

Centro Universitário de Brasília - CEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES
Curso de Psicologia

Prática docente universitária e liderança: a construção de uma aprendizagem significativa.

Anna Luiza de Castro Gianasi RA 22009450

Este artigo teórico tem por objetivo geral analisar as possíveis relações entre a liderança exercida pelos(as) docentes do ensino superior e suas influências na construção de aprendizagens significativas por parte dos discentes. A educação superior revela-se mais eficaz quando experienciada a partir de afeto e vínculos emergentes da liderança docente. Uma abordagem científica e relacional agregadora de multidisciplinaridades e pluralidades típicas da produção de conhecimento deve acolher a complexidade dos conteúdos (Morin, 2015) e das relações dialógicas (Vygotsky, 1993) travadas entre seus agentes: professores, alunos e comunidade. O(a) professor(a) valorizado(a) como propulsor(a) desse processo reconhece sua influência como líder e tende a construir soluções significativas com alunos, impactando no aprimoramento e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Neste estudo teórico, a aprendizagem é concebida como o resultado de interações entre aspectos subjetivos e sociais (Tacca & González Rey, 2008) e aponta para a importância dos processos de subjetivação que incluem saberes de todos os envolvidos, conectando conceitos importantes das teorias de Bass (1990); Ausubel, Novak e Hanesian (1980); Vygotsky (1993) e González Rey (2014). Ao estimular a formação da liderança docente vislumbra-se a melhoria no processo dialógico de aprender a aprender, a fazer, a ser e a conviver, cujo protagonismo é compartilhado e todos são responsáveis pelos resultados alcançados. Dentre as possíveis contribuições deste trabalho destacam-se a abertura para novas pesquisas, a possibilidade de docentes refletirem sobre suas atuações acadêmicas e, ainda, serem valorizados pelo trabalho que vem desenvolvendo, além de avanços na aprendizagem significativa.

Palavras-chave: prática docente; liderança; aprendizagem significativa.

A atividade docente universitária há décadas vem sendo questionada não apenas pelos(as) docentes ou pelos(as) discentes, mas especialmente pelas instituições de ensino superior e pela sociedade na qual estão inseridos(as). A partir da percepção de um fazer docente implementado por profissionais que, direta ou indiretamente, formam e conduzem a atuação de estudantes nas mais diversas carreiras, parece importante compreender, de forma mais aprofundada, como tem ocorrido os processos de ensino e aprendizagem nestes espaços acadêmicos nos quais a pesquisa, o ensino e a extensão são obrigações constitucionalmente estabelecidas (art. 207 da Constituição Federal, 1988).

No chamado duplo deslocamento humano, consistente na “descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (Hall, 2005, p. 9), a educação formal, construída e oferecida pelas instituições de ensino superior, ganha em importância, passando a exercer papel fundamental na tentativa de oferecer respostas às demandas sociais, individual ou coletivamente consideradas.

Valsiner (2012) compreende a cultura como fenômeno que importa em modificação construtiva de coisas. Essa perspectiva, que é dinâmica e processual, guarda pertinência com as reflexões abaixo apresentadas na medida em que essas trocas e construções podem se dar nas mais diversas formas de organização humana, inclusive nas universidades. A atuação dos(as) docentes, cujo papel tem sido também o de tensionar a edificação do ser humano, em parte consiste em transferir o que se tem denominado cultura. E que ser humano é esse que tem sido formado no contexto universitário atual?

A perspectiva da psicologia cultural trazida por Bizerril e Madureira (2021) considera a natureza cultural do ser humano e confirma a necessidade de maior exploração desse “sistema simbólico de referência que norteia a produção de significados coletivos” (p. 15). Muito embora possa parecer que o ápice do processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma isolada e solitária a partir de conexões prioritariamente individuais pelo(a) discente, é sabido que todos os sujeitos envolvidos devem assumir um papel ativo. E é nesse interagir dentro e fora das salas de aula que a produção de novos conhecimentos também alcança novos significados coletivos, integrando-se com dimensões subjetivas e individuais que compõem o acervo cultural de diferentes grupos sociais.

A discussão desenvolvida no presente artigo pauta-se no levantamento de trabalhos acadêmicos publicados em mídias impressas e em plataformas digitais valendo-se das seguintes palavras/expressões: docência universitária ou superior; liderança; ensino-aprendizagem; aprendizagem significativa.

A relevância da temática investigada tem razões de ordem social, científica e profissional. Sob o ponto de vista social, há pertinência em estudar o papel desenvolvido pelos(as) professores(as) universitários(as), considerando que atuam diretamente na formação de profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e competitivo. Saber em que medida esses(as) docentes identificam a liderança que exercem na vida da comunidade acadêmica que circunda esse espaço de criação e desenvolvimento de saberes

pode auxiliar nas escolhas a serem feitas para a condução adequada dos processos de ensino e aprendizagem significativa (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980; González Rey, 2014).

Em termos científicos e acadêmicos, o estudo teórico desta temática afigura-se oportuno porque as reflexões desenvolvidas podem elucidar como professores(as) se percebem agentes influenciadores em um contexto político, econômico, social e culturalmente marcado por conflitos e incertezas. Analisar essa questão pode contribuir para o aprimoramento de práticas que impactam o fazer docente, podendo suscitar novas percepções e permitir a construção de outras estratégias pedagógicas capazes de promover melhorias qualitativas na vida em sociedade. Melhorias que perpassam, por exemplo, o redimensionamento por professores(as) e discentes de suas responsabilidades quanto às escolhas feitas nos mais diversos processos de tomada de decisão referentes à vida acadêmica.

