrevistados consideraram, no mínimo, mais de uma resposta a cada questão.

Na questão: *O que é aprendizagem*, as respostas foram tabuladas, segundo as seguintes categorias de análise de conteúdo: processo contínuo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades; aperfeiçoamento de competências; processo de mediação e interação; mudança de comportamento.

Os resultados mostram que 77% dos entrevistados afirmaram, em seus depoimentos, que a aprendizagem é um aperfeiçoamento de competências; 66% afirmaram em seus depoimentos que entendem a aprendizagem como um processo contínuo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades; 44% afirmaram, em seus depoimentos, que a aprendizagem propicia a mudança de comportamento e 100% dos entrevistados afirmaram, em seus depoimentos, que a aprendizagem ocorre por meio do processo de mediação e interação.

De acordo com os resultados acima relacionados, pode-se considerar que todos os docentes entrevistados demonstram uma prática com características da abordagem humanista, em que a função do professor é de “facilitador da aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p.52), de não apenas transmitir conteúdo, mas de criar condições para que os alunos possam aprender, intermediando o processo e interagindo com o aluno. Da mesma forma, a abordagem humanista enfatiza que a aprendizagem implicaria mudanças de comportamento do aluno.

No entanto, ao se referirem à aprendizagem como processo contínuo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades (66%) e aperfeiçoamento de competências (77%) os entrevistados demonstram que na sua prática também há aspectos característicos da abordagem comportamentalista, que ressalta que “o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência” (MIZUKAMI, 1986, p.20).

Na questão: *O que você entende por ensino*, as respostas foram tabuladas segundo as seguintes categorias de análise de conteúdo: compartilhamento de conhecimentos, experiências e valores de modo formal e não formal; facilitação, acompanhamento e verificação do processo de aprendizado; sistematização, transmissão de forma integrada do conhecimento com o objetivo de educar; processo pedagógico de aprendizagem.

As respostas obtidas indicam que a maior percentagem (87%) dos docentes que acreditam que o ensino é “a facilitação,

acompanhamento e verificação do processo de aprendizado” apresenta uma visão de ensino dentro das características da abordagem humanista, de que o ensino advém da assistência dada pelo professor (MIZUKAMI, 1986), corroborada pela visão de uma parcela de entrevistados (33%) de que o ensino é “compartilhamento de conhecimentos, experiências e valores de modo formal e não formal”, o que seria produto de um tipo especial de relacionamento interpessoal, “centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada.” (MIZUKAMI, 1986, p.37-38). Esta visão se contrapõe aos 55%, que consideram o ensino como “sistematização, transmissão de forma integrada do conhecimento com o objetivo de educar”, aspectos característicos da abordagem tradicional, que considera a educação como “transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente” (MIZUKAMI, 1986, p.11). A resposta de 77% dos entrevistados considerando que o Ensino faz parte do “processo pedagógico de Aprendizagem”, na verdade, não revela nenhuma característica das abordagens de ensino aprendizagem.

Na questão: *Que estratégias de ensino são privilegiadas nas suas aulas*, as respostas foram tabuladas segundo as seguintes categorias de análise de conteúdo: discussão de temas com participação dos alunos; atividades múltiplas (individuais e em grupos), que integram leitura, análise, síntese, resolução de problemas, apresentação de resultados; exposição dialogada, produção textual, análise de casos que ocorrem no contexto escolar e solução de problemas envolvendo atividade em pequenos grupos ou individuais; processos pedagógicos diferenciados para garantir a aprendizagem, levando os alunos a refletirem sobre as teorias e aplicá-las em seu dia a dia.

Questionados, a maior parte dos entrevistados (87%) refere-se às “atividades múltiplas (individuais e em grupos)” a partir da integração de vários métodos, como “leitura, análise, síntese, resolução de problemas, apresentação de resultados.” Estes aspectos caracterizam a abordagem comportamentalista, que considera “tanto instrução em grupo como aprendizagem completamente individualizada”, como variações em “métodos e materiais de estudo” (MIZUKAMI, 1986, p.33). No entanto, a resolução de problemas, com apresentação de resultados denota também uma abordagem cognitivista.

A abordagem comportamentalista é corroborada pelas estratégias de ensino adotadas por 66% dos entrevistados, que se referem a “processos pedagógicos diferenciados para garantir a aprendizagem, levando os alunos a refletirem sobre as teorias e aplicá-las em seu dia a dia”, caracterizando uma prática que enfatiza os meios, que garantam a aprendizagem.

Da mesma forma, 55% dos entrevistados demonstram que na sua prática permeia a abordagem cognitivista, pois se referem à “discussão de temas com participação de alunos”, características desta abordagem, que considera “o trabalho em grupo, a discussão deliberada em comum” (MIZUKAMI,

1986, p.79) uma condição para o desenvolvimento mental e autonomia do indivíduo. Esta abordagem, que defende a ideia de propor problemas aos alunos, de modo que eles possam desempenhar um papel, essencialmente ativo, encontra reforço ainda nas respostas de 55% dos entrevistados, que citam como metodologia a exposição dialogada, produção textual, análise de casos que ocorrem no contexto escolar e solução de problemas, envolvendo atividade em pequenos grupos ou individuais.

