

Pressupostos Implícitos de Rogers: Uma Análise Sobre o Contexto Atual da Educação Superior

MICHELLE DO CARMO SOBREIRA

Universidade de Fortaleza
michellesobreira@gmail.com

MÔNICA MOTA TASSIGNY

Universidade de Fortaleza
monica.tass@gmail.com

Pressupostos Implícitos de Rogers: Uma Análise Sobre o Contexto Atual da Educação Superior

1 Introdução

Com a globalização cada vez mais forte, a competitividade no mercado aumentou, fazendo com que tanto as organizações quanto os indivíduos economicamente ativos, busquem diferenciar-se e especializar-se cada vez mais (SOBRINHO, 2005). Com isso, ainda de acordo com Sobrinho (2005), as universidades acabam por sofrer diferentes pressões para formar pessoas cada vez mais capacitadas, embora, na maioria dos casos, ainda não estejam preparadas para responder à altura. Sendo assim, a obediência ao mercado é imposta à educação superior, acima da importância em formar cidadãos e aprofundar a democracia.

Dentro desse contexto, diversos fatores na universidade unem-se para colaborar com a formação e processo de aprendizagem do aluno, chamando-se particular atenção para o papel do professor universitário. Segundo Cunha (1996), o professor é um ator especial na prática pedagógica no ensino superior, pois, dentre diversas outras variáveis, é o principal responsável pelas decisões em campo. Entretanto, observa-se ainda que muitos professores trabalham segundo a tradicional perspectiva de reprodução do conhecimento, embora haja outras teorias pedagógicas que poderiam ser revolucionárias para o processo de aprendizado, já formuladas há anos (BATISTA, 1999; BECKER, 2001; CUNHA, 2000; MASETTO, 1997).

Assim, na última década, a preocupação com a qualidade dos professores está presente na agenda de muitos sistemas escolares no mundo, principalmente pelas evidências dos baixos desempenhos demonstrados pelos alunos (FONTANIVE; KLEIN, 2010). Ainda segundo esses autores, embora não exista consenso sobre a possível relação direta entre a capacidade docente e o aprendizado do aluno, cada vez mais os docentes estão sendo cobrados pela sua qualificação profissional e resultados esperados (nível de aprendizado dos alunos). Entretanto, diversos alunos do ensino superior ainda são expostos a docentes presos a antigos paradigmas como os expostos por Rogers, ainda na década de 60.

Ressalta-se que entre as características atuais atribuídas a um “bom professor” está a reinvenção do aprendizado e a quebra desses paradigmas antigos e pressupostos ultrapassados, imbuídos na cultura de grande parte dos professores, conforme apontado por Rogers (ZIMRING, 2010), o que leva a seguinte pergunta: será que os alunos ainda observam os pressupostos implícitos da educação, apontados por Rogers (1972), nos métodos de ensino de seus professores do ensino superior?

Como **objetivo geral**, este artigo visa verificar o posicionamento dos professores de ensino superior atuais sobre os pressupostos implícitos de Carl Rogers, segundo a visão dos estudantes.

Este artigo é importante porque se trata de um tema relevante para o desenvolvimento da sociedade como um todo, tendo em vista o papel crucial do professor no processo de ensino aprendizagem, o legado deixado por Carl Rogers na educação e a necessidade de melhorias que o processo de ensino e aprendizagem ainda possui atualmente. Além disso, este artigo fornece dados para as instituições de ensino superior sobre quais os pontos que mais devem observar no desempenho de seu quadro docente a fim de modernizar o método de ensino, aumentar a satisfação dos alunos sobre os seus professores, bem como a efetividade do ensino.

2 Educação Superior no Brasil

A educação superior no Brasil está passando por um momento histórico, onde se observa uma grande dualidade: o grande investimento financeiro na educação e a expansão pouco expressiva e democratizada do ensino superior (FRANCO, 2008).