Em uma dimensão profissional, tem-se que a minha atuação docente em um curso superior tem demonstrado que o domínio de estratégias de liderança facilita o enfrentamento de questões práticas em sala de aula. A partir de uma perspectiva atenta às demandas dos(as) discentes é possível estabelecer vínculos que suscitam e acionam saberes já consolidados em suas vidas que, correlacionados com teorias e técnicas próprias de cada área científica, permitem avanços nos processos de ensino e aprendizagem. O encorajamento e a afetividade experimentados a partir de uma perspectiva relacional segundo a qual são evocados conhecimentos e saberes que compõem a subjetividade dos(as) discentes e desta pesquisadora têm sido pauta de constantes diálogos e questionamentos.

Este artigo pretende, pois, responder à seguinte questão: de que forma a prática docente universitária compreendida como exercício de liderança influencia a construção de uma aprendizagem significativa?

A base teórica deste trabalho está pautada em dois eixos principais: a) práticas docentes e liderança; e b) liderança e aprendizagem significativa.

Sem adentrar em noções típicas da psicologia organizacional, segundo a qual caberia distinguir as tarefas, das atividades e do trabalho (Guérin, Laville, Danielou & Duraffourg, 2001), dentre as práticas docentes universitárias tem-se, no mínimo, que ser assíduo e pontual ao: ministrar as aulas de sua disciplina; elaborar o plano de ensino; preparar o plano das aulas; aplicar as avaliações periódicas de aprendizado; fazer a chamada dos(as) discentes; propor exercícios diversificados; disponibilizar materiais pertinentes; promover momentos de aprendizagem que envolvam a comunidade acadêmica, por exemplo. Certo é que cada

docente irá executar essas tarefas de maneiras diferentes, levando em conta as suas experiências, as suas características pessoais, os seus saberes, formais e informais, e acima de tudo, por menos que tenha se dado conta disso, o seu perfil de liderança.

Com base em estudos que datam do final da década de 40 do século passado, a liderança considerada como um fenômeno multideterminado e multinível pode ser lida à luz de diferentes abordagens e classificações (Pereira, 1999; Muchinsky, 2004; Chiavenato, 2005; Jackson & Parry, 2010) e, de forma sintética, compreendida como o processo de influenciar.

Academicamente é possível afirmar que a liderança como processo de influenciar reflete no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Cifuentes-Medina, González-Pulido & González-Pulido, 2020), e merece atenção em razão dos impactos que podem ser causados em cada um dos encontros travados no contexto acadêmico cujos reflexos, por óbvio, não se limitam aos seus muros (Santos, 2004).

A aprendizagem significativa, por sua vez, pressupõe que o sujeito que aprende se aproprie da experiência sociocultural como ser ativo (Vygotsky, 1993; González-Rey, 2014, Tacca, 2014) e, ainda, que seja capaz de se envolver na construção de novos significados (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980) e novos saberes (Santos, 2004), em espaços diversos e no tempo oportuno.

O presente artigo teórico tem como objetivo geral analisar as possíveis relações entre a liderança exercida pelos(as) docentes do ensino superior e suas influências na construção de aprendizagens significativas por parte dos discentes.

Prática docente e liderança

A considerar que é a partir das relações entre pessoa-ambiente que se extraem os significados atribuídos aos esforços empreendidos no trabalho, tem-se que o papel do docente é resultado de uma construção social culturalmente aceita e arraigada na sociedade.

Valsiner (2012) adverte que “todos os papéis humanos socialmente diferenciados são cultivados” (p. 22). A compreensão do papel social do professor não tem sido diferente, uma vez que, tradicionalmente, parte de seu ofício tem sido o de ‘transferir’ elementos hegemônicos da cultura institucionalizada para o suposto aprendizado dos(as) estudantes.

Quem produz os conhecimentos científicos compartilhados nas universidades ocupa um lugar mundo e desenvolve seus trabalhos a partir de sua perspectiva, própria de seu tempo e do espaço no qual esse processo acontece culturalmente.

Valsiner aponta existirem dois modelos de transferência cultural. Pelo modelo unidirecional de transferência cultural, o(a) aluno(a) seria o “recipiente da transmissão cultural ou das ações socializadoras, [figura] passiva [na] aceitação das mensagens culturais” (2012, p. 33). No modelo bidirecional tem-se que qualquer transferência pressupõe uma coconstrução ativa por parte dos envolvidos, destacando-se que o “desenvolvimento é um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada” (Valsiner, 2012, p. 34).

Conforme o segundo modelo, docentes não se ocupariam em transferir informações, tampouco conhecimentos, mas, sim, coconstruir essa aprendizagem. A despeito de serem comuns há décadas estratégias típicas de uma educação bancária, essas práticas têm sido alvo de críticas por diversos pensadores (Freire, 2000; Gustin, 2010; Capella, 2011).

Como apontado por Madureira, Barreto e Paula (2018), da mesma forma que inexistem neutralidade no conhecimento científico, cumpre reconhecer que as escolhas pedagógicas não escapam das mais variadas ordens de influências. Bruner (2001) é taxativo ao asseverar que as instituições de ensino oficiais “presumivelmente cultivam crenças, habilidades e sentimentos a fim de transmitir e explicar as formas de interpretar o mundo natural e social de sua cultura patrocinadora”(p. 25).