Na questão: *Qual a função social da universidade*, as respostas foram tabuladas segundo as seguintes categorias de análise de conteúdo: formar cidadãos críticos; disseminar conhecimentos de várias áreas e formar pessoas; formar cidadãos e profissionais para o mercado de trabalho; divulgar e ampliar os conhecimentos científicos.

Em relação às respostas obtidas, a maioria dos entrevistados (66%) revelou nos depoimentos uma visão da função social da universidade dentro da abordagem tradicional, como “lugar por excelência onde se realiza a educação” (MIZUKAMI, 1986, p.12) e da abordagem comportamentalista, como instituição com função de atender aos objetivos de caráter social. Porém, 55% dos entrevistados consideraram que a função social da universidade é a “formação de cidadãos críticos”, o que revela uma abordagem sociocultural, na qual a função social da universidade envolve a busca por uma consciência crítica. Ainda na mesma porcentagem, 55% dos entrevistados demonstraram uma visão da função social da universidade, segundo a abordagem humanista, de divulgação e ampliação dos conhecimentos científicos. A abordagem tradicional é reforçada por 33% dos entrevistados que apontaram “disseminação de conhecimentos de várias áreas e formar pessoas” como a função social da universidade, evidenciando uma visão de acordo com a abordagem tradicional, em que a preocupação é com a variedade e quantidade de informações.

Na questão: *Como o professor deve fazer a avaliação na Educação Superior*, as respostas foram tabuladas segundo as seguintes categorias de análise de conteúdo: utilização de estratégias diversificadas, que permitam verificar se o aluno se apropriou do conhecimento e/ou habilidades ensinados; a avaliação é uma forma de mensurar a aprendizagem e checar os instrumentos de ensino; o processo de avaliação é complexo, os instrumentos de avaliação devem ser claros e compreensíveis para os sujeitos envolvidos; avaliação na Educação Superior deve organizar os diversos instrumentos avaliativos.

Os depoimentos de todos os entrevistados (100%) consideram que deve haver diversificação de estratégias e de instrumentos avaliativos, que permitam ao professor verificar se o aluno se apropriou do conhecimento e/ou habilidades ensinadas. Estas considerações se inserem na abordagem comportamentalista, que enfatiza a avaliação como a constatação “se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos” (MIZUKAMI, 1986, p.34).

Considerando que os entrevistados concederam mais

de uma resposta a cada questão, 55% apontaram, ainda, que “a avaliação é uma forma de mensurar a aprendizagem e checar os instrumentos de ensino” e 44% indicaram que “o processo de avaliação é complexo, os instrumentos de avaliação devem ser claros e compreensíveis para os sujeitos envolvidos”, reforçando a abordagem comportamentalista, na qual a educação “se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis” (MIZUKAMI, 1986, p.34).

#### 4 Conclusão

A qualificação da Educação Superior em nosso país passa, necessariamente, pelo investimento das universidades em programas de desenvolvimento profissional de seus docentes. Nessa direção, os dados apresentados apontam para a necessidade de se discutir com os professores as características das diferentes abordagens de ensino. É oportuno destacar que toda prática pedagógica é, essencialmente, política e sempre ancorada em uma concepção de ensino.

De acordo com a análise dos dados cotejada, no presente estudo, as correlações entre as respostas obtidas a partir das questões formuladas sobre o processo de ensino-aprendizagem indicam que professores (sujeitos) de um mesmo curso podem apresentar uma diferenciação de abordagens de ensino e suas respectivas práticas pedagógicas.

As correlações estabelecidas apontam que a maioria dos professores do curso de Geografia da UNESC demonstra uma prática com características relacionadas, predominantemente, à abordagem humanista, em relação ao entendimento do que seja ensino e aprendizagem. No entanto, pode-se constatar nos discursos dos professores indícios da abordagem comportamentalista, no que se refere às estratégias de ensino utilizadas em aula e a avaliação.

As suas visões sobre a função social da universidade, relatadas pela maioria dos entrevistados, de que o papel da universidade é “formar cidadãos e profissionais para o mercado de trabalho”, denotam características da abordagem tradicional e comportamentalista. Afinal, o papel da universidade é muito mais do que formar cidadãos e profissionais, principalmente, quando se assume a condição de instituição comunitária. Seu papel também deve ser caminhar na direção da transformação social.

Esta mescla é esperada, pois se observa que dependendo da categoria de análise (ensino-aprendizagem, estratégias de ensino, avaliação ou entendimento da função social da universidade) e da situação vivenciada, é adotada uma determinada postura. Esta postura é resultado de visões diferenciadas de mundo e vivências de determinados modelos no processo educacional, entre outros fatores.

Da mesma forma que na pesquisa realizada por Mizukami (1986), identifica-se no presente estudo um pluralismo das abordagens pedagógicas na interpretação do processo ensino-aprendizagem. E, ressalta-se ainda que a proposta mais adequada diga respeito à conscientização, de cada sujeito, sobre qual das abordagens está implícita a sua prática

pedagógica e não exatamente a adoção de uma determinada abordagem definida como a mais correta, pois isto depende de uma contextualização.

### Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995. 225 p.

GONÇALVES, T.M. *Ensaio sobre pesquisa qualitativa*. UNESC, Criciúma/SC, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior 2013: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014.

MASETTO, M.T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.

MAZZILLI, S. Políticas e práticas de formação de professores. In: CUNHA, M.I.; BROILO, C.L. *Pedagogia universitária e produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.319-322.

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

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, 2006.