Desde a década de 60, o ensino superior brasileiro contou com melhoras significativas no seu funcionamento, estrutura, titulação dos docentes, institucionalização da pesquisa e da produção intelectual, qualidade da formação oferecida, diversidade de oferta de cursos etc (SILVA, 2008). Nesse processo de expansão observou-se ainda a ampliação de vagas disponíveis, mudanças no perfil dos brasileiros e, por conseguinte, a construção de alternativas metodológicas e organizativas desta etapa educacional no país (FRANCO, 2008).

Entretanto, ainda de acordo com Franco (2008), apesar do progresso observado, não houve um fortalecimento do trabalho em muitas instituições. Existem diversas pesquisas que apontam os problemas presentes no ensino superior no Brasil. Uma das pesquisas, realizada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, aponta que um dos fatores que agravam o problema do ensino superior brasileiro é que, ao contrário do que preconizada a Reforma Universitária realizada ao final da década de 60, as universidades federais deveriam ter autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, mas, até hoje, observa-se a falta da autonomia financeira e de gestão de pessoal, dificultando as inovações. Além disso, com a falta de investimentos do governo, houve um crescimento muito maior das universidades particulares em detrimento às públicas, resultando em uma maior concorrência às públicas (onde normalmente ganham aqueles que tiveram acesso a uma formação paga de maior qualidade) e uma restrição ao ensino superior àqueles que não tiveram acesso a uma educação de base de qualidade, principalmente os alunos oriundos de instituições públicas de ensino básico.

Outra pesquisa que fala sobre a qualidade no ensino superior é a que trata do analfabetismo funcional, divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa, que aponta que 38% dos estudantes do ensino superior sequer dominam as habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, sabem ler e escrever, mas não conseguem interpretar e associar as informações. Isso reflete que a grande propagação do ensino superior que foi observada nos últimos anos não significa que a qualidade das instituições e a quantidade de incentivos aos docentes, como salários dignos, aumentaram (CARRASCO, 2012).

Por outro lado, vê-se a criação de algumas políticas que buscam ajudar a melhorar o ensino superior, como a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES), realizada em 1998 em Paris; o Plano Plurianual de Fernando Henrique Cardoso, em 2000, que possuía algumas metas voltadas para a educação; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, já no governo Lula (LIMA, 2013). Entretanto, ainda de acordo com Lima (2013), tratam-se de medidas e discussões paliativas, que não trazem melhorias práticas e reais ao ensino superior brasileiro, havendo necessidade de ações que promovam uma verdadeira transformação social.

Dentro desse contexto, encontra-se a figura do professor, que enfrentam a dicotomia de sofrerem com a desvalorização de sua classe (com salários baixos e más condições de trabalho), mas ainda serem vistos como figura central na propagação de conhecimento (FERREIRA; SILVA; SHUVARTZ, 2009). Desta forma, mesmo com condições limitadas de trabalho, a sociedade espera que o professor não seja um mero docente, pois recai sobre ele a maior responsabilidade de formar profissionais e líderes capacitados para o mercado de trabalho, por meio de metodologias inovadoras e não necessariamente arraigadas à cultura das instituições pelas quais trabalham (ALMEIDA, 2013; TERRA, 2004).

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

3 Modelos Teóricos Educacionais

De acordo com Tardiff (2000), a natureza do conhecimento que se encontra subjacente à prática é um dos fatores que distinguem as profissões comumente conhecidas de outras ocupações, principalmente no campo das ciências da vida e exatas, como medicina, engenharia, dentre outras. Para essas ciências, a teoria é importante para a prática. Entretanto, para Nunes (2008) a mesma prática não é observada na área de Educação, onde, normalmente, dados de pesquisas e modelos teóricos, muitas vezes, são ignorados pelos profissionais da área.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que na maioria das instituições de ensino superior, predomina o despreparo dos professores e, até mesmo, um desconhecimento científico do que seja processo de ensino-aprendizagem pelo qual são responsáveis, mesmo que possuam uma larga experiência e anos de estudo. Assim, existe uma preocupação atual com o número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação, mesmo com a crescente exigência do mercado e posicionamento da comunidade universitária sobre essa profissionalização (BARBOSA, 2011). Ou seja, tem-se aí o chamado “espontaneísmo”, onde o professor não sabe ou não possui formação adequada sobre as teorias e aplica-las à prática educativa.