A inexistência de transparência quanto aos pressupostos filosóficos, políticos, econômicos e sociais que lastreiam o ensino superior não aniquila os inegáveis reflexos que tais fatores geram nas escolhas que são feitas diariamente tanto pelas instituições de ensino, globalmente consideradas, quanto pelos professores, em suas salas de aula. Neste contexto, parece importante desmistificar a ideia limitadora de que apenas a aprendizagem que se dá a partir de propostas formalmente apresentadas pelas instituições de ensino seria válida.

Capella (2011) comenta que um dos aspectos positivos de uma universidade é o fato de existirem muitos tipos de professores, cada um com suas peculiaridades. Jackson & Parry (2010), por sua vez, lembram que o processo de liderança “quando é bom, é muito bom; quando é ruim, é ruim mesmo” (p.20). Assim é possível dizer que na universidade há professores(as) líderes e professores(as).

Em seus estudos sobre a hierarquia das necessidades e liderança, Maslow (2001) equipara a atuação de um líder à entrega feita pelo maestro de uma orquestra sinfônica, analogia que também caberia em relação aos professores e seus alunos. Em uma apresentação, o maestro é o professor que começa colocando em prática tudo que sabe, convidando os demais músicos para integrarem a sinfonia. Sabendo que quem efetivamente toca cada um dos instrumentos são alunos e alunas, o ápice do encontro se dá no momento de término da execução da peça quando percebe o contentamento dos músicos e da plateia: todos sentem-se felizes por fazerem parte de um todo, cada um a seu modo (Maslow, 2001). Um comando equivocado do maestro pode colocar tudo a perder se os acordes da sinfonia não tiverem sido apropriados e convertidos em significados pelos músicos. Aprenderam. Liderados pelo maestro, seguiram. Liderados por si mesmos, puderam se apresentar.

Bass (1990 como citado em Zanelli, Borges-Andrade & Bastos, 2014) aponta dentre as abordagens clássicas quatro possibilidades de liderança: (a) com ênfase sobre os líderes; (b) com ênfase sobre a situação (modelo de contingência e modelo de liderança situacional); (c) com ênfase sobre os liderados ou seguidores; e, ainda, (d) com ênfase nos aspectos relacionais e transformacionais envolvidos na liderança (liderança transformacional, liderança transacional e liderança carismática).

Em linhas gerais, Zanelli et al. (2014) asseveram existir alguns elementos que coincidem nas mais variadas definições de liderança, a saber: “é um processo; envolve influenciar outras pessoas; ocorre em grupos; envolve a busca, tanto da parte dos líderes como da parte dos liderados, de mudanças reais; envolve o estabelecimento e a realização de objetivos comuns” (p. 419). E dentre as formas de exercício da autoridade de um líder destacam-se: a autoritária, a democrática e a *laissez-faire* (Figuerola, 2003; Zanelli et al., 2014).

Sem adentrar nestas diferenças, que extrapolam o objeto deste trabalho, o que se tem notado na literatura especializada é o reconhecimento de que “a liderança é uma experiência de fundamental importância que pode exercer significativo efeito sobre a conduta e a qualidade da nossa vida cotidiana” (Jackson & Parry, 2010, p. 20).

A considerar que liderança é um processo e que o ensino e a aprendizagem são elementos essenciais do processo educacional travado no ambiente acadêmico, o que pode ser dito quanto ao papel de liderança exercido por docentes universitários?

Há consenso de que em um mesmo ambiente acadêmico pode-se identificar, pelo menos, três distintos grupos de docentes: aqueles(as) que desconhecem seu papel de liderança; os(as) que sabem de sua liderança, mas desconhecem as potencialidades que poderiam impactar a aprendizagem dos(as) discentes; e, por fim, os(as) docentes que se percebem líderes e se valem de instrumentos técnicos e teóricos que aprimoram suas práticas.

Tanto os membros do primeiro grupo quanto os do segundo, em diferentes medidas, acabam perdendo a oportunidade de conquistar e ocupar espaços de fala, mover aprendizagens significativas e, ainda, construir, individual ou coletivamente, soluções que perpassam o compromisso ético, político, social que marcam a educação superior. O ditado popular é sábio ao reconhecer ser impossível valorizar o que não é notado.

Exatamente por isso, compreender o significado da liderança exercida na academia pode ser um fator importante para a sua transformação. Percebendo-se líder e responsável pelos impactos promovidos na vida dos(as) estudantes, os(as) docentes podem também escolher “extensão do seu compromisso pessoal com o desenvolvimento intelectual de seus alunos.” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, p. 421).

A liderança tem uma perspectiva interdisciplinar e, segundo Burns, pode ser anunciada como “um empreendimento acadêmico” (Burns 1978 como citado em Jackson & Parry, 2010, p. 26). É dos(as) docentes que se espera, ainda que implicitamente, “a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter” (Hunter, 2006, p. 18).

A liderança também pode ser entendida como um “processo social relacional entre líderes e liderados, em que o comportamento dos líderes influencia o comportamento dos liderados” (Dorow, Wilbert, Jenoveva & Dandolini, 2015, p. 211) .

Acredita-se que diferentes situações exigem diferentes tipos de liderança (Goleman, 2015). Uma sala de aula é um espaço único e irrepetível. Há uma tendência frequente de valorizar os líderes por sua capacidade de oratória (Jackson & Parry, 2010) e não seria incomum exigir-se que docentes tenham boa capacidade de comunicação. Mas os estudos sobre liderança são uníssomos ao afirmarem que saber falar não basta, por mais claras que sejam as mensagens compartilhadas. É que outras habilidades e competências são igualmente importantes para a condução desse processo sociorrelacional experimentado por docentes e discentes.

Um estudo desenvolvido por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) aponta que “as características de personalidade do professor não estão altamente correlacionadas à eficiência no ensino. As duas principais exceções são o calor humano e a compreensão, de um lado, e uma tendência a ser estimulante e imaginativo, de outro” (p. 420), conforme frisado por Wallon (1968) no que tange ao afeto.

Neste contexto, interessante notar que pesquisas mais recentes sinalizam uma concreta e real possibilidade de um profissional aprender a ser professor (Lessard e Tardif, 2008), aprender a ser líder (Jackson & Parry, 2010; Figueroa, 2003), e, ainda, aprender a ter inteligência emocional (Goleman, 2015). Mas isso, como advertem Capella (2011) e Gustin (2010), leva tempo e exige empenho.

Apesar dos escassos estudos sobre os impactos que a liderança tem sobre a aprendizagem, como apontam, por exemplo, Cifuentes-Medina, González-Pulido & González-Pulido (2020) as informações iniciais estão apresentadas e podem suscitar novas reflexões. Reconhecer que falta aos(as) docentes clareza quanto à sua liderança e ao seu lugar de fala (Ribeiro, 2017) anuncia um particular encantamento pelo desafio a ser enfrentado.

Para entrar nessa dinâmica não basta estar fisicamente em sala de aula para mais um momento de compartilhamento de conteúdos. Como se verá, o processo de ensino e aprendizagem não deve estar focado em conteúdos (Tacca, 2014), mas sim nos sujeitos que aprendem (González Rey, 2014), no que eles já sabem (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980) e nos vínculos que podem ser firmados a partir dos diálogos travados entre discentes e docentes (Vygotsky, 1993).

Entre a primeira aula na qual é apresentado o plano de ensino ao último dia no qual são entregues os resultados finais, possivelmente muito foi aprendido, em especial, quanto à necessidade de saber lidar com as próprias vidas e emoções. E esse é apenas o começo. Antes mesmo do primeiro encontro com seus alunos(as), os(as) docentes são convidados a fazer contínuas escolhas. Escolhas que influenciam, em diferentes medidas, a vida de dezenas, senão de centenas de alunos(as) semanalmente.

Esses recortes perpassam as experiências dos(as) docentes e devem se expandir a partir das experiências dos(as) estudantes, sob pena de não serem alcançados, tocados, contemplados em suas expectativas mínimas (Tacca & González Rey, 2008).

Dos enfoques possíveis, o que melhor atende às finalidades deste estudo teórico passa pela compreensão dos elementos relacionados à liderança transformacional e à liderança

transacional. Bass (1990 como citado em Zanelli et al., 2014) sustenta que as práticas transacionais e transformacionais se complementam e que os líderes melhores avaliados adotam compromissos pautados em recompensas e desenvolvem laços de confiança com seus liderados (atuação transacional). A partir disso conseguem motivar e inspirar seus liderados, considerando-os individualmente e valorizando-os coletivamente pelo esforço e desempenho (atuação transformacional).

Ao transpor para a sala de aula essa realidade, impossível desconsiderar o papel do professor quanto às oportunidades de experimentar aprendizagens minimamente inovadoras e significativas. Quais aprendizagens podem ser consideradas como inovadoras e significativas?

Liderança e aprendizagem significativa

Data de 1808 a importação dos primeiros modelos de cursos superiores para o Brasil. Focados na formação de profissionais liberais em áreas tradicionais como o direito, a medicina e as engenharias, prevaleceu uma proposta conteudista na qual o pragmatismo e o positivismo deveriam fazer frente às demandas de uma sociedade colonial que buscava se estabelecer como nação (Sampaio, 1991 como citado em Bortolanza, 2017).

Mais de dois séculos se passaram e não são poucas as advertências sobre a necessidade de se lançar de novos olhares para essa formação, para essa construção de saberes. Curioso notar, todavia, que essa realidade, sugestiva de mudanças típicas de uma era marcada por conhecimentos e pensamentos complexos (Morin, 2015), não parece ter alcançado as salas de aula, pelo menos em sua maioria.

Como lembrado por Bohoslavsky (1997), os vínculos estabelecidos entre as pessoas são basicamente de três tipos: de cooperação, de competição ou de dependência.

Historicamente, o vínculo que se tem estabelecido nas práticas de ensino é o de dependência, resultado de um contexto acadêmico no qual as instituições respondem por expectativas gerais ditadas por diferentes setores sociais hegemônicos. Paralelamente a isso tem-se que os vínculos de competição também estão presentes, em especial em cenários nos quais os(as) docentes vislumbram os(as) alunos(as) como potenciais concorrentes no mercado de trabalho. Dependência e competição são vínculos que se retroalimentam e se mostram pouco edificantes quanto às subjetividades dos(as) estudantes, na medida em que o docente “explicador” (Rancière, 2020) adota práticas que confirmam uma ‘sensação’ de incapacidade

por parte de quem aprende e o mantém dependente do que for estrategicamente transferido para que não haja nenhuma perda na sua fatia no mercado de trabalho.