Existem inúmeros estudos nos quais os docentes podem basear seu método – seja escolhendo um ou fazendo combinação de vários, de acordo com sua realidade. Assim, a preocupação com o dano causado aos alunos pelo sistema de ensino e pelo método docente, entretanto, não é recente. Podem-se citar diversos autores e seus estudos, desde a psicométrica proposta por Galton, o behaviorismo de Skinner, a psicanálise de Freud, a teoria não diretiva de Rogers, o construtivismo de Piaget e até mesmo a pedagogia crítica do brasileiro Paulo Freire (BATISTA, 1999; BECKER, 2001; CUNHA, 2000; DEL CONT, 2008; MASETTO, 1997).

Os principais modelos teóricos sobre a educação evoluíram com o tempo, sendo que cada um deles traz algo de novo sobre o anterior. Entender esses modelos e tirar o que há de melhor em cada um deles para uma determinada situação de ensino ou combiná-los, adaptá-los, dá um aparato maior com o qual o professor pode trabalhar. De acordo com Freire (2004), ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Para tanto, ele deve ser um professor-pesquisador, que busca o conhecimento didático, deixando de lado esse espontaneísmo e comodismo comum no ensino, especialmente no Brasil.

3.1 Os Pressupostos Implícitos de Rogers

Rogers, ainda na década de 60, já tinha esse pensamento bem desenvolvido e à frente de sua época. Preocupado com os alunos dos cursos de pós-graduação em uma faculdade de Psicologia, estudou diversos fatores que influenciariam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que puderam ser expandidos para outras áreas da educação, tamanha a abrangência de suas colocações (ZIMRING, 2010).

Neste momento em que Rogers passara a refletir sobre a qualidade da educação no ensino superior e na postura dos professores, o que se observava era um método rígido de ensino, no qual os professores eram autoridades de saber superior e inquestionável, que utilizaram ferramentas estruturadas de avaliação, que não avaliavam o pensamento crítico, mas a capacidade decorativa dos alunos, que eram bombardeados com conteúdo a serem assimilados e que não tinham direito de contra argumentar (MILANESI; AMATUZZI, 2008; ROGERS, 1972).

Certa feita, Rogers (1972) elaborou uma lista com 10 pressupostos implícitos profundamente arraigados nos programas educacionais, como verdadeiros paradigmas, que ele observou, solicitando aos professores que leiam e questionem-se se esses paradigmas

prejudiciais ao ensino são observados no programa educacional do qual fazem parte. A seguir, apresentam-se os pressupostos de Rogers (1972), no Quadro 1.

Quadro 1 – Pressupostos implícitos de Carl Rogers

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

Fonte: ROGERS (1972).

De acordo com Milanesi e Amatuzzi (2008), Rogers entende que provavelmente os professores não tenham pensado em liberdade porque não a experimentaram, estando presos em um meio cujo processo educativo é tido com algo pronto, cabendo-lhes o papel de transmissores de conhecimento, com base na literatura acadêmica pronta que lhes são entregues. Assim, ainda de acordo com Milanesi e Amatuzzi (2008), não somente os professores possuem esses pressupostos incutidos em si, mas também as políticas públicas, que insistem em mantê-los e são avessas a mudanças, o que torna ainda mais difícil a quebra desses paradigmas no ensino superior.

Rogers (1978, apud MILANESI; AMATUZZI, 2008) menciona a importância em os professores serem livres desses pressupostos, como se pode ver no seguinte trecho:

Diálogo, aprendizagem significativa e clima de liberdade: permitir, incentivar a liberdade de expressão e realmente ouvir o que os alunos expressam, educando-os a partir de suas experiências, faz parte de uma vivência de liberdade nas atividades do professor. Esse clima de liberdade oferecido pelo professor proporciona a humanização da educação, o envolvimento do aluno e uma aprendizagem mais significativa (ROGERS, 1978 apud MILANESI; AMATUZZI, 2008).