Como forma de minimizar essa realidade, é comum as instituições de ensino superior sugerirem aos seus docentes a utilização de metodologias ativas e sala de aulas invertidas (Veiga, 2019), propondo sejam adotados diálogos socráticos, métodos de caso, role-play, simulações e método baseado na solução de problemas (Ghirardi, 2012, Gustin, 2010, Ximenes, 2020), visando um maior protagonismo do(a) estudante em seu processo de aprendizagem a partir da releitura da atuação do(a) docente.

Projetos como o Tuning (Sanchez & Ruiz, 2007) que propõe linhas orientadoras para metodologias de aprendizagem baseadas em competências e estudos como os desenvolvidos por Aguiar (2004) apontam algumas soluções para essas questões. Na mesma linha, em trabalho elaborado para a Unesco, Delors, Mufti, Amagi, Carneiro & Chung (1996) sugerem os quatro pilares da educação do futuro, a saber: aprender a aprender/conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sinalizando a necessária discussão sobre o impacto da liderança em relação aos resultados alcançados quando o assunto é educação.

Cumprir registrar novamente que a liderança ora considerada como ato de influenciar pessoas não está pautada na figura do(a) docente portador de sabedoria inatingível, dono de verdades inquestionáveis e de soluções científicas que devem ser aceitas a qualquer custo.

Por tudo que se tem discutido neste trabalho, o ponto de partida está no rompimento com a premissa de que o docente é o centro do processo. Reposicionado como um facilitador (Martinez, 1997) ou mediador (Vygotsky, 1993; Almeida, 2003; Camara e Porto, 2010), o(a) docente deve se atentar para o fato de que os suas escolhas pedagógicas e metodológicas não devem se limitar ao conteúdo que formalmente deve ser “transferido”. Por esta perspectiva, compete ao(à) docente líder buscar elementos e propor estratégias capazes de conectá-los(as) com os(as) discentes sob o ponto de vista estrutural e também temporal com vistas a promover novas buscas e descobertas por ambas as partes.

No sistema emancipador, em contraponto ao sistema explicador (Rancière, 2020), as relações propostas e sustentadas pelo docente líder permitem o desenvolvimento de experiências que facilitam o posicionamento ativo e reflexivo pelos(as) discentes. Importante mencionar que esse posicionamento deve estar pautado no reconhecimento de que para além da dimensão cognitiva revela-se essencial a “dimensão afetiva presente no fluxo das múltiplas relações interpessoais estabelecidas neste contexto” (Madureira, 2013, p. 59).

Retomando a pergunta final compartilhada na seção anterior, Capella (2011) explica que “a aprendizagem inovadora exige ver além da universidade, em seu âmbito externo. Pede sensibilidade em relação aos problemas reais, objetivos, que dizem respeito à existência das pessoas.” (p. 46). A aprendizagem contínua é assim uma das exigências latentes do existir no mundo, no qual aprender pela vida toda é mais que um convite (Delors et al., 1996) posto que a “necessidade de viver empurra para a criatividade” (Tacca & González Rey, 2008, p. 142).

Para Rogers (1969 como citado em Milhollan, 1978) o ato de aprender integra um “esforço vital do organismo pela própria vida” (p.180), e pode ser tido como uma chave que abre portas para mudanças de pontos de vista. A riqueza deste processo que se retroalimenta em significados dada a singularidade de cada um dos aprendizes (docentes e discentes) tem mais valor quando acompanhado de reais possibilidades de os interlocutores desse diálogo perceberem-se protagonistas das próprias escolhas.

Aprendizagem como prática dialógica representa, pois, uma articulação entre saberes de todos os envolvidos nas atividades propostas (Tacca, 2014). A expressão ‘todos’ significa literalmente todos: discentes e docentes em seus mais diversos contextos de vida. Como pontua Bruner (2001), a educação perpassa inevitavelmente elementos da cultura e acontece habitualmente de forma compartilhada, é dizer: “não ocorre sozinha e não é realizada sem assistência, mesmo quando ocorre ‘dentro da cabeça” (p. viii).

Olhando especificamente para os(as) docentes, não há dúvidas de que os profissionais da educação empregam inexoravelmente seus saberes no desempenho de suas atividades laborais. Saberes que refletem traços e experiências de toda sua formação construída em diferentes ambientes, do trabalho aos mais elementares aspectos da vida cotidiana.

Consciente (ou não) do seu papel de líder nesse processo de ensino e aprendizagem, o(a) docente minimamente preocupado(a) com o seu dever profissional percebe-se diante de inúmeras fontes de estímulos externos que atravessam os(as) alunos(as) em cada uma das aulas. Aulas nas quais a conexão com a internet e com as redes sociais são implacáveis e concorrem diretamente com a conexão que os(as) docentes tendem a tentar estabelecer com seus(suas) discentes. Sem desconsiderar o valor destas tecnologias, não é incomum seu uso inadequado, prejudicando trocas de vivências e de esperanças.

Nesse cenário ilimitado de possibilidades para as pesquisas instantâneas, que também é resultado de uma construção, o(a) professor(a) deixa de ser o(a) “titular absoluto(a)” do conhecimento e passa a ter o direito/dever de compartilhar dúvidas, suas ou não, permitindo

que as questões sejam amplamente debatidas em sala de aula. Exatamente porque o conhecimento, especialmente o científico, é provisório e questionável (Santos, 2004; Figueroa, 2003) não se poderia exigir que para conduzir uma sala de aula e exercer essa liderança, típica de seu ofício, o(a) professor(a) esteja obrigado(a) a saber tudo.

Ao se considerar a sala de aula como espaço de diálogo, emerge importante questionamento acerca do valor da aprendizagem pautada em atos de reprodução, de repetição e de memória. Se tudo está pronto e dado, o que restaria aos estudantes senão replicar as “verdades” universalmente elaboradas por quem supostamente sabe mais? Mata-se a curiosidade momentânea e em seu lugar nasce a desmotivação e o descompromisso com quaisquer possibilidades de mudança.

O espaço universitário é convidativo para mudanças. A considerar que, como ponderam Madureira, Barreto e Paula (2018), as futuras gerações têm o direito de acessar conhecimentos científicos sobre os mais variados temas à luz das mais diversas perspectivas, parece certo que o cumprimento da função social da academia (pela academia) depende dessa abertura para que seus agentes possam manifestar livremente suas opiniões.

A motivação própria do envolvimento afetivo desse(a) discente decorre do fato de ele(a) conseguir estabelecer um vínculo concreto com as atividades propostas e, ainda, ser capaz de extrair sentidos subjetivos próprios que são inseparáveis de sua complexidade como sujeito. Sujeito que experimenta emoções e processos simbólicos nos quais é possível notar a interação e integração de sua história individual (González Rey, 2014) com as oportunidades que lhes são oferecidas e também com aquelas por si construídas.

Assim faz todo sentido afirmar que “a educação apoia-se no passado, mas, com essa firmeza, abraça o futuro” (Tunes, 2013, p. 12). A produção de saberes é, pois, ato singular do sujeito que aprende (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980; González Rey, 2014) e nesta medida depende do aprendizado que já está ancorado em sua estrutura cognitiva e se soma aos novos conhecimentos que estão por vir.

A aprendizagem será significativa quando o(a) estudante, “ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende [,puder também] alimentar o seu mundo com aquilo que aprende” (González Rey, 2014, p. 32). Significativas são as novas conexões que passam a ser feitas entre o que se sabe e o que está sendo vivenciado, experimentado nas relações travadas no tempo, dentro e fora das salas de aula.

Sem pretender definir a hierarquia das influências existentes neste ambiente, parece

inegável que as primeiras escolhas são feitas a partir de recortes de vida do(a) professor(a) líder. Igualmente, sem perder de vistas problemas reais enfrentados por esses profissionais quanto, por exemplo, à desvalorização de suas carreiras, à superlotação das salas de aula, às crises sofridas pela universidade, ao desinteresse dos(as) alunos(as), ao baixo nível de aprendizado, às enfadonhas formações oferecidas em semanas pedagógicas, à duvidosa qualidade da atuação profissional dos milhares de egressos dessas escolas, parece importante estimulá-los(as) para que, ao exercerem a liderança em sala de aula, jamais percam de vista a flagrante inadequação das práticas instrumentalizadas que consideram o conhecimento como algo despersonalizado.

Por presumir que todos são iguais e aprendem do mesmo jeito é comum encontrar propostas pedagógicas pautadas em padronizações, formalizações e hierarquias (Tacca & González Rey, 2008). Essas propostas que reduzem a aprendizagem ao cumprimento de uma obrigação contratual, habitualmente desconsideram a pluralidade cultural (Gusmão, 2003), as diferenças, as histórias, as experiências e os saberes dos sujeitos que deveriam estar em destaque neste processo.

O êxito de propostas voltadas para a prevenção e o combate de práticas de discriminação e de exclusão presentes no contexto social depende do engajamento dos(as) agentes desse processo. Como assinala Gusmão (2003), “o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa, é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade” (p. 87). Assim, quanto mais puderem sentir-se pertencentes ao grupo, acolhidos e respeitados por docentes e seus colegas, maiores as chances de aprendizagem.

De acordo com González Rey (2014), Tacca (2014) e Tunes (2013) é inadequada a separação do objeto e do sujeito que aprende. É que o significado atribuído a esse conteúdo (objeto destacado em um plano de ensino) está intimamente ligado às experiências e perspectivas de quem aprende (e isso está fora desse plano de ensino). Em outras palavras, tem-se que a aprendizagem significativa pressupõe que o(a) estudante esteja no centro de todo o processo e que o objeto a ser aprendido esteja estrategicamente alocado entre os que ensinam e os que aprendem (Bohoslavsky, 1997). Um destaque há de ser feito: nesta dinâmica, discentes e docentes aprendem mutuamente.

As atividades podem ser iniciadas no ambiente da sala de aula e devem seguir na vida cotidiana, demonstrando que a aprendizagem significativa se dá dentro e fora das instituições

de ensino, em cenários formais e não formais (Freire, 2000; Madureira, 2013), de forma igualmente válida e legítima, à luz do que Santos (2004) denominou ecologia dos saberes.

Para que tudo isso aconteça exige-se que sejam tomadas decisões, conscientes e consentidas. Na condição de líder, os(as) docentes universitários não podem perder de vista que um sopro pode acender ou apagar luzes em potencial, como velas que portam saberes carregados pelos discentes ao longo da vida.

Em seus estudos, Vygotsky (1993) enfatiza que o sujeito é mais que ativo, ele é interativo na medida em que constrói conhecimentos e se organiza a partir de relações intra e interpessoais. É através das relações consigo mesmo e com os outros sujeitos com os quais interage é que os conhecimentos vão sendo internalizados. As diversas funções sociais que cada pessoa assume diz das suas relações interpessoais (plano social) e das suas relações intrapessoais (plano individual) e se relaciona com uma indissociável dimensão moral e ética marcada por aspectos socioafetivos influenciadores do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade (Branco, 2021).