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

4 Metodologia

Esta é uma pesquisa exploratória, com coleta de dados primários e secundários, para estudo qualitativo e quantitativo (COOPER, SCHINDLER, 2003), cuja duração compreendeu o período de três meses, de dezembro a fevereiro de 2013.

Para atingir o objetivo do trabalho de verificar o posicionamento dos professores de ensino superior atuais sobre os pressupostos implícitos de Rogers (1972), segundo a visão de estudantes e ex-estudantes do ensino superior, foi realizada uma pesquisa exploratória, por meio de um questionário semi-estruturado, com 12 questões, dentre as quais uma perguntava o nível de escolaridade; 10 questionavam qual o nível de crença, segundo a percepção dos

respondentes, que os professores de ensino superior em geral ainda possuem em cada pressuposto implícito de Rogers; e, finalmente, uma questão aberta que solicitava um exemplo sobre um método utilizado por algum professor do ensino superior que tornou o aprendizado mais significativo.

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

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

O questionário foi disponibilizado na internet para ser respondido *online* e automaticamente tabulado pelo *Google Docs*. A amostra contemplou 96 pessoas que estão, no mínimo, cursando o ensino superior.

5 Resultados

Dentre os 96 respondentes, a maior parte (39%) ainda estava cursando o ensino superior, enquanto 22% possuíam ensino superior completo, 17% já haviam concluído um curso de especialização, 13% estavam cursando o mestrado, 6% cursavam uma especialização, enquanto 4% estavam cursando doutorado.

Com base nas respostas, construiu-se a Tabela 1, que mostra uma visão geral de o quanto a crença dos professores do ensino superior nos pressupostos implícitos de Rogers (1972) é e foi percebida por seus alunos e ex-alunos. A Tabela 1 foi ranqueada segundo a resposta “Acreditam totalmente” (pior resposta), da maior nota para a menor.

Tabela 1 – O quanto os professores do Ensino Superior acreditam nos pressupostos implícitos.

Pressupostos Implícitos	Pontuação segundo os Pesos				Total de pontos
	Não acreditam (0)	Pouco acreditam (1)	Acreditam (2)	Acreditam totalmente (3)	
Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação.	0	20	120	33	173
Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais.	0	24	106	33	163

Conhecem-se verdades nas disciplinas do Ensino Superior.	0	39	88	24	151
A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional.	0	44	84	9	137
Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional.	0	43	88	6	137
Avaliação é educação, educação é avaliação.	0	42	76	9	127
Método é ciência. Um procedimento rigoroso é muito mais importante do que as ideias que se pretende investigar.	0	47	78	0	125
Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende.	0	44	64	12	120
Aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos.	0	43	50	3	96
Os alunos são melhor considerados como objeto manipuláveis, não como pessoas.	0	50	32	3	85

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Observa-se, na Tabela 1, que o pressuposto mais presente entre os professores, segundo a percepção dos alunos, é “Conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação”. Esse pressuposto foi mais apontado pelos respondentes, provavelmente, devido ao fato de que foram sabatinados com um grande volume de conteúdo em sua vida acadêmica, passando a impressão aos alunos que muito desse conteúdo ficou perdido; não foi assimilado. Entretanto, entende-se que esse grande volume de conteúdo ocorre não somente por responsabilidade dos professores, mas por orientação do próprio sistema educacional brasileiro, que estabelece as diretrizes básicas para a formação do currículo dos cursos (MEC, 2013).

Em segundo lugar, de acordo com os respondentes, o pressuposto que mais ainda se observa atualmente é “Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais”. Observa-se que esse paradigma remete ao anterior mencionado, trazendo a lembrança aos respondentes do grande volume de conteúdo e dificuldade do curso, que não medem a qualidade do aprendizado. Além disso, no Brasil, os cursos mais difíceis de entrar e de concluir também são considerados os melhores.

Em seguida, o pressuposto “Conhecem-se verdades nas disciplinas do Ensino Superior” é apontado como ainda presente nas mentes docentes do ensino superior, ou seja, segundo os alunos, os docentes consideram que não se consegue contra argumentar sobre o que é dito em sala, resta apenas aceitar como verdade.

Observa-se que os três primeiros colocados no *ranking* trata da antiga visão da educação que considera que os professores devem apenas passar as informações e o conhecimento, sendo responsabilidade do aluno absorver essas informações, decorando ou não, sendo um fator de preocupação que os alunos ainda percebiam esses paradigmas tão presentes no cotidiano do ensino superior e no discurso dos docentes.

Em quarto e quinto lugar, tem-se “A capacidade para passar nos exames é o melhor critério de seleção do aluno e de julgamento da vocação profissional” e “Não se pode confiar que o estudante busque sua própria aprendizagem científica e profissional”, demonstrando que os alunos ainda observam que os professores utilizam exames como o principal método avaliativo de aprendizagem, não confiando na capacidade do aluno de aprender por si, contradizendo as teorias do próprio Rogers (1972) sobre a autonomia do aluno em aprender e o papel facilitador do docente, mas ainda atendo-se à psicometria de Galton, que, embora extremamente relevante para a evolução dos métodos avaliativos, ainda atém-se bastante ao ferramental, podando a liberdade criativa do aluno e as subjacências humanas (DEL CONT, 2008).

Por outro lado, embora ainda haja muitos paradigmas a serem quebrado pelos professores, existem outros pensamentos apontados por Rogers (1972) que já estão bastante dirimidos e não são mais obstáculos para a facilitação do processo de ensino aprendizagem atual.

O pressuposto implícito que os professores menos acreditam, em último colocado do *ranking*, segundo os respondentes e como se pode ver ainda na Tabela 1, é o que diz que “os alunos são melhor considerados como objeto manipuláveis, não como pessoas”. Esse pressuposto ressalta a superioridade que a figura do professor possuía há alguns anos, sendo considerados figuras superiores, a quem os alunos eram submissos e que era dono da verdade. Nesse cenário retrógrado, os alunos não eram vistos como pessoas. Entretanto, como se pode ver pelo que foi apontado pelos respondentes, que os professores, atualmente, humanizaram o ensino, enxergando os alunos em sua individualidade e capacidade de contribuir com o próprio aprendizado.

Outro pressuposto que os professores não parecerem mais considerarem é o que fala “aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos”. Esse paradigma, assim como o anterior apontado, mostra que os professores consideram que os alunos podem ser colaborativos com o processo de ensino aprendizagem, já que acham que os mesmos devem ter uma postura ativa.

Pode-se observar que outro pressuposto negado pela maioria dos respondentes é o “Exposição de matéria é igual a aprendizagem: o que é dado, na lição, é o que o aluno aprende”, mostrando que os professores, atualmente, buscam ter aulas mais dinâmicas, sem a exposição da matéria somente. Vê-se que os mesmos têm consciência de que aprendizagem pode ser facilitada por meio de várias outras ferramentas, que podem ser mais interessantes que a mera exposição de matéria.

Observam-se dentre os pressupostos implícitos apontados por Rogers (1972) como presentes nas ações dos professores, alguns ainda ocorrem, principalmente aqueles que se referem à forma como o conhecimento é transmitido e seu volume de conteúdo, o que fala diretamente com os parâmetros formais exigidos pelo sistema educacional brasileiro. Por outro lado, observa-se um grande avanço no que se refere ao modo de enxergar o aluno, que é visto agora como parte do processo, sendo alguém cujas opiniões devem ser respeitadas e cuja criatividade é fator positivo e que pode contribuir nas aulas e no processo de ensino-aprendizagem.

A última pergunta do questionário visava coletar formas de ensino que marcaram positivamente os alunos, ou seja, contribuíram de fato para seu aprendizado. Dos 96 respondentes, apenas 51 responderam a essa pergunta. Executou-se uma análise qualitativa para verificar quais os métodos de ensino que mais estimularam os alunos e concluiu-se que foram aqueles que trouxeram ou mostraram aplicação prática do conteúdo, sendo apontado por 43% daqueles que responderam à última pergunta. Seguem trechos sobre o que alguns desses respondentes atestaram sobre a importância da prática no aprendizado:

[Foi uma disciplina que] achou uma forma de colocar em prática o que foi aprendido na aula e visando a elaboração de um relatório real para uma empresa existente. Nos empenhou (sic) a realmente prestar atenção na aula e a adquirir a experiência prática ao agir como um verdadeiro consultor ambiental. (RESPONDENTE No. 4).