Para acessar diferentes planos (social e individual), uma das possibilidades estaria na edificação de vínculos de afetividade e de compromisso aqui vislumbrados como canais privilegiados para alcançar cada estudante em potencial desenvolvimento. Nas incontáveis escolhas feitas diariamente, como recurso essencial no processo de aprendizagem, compete ao(à) professor(a) a “criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto” para gerar significações de aprendizagem (Tacca, 2014, p. 48).

Para enfrentar essa demanda que tem crescido no ambiente universitário, a ideia é pensar em estratégias pedagógicas focadas no sujeito que aprende e não no conteúdo a ser aprendido. Estratégias pedagógicas, como ensinam Tacca e González Rey (2008), que deveriam estar pautadas na construção de laços nos quais os(as) docentes se permitiriam, para além de ver, tentar escutar o som das diferentes vozes que ecoam nas salas de aula. Escutar a si, escutar os estudantes, em um genuíno exercício de reconhecimento para que ninguém permaneça invisível (Hooks, 2013).

Considerações Finais

Abordar os aspectos afetivos nas práticas docentes diz respeito ao propósito destacado de transformação e fortalecimento da auto estima, da confiança em si e nos outros, do respeito

próprio e de atuações solidárias entre alunos(as), professores(as) e a comunidade acadêmica que os acolhe. Para tanto parece imprescindível que sejam oportunizadas situações nas quais todos esses sujeitos sintam-se valorizados e encorajados a darem um passo por vez.

A aprendizagem acontece quando a assimilação de um conceito permite relacioná-lo com outros (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980), permitindo-se inclusive generalizações que importam em ganhos de “autonomia no processo de estabelecer relações e gerar conclusões” (Tacca, 2014, p. 49).

Neste contexto, o professor líder é um agente dialógico (Vygotsky, 1993) que viabiliza trocas pautadas em vínculos de afetividade (Wallon, 1968) e de empatia (Madureira, Barreto & Paula, 2018) capazes de, a um só tempo, impulsionar processos de subjetivação (González Rey, 2014) e apontar para vivências que podem confirmar sentidos de vida na realidade desses profissionais da educação (Frankl, 2016).

Importante olhar para as escolhas que são feitas por quem responde institucionalmente pela condução desses processos de ensino e aprendizagem. As premissas adotadas pelo(a) professor(a) líder impactam nos resultados alcançados. Os recortes de conteúdo e de metodologias dão notícia de sua própria história e significam, ainda que, de forma indireta, convites para que os(as) estudantes busquem pontos de apoio e de contato com o que está sendo partilhado. Por tudo isso, acredita-se que o exercício da liderança pelo docente pode ser acompanhado pela crescente consciência por parte dos(as) discentes da responsabilidade que têm quanto à sua própria aprendizagem (Noblit, 1995; Almeida, 2003; Milhollan, 1978). É o que Ranciére (2020) chamou de vontade de aprender.

Estudantes motivados e encorajados a darem mais de si neste complexo processo tendem a se sentirem chamados a contribuir para o crescimento individual e coletivo do seu grupo. Nesse sentido, Hooks (2013) pondera a relevância do engajamento entre docentes e discentes através de práticas que ultrapassam as fronteiras das repetições de pactos de mediocridade, segundo o qual o professor finge que ensina para um aluno que simula ter aprendido. Ao validarem mutuamente suas trajetórias singulares, cada um, no seu ritmo e a seu modo, poderá experimentar novas oportunidades de alcançar outros patamares de realização pessoal pela liderança que exercem sobre si mesmos.

Importante notar que não são todos(as) os(as) estudantes que conseguem acessar essa dinâmica típica do processo de ensino e aprendizagem. Existe um espaço na academia ocupado por milhares de pessoas que carregam o fardo do ‘não saber’. São estudantes que por

não se sentirem vistos por professores e colegas, acolhidos e compreendidos nas suas histórias, suas dúvidas e suas dificuldades padecem de elevados níveis de sofrimento e de adoecimento mental, realidade tão comum no ambiente acadêmico. Pior é notar que, diferentemente do que se tem em relação a grupos vulneráveis organizados (comunidade LGBTQIA+, indígenas, negros, por exemplo) que suportam diferentes formas de exclusão, o grupo dos que ‘não sabem’ são medidos por notas e menções e costumam ser categorizados como descompromissados ou sem solução. Como lidar com essa realidade?

Como pondera Bohoslavsky (1997), os vínculos de cooperação são essenciais para o desenvolvimento da socialização. Estes vínculos devem acontecer nas relações entre estudantes e professores(as) e entre os próprios estudantes a partir de oportunidades ofertadas, inclusive, pelas instituições de ensino.

Muitos são os trabalhos sobre práticas docentes e sobre aprendizagem significativa. Curiosamente, são mais escassos os que alinham práticas docentes às categorias de liderança visando analisar eventual relação entre esse agir docente e os resultados obtidos nas universidades. Essa constatação parece guardar alguma relação com o fato de não ser comum a oferta de disciplinas focadas na temática da liderança nos cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia, por exemplo. Espera-se que o ponto de luz ora lançado possa instigar novas reflexões e ações concretas pelas instituições de ensino superior, seja em forma de incentivo aos docentes, seja por meio de eventos sobre a temática, por exemplo. Construir oportunidades para que esses profissionais tenham tempo de qualidade para saber mais de si e das potencialidades que emergem de suas competências que se apresentam através de conhecimentos, de habilidades e de atitudes parece ser uma das chaves para que vínculos de afetividade cresçam no meio acadêmico, promovendo-se uma revolução em favor de aprendizagens significativas e inovadoras.