A conciliação da teoria com a prática através (sic) de visitas técnicas e relatos de profissionais atuantes na minha área de formação, para que pudéssemos entender melhor como agir no mercado. (RESPONDENTE No. 13).

A melhor forma de aprendizado COM CERTEZA (sic) é a prática. Quando o professor promove a chance do aluno de vivenciar o dia a dia de sua futura profissão, só há benefícios. É nesse momento que o aluno tem certeza de sua vocação, percebe as dificuldades da rotina profissional e pode inclusive continuar com mais afinco ou desistir do curso. Todas as vezes que tive de me colocar no lugar de um profissional, produzir, projetar, realizar como seria se aquilo fosse verdade, com o acompanhamento e sugestões do professor e posterior avaliação, pude aprender melhor e entender a necessidade de estudar determinadas disciplinas. Outras, no entanto, que não tive a mesma oportunidade, até hoje não entendi a aplicabilidade no meu curso e, por conseguinte, na minha vida profissional. (RESPONDENTE No. 32).

O uso de laboratórios e intervenções para colocarmos em prática a teoria vista em sala de aula, anteriormente. Obrigando de certa forma o mesmo a refletir e cogitar sobre o assunto durante a prática. (RESPONDENTE No. 46)

Prática. Ele estava sempre nos fazendo praticar o que o conteúdo dizia. Assim tirávamos nossas próprias conclusões. (RESPONDENTE No. 48).

Como se vê, atualmente, os alunos passaram a exigir algo a mais do que a simples transmissão de conteúdo. Eles querem entender como aquele conteúdo pode ter uma aplicação prática em sua vida, entender o porquê isso ou aquilo está sendo estudado. Os estudantes não querem mais perder tempo com o que não enxergam utilidade. Entretanto, sabe-se que existem procedimentos que ainda devem ser cumpridos para conseguir um diploma ou uma certificação, mas essa mudança de postura dos estudantes deve ser considerada pelos professores, que devem se ater cada vez menos aos próprios paradigmas, como disse Rogers (1972).

Outros métodos de ensino facilitadores do aprendizado também foram apontados, como dinâmicas interdisciplinares, estudos de casos, a postura positiva do professor em sala de aula, dentre outras, demonstrando a pluralidade do método ideal de aprendizagem dos estudantes atuais.

Ressalta-se, ainda, que dois dos respondentes demonstraram uma postura mais conservadora, afirmando que o que faz o aluno aprender é e sempre foi a aplicação constante de provas, disciplina e exercícios para testar a assimilação do conteúdo aula após aula. Atenta-se para o fato que esses respondentes eram mais velhos, possuindo uma postura mais antiga ante a vida acadêmica, embora se ressalte que outros respondentes de idades equivalentes a estes demonstraram uma postura mais aberta sobre como se dá a aprendizagem. Portanto, essa postura retrógrada já deixou de ser uma regra.

6 Conclusão

Este artigo teve como objetivo principal verificar a percepção dos estudantes de ensino superior sobre o posicionamento dos professores atuais com relação aos pressupostos implícitos de Carl Rogers.

Pode-se afirmar que o objetivo foi atingido a partir do momento em que se puderam ver os pressupostos nos quais os professores possuem suas crenças mais arraigadas e aqueles que eles já não consideram mais como verdadeiros. O pressuposto que os docentes mais acreditam

atualmente é “conhecimento é a acumulação, pedra sobre pedra, de conteúdo e de informação”, sendo ainda um forte paradigma na educação superior brasileira. Junto com ele, vêm outros pressupostos que se referem à forma como o conhecimento é transmitido, sendo eles: “Um curso difícil e exigente, onde somente os melhores alunos conseguem concluir, é um método satisfatório de produzir os melhores cientistas e profissionais” e o que afirma que “conhecem-se verdades nas disciplinas do Ensino Superior”. Ou seja, esses pressupostos consideram o professor como transmissor do conhecimento e “senhor da verdade”.