Quando a energia investida em cada ato de liderar alcançar os(as) discentes, quando eles(elas) puderem ser acolhidos em suas motivações e emoções, possivelmente conseguirão focar seus pensamentos na construção de novas aprendizagens (Tacca, 2014).

A experiência da confiança e do encorajamento aparenta ter ainda mais sentido quando a construção da rede de relações é capaz de, genuinamente, acolher empaticamente as diferentes formas de aprender e incluir essas diferenças como parte do desenvolvimento integral de todos os agentes que participam desse processo. Nesse sentido, Wallon (1968) é

preciso ao afirmar que a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência.

Por outro lado, o(a) estudante que se posiciona como sujeito que tem consciência da sua autonomia e se vê capaz e igualmente responsável por seu desenvolvimento pessoal, sem precisar para sempre de seus professores, consegue criar pontes juntando pontos de sua história. Não se trata, de forma alguma, de negar o papel das instituições de ensino e os esforços e o trabalho desempenhado pelos(as) docentes, mas apenas e tão somente de deixar delimitado que o fortalecimento do eu, por mais relacional que possa ser, depende de um querer pessoal, particular, individual.

Essa aprendizagem, como advertem Tunes & Bartholo Jr. (2009), acontece quando o saber é assimilado pela “alma com esforço próprio de entendimento e discernimento (...) [a partir de um] esforço ativo próprio, em condição de liberdade”. (p. 15). E como assegurar que esse ambiente seja minimamente de liberdade?

Ao se despojar de um personagem “salvador da ignorância” do mundo, o(a) docente deixa de ser o portador da boa nova que deveria ser explicada para um outro, que nada sabe ou é incapaz de aprender qualquer coisa por si mesmo. Ao tocar na humanidade do(a) estudante, vendo-o como sujeito que carrega consigo todo um mundo de possibilidades, o seu próprio mundo, o(a) professor(a) passa a ter mais chances de ser igualmente visto(a) em sua humanidade. E, assim, em um convite que se dá pelo testemunho, talvez os milhares de docentes universitários espalhados por todo o Brasil percebam o valor dos anos de estudos que se fizeram necessários para o exercício responsável do que muitos consideram um propósito de vida. Uma questão de tempo que influencia, constrói e reconstrói estruturas nas mais diversas realidades e permite sejam acomodadas novas perspectivas de crescimento e desenvolvimento.

Seguindo os ensinamentos de Tunes (2013), para quem a psicologia deve ser compreendida com um dos fundamentos mais relevantes da prática educacional, pode-se afirmar que esta análise ainda incipiente sobre a temática demonstra a necessidade de ampliação de pesquisas científicas e de debate com docentes universitários acerca de seu imprescindível papel de liderança nos processos de ensino e aprendizagem.

A perspectiva ora sustentada sinaliza o potencial de estudos que conjugam elementos da área de atuação da psicologia da educação com fatores orientadores da perspectiva sustentada pela psicologia cultural considerando como questão de fundo a liderança.

Liderança que move o ser humano e que, Nesse sentido, como pondera Madureira (2013), cumpre enfatizar o valor das intervenções profissionais propostas no ambiente acadêmico que, a um só tempo, questiona o silenciamento de posições divergentes e permite a reconstrução das regras do jogo do convívio social.

Há séculos há quem diga que a única forma eficiente de educar se dá pelo verdadeiro exemplo. Líderes tendem a inspirar novas lideranças. Ser líder de si mesmo, autêntico protagonista da própria história (Cury, 2004) e dos processos de ensino e aprendizagem não é missão que se alcança sozinho. É fundamental a conexão: liderar é conectar-se por meio dos afetos cujo movimento mais genuíno suscita dúvidas, acolhe emoções e aprimora saberes. Acreditar que ninguém conhece tudo a ponto de não ter mais nada a aprender e que ninguém é tão ignorante a ponto de não ter nada a ensinar (Lévy, 2000) torna-nos minimamente líderes de novos e constantes processos de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, R.A.R. (2004). *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. DP&A.
- Almeida, L. R. (2003). Wallon e a educação. In A.A. Mahoney & L.R. Almeida (Orgs.), *Henri Wallon: Psicologia e a educação* (pp. 71-87). Edições Loyola.
- Ausubel, D.P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. 2.ed. Editora Interamericana.
- Bizerril, J. & Madureira, A. F. A. (2021). Psicologia & Cultura: Uma introdução ao debate. In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & cultura: teoria, pesquisa e prática profissional* (pp. 9-19). Cortez.
- Bohoslavsky, R. F. (1997). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: O professor como agente de socialização. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 321-341). T.A. Queiroz Editor.
- Bortolanza, J. (2017). Trajetória do ensino superior brasileiro - Uma busca da origem até a atualidade. *XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro da sociedade do conhecimento*. Mar Del Plata, Argentina.
- Branco, A. U. (2021). Cultura e Processos Afetivo-Semióticos na Investigação Científica do Desenvolvimento