Por outro lado, alguns paradigmas já foram quebrados, como o do pressuposto que dizia que “os alunos são melhor considerados como objeto manipuláveis, não como pessoas”. A inexistência desse pressuposto na docência superior atual demonstra a humanização dos alunos, que, agora, passaram a fazer parte do processo de ensino aprendizagem, com o professor como um facilitador. Além desse paradigma, o que afirma “aprendizes passivos podem tornar-se cientistas criativos” também foram desconsiderados pelos respondentes, que acreditam que os professores já estimulam mais a criatividade e a proatividade no processo. Já no que tange às melhores práticas de ensino aprendizagem, os respondentes consideraram que a prática é mais importante que o conteúdo somente, sendo valorizada pelos alunos.

Desta forma, observou-se que os pressupostos implícitos da educação no ensino superior, preconizados por Rogers ainda na década de 60, ainda ocorrem, mas em menor proporção. A figura do professor está mais humanizada, mas também mais desvalorizada. Deve-se compreender que os paradigmas estão sendo sim, quebrados, principalmente com o esforço dos professores, que estão cada vez mais compreendendo que são facilitadores do aprendizado. Entretanto, para que essa evolução continue e acelere, faz-se necessária uma reforma educacional e um processo de revalorização dos professores, para que se sintam também mais motivados a aprenderem mais e ajudarem a propagar o conhecimento na sociedade.

Sugere-se, para outras pesquisas, analisar o pressuposto mais presente e o menos presente no sistema educacional atual, comparando-os com os achados de outros teóricos. Pode-se, também, fazer um estudo de caso em uma instituição de ensino superior, avaliando os paradigmas, desta vez, na visão dos professores.

Referências

- ALMEIDA, M. M. A escassez de líderes no mercado de trabalho: O papel do professor universitário na formação deste profissional pode colaborar para a mudança do cenário atual. *Gestão & Sociedade*, Belford Roxo, v. 1, n. 1, jul. 2012.
- BARBOSA, J. R. A. *Didática no ensino superior*. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.
- BATISTA, S. S. S. Educação, Psicanálise e Sociedade: possibilidades de uma relação crítica. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n.1, São Paulo, jan./jun, 1999.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARRASCO, L. Pesquisa revela baixa qualidade no ensino superior. *Exame.com*. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/pesquisa-revela-baixa-qualidade-do-ensino-superior>>. Acesso em: 31 jan. 2013.
- CARVALHO, A. M. B. G. “Ser professor é...” Representações do fazer docente. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 245-266, 1º sem. 2011.

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

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

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

DEL CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientiæ Zudia*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

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

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. O efeito da capacitação docente no desempenho dos alunos: Uma contribuição para a formulação de novas políticas públicas de melhoria da qualidade da educação básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, n. 3, p. 62-89, 2010.

FRANCO, A. P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 53-63, jul.-dez., 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. *A educação superior no Brasil*. Brasília, DF, 2002. 123p. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

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

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

MEC. *Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

MILANESI, P. V. B.; AMATUZZI, M. M. Os sentidos da liberdade segundo professores da educação básica. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 115-139, 2º sem. de 2008.

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

SILVA, D. A. *O ensino superior no Brasil – Do século XIX aos dias atuais*. 24 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-ensino-superior-no-brasil-do-sec-xix-aos-dias-atuais-368028.html>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n.28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2005.

ROGERS, C. Pressupostos correntes sobre educação universitária: Uma exposição apaixonada. In: *Liberdade para aprender* (pp. 163-180). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: Interlivros, 1972.

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*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TERRA, J. C. C. *Gestão do Conhecimento: O grande desafio empresarial*. São Paulo: Ed. Negócio, 2004.

ZIMRING, F. *Carl Rogers*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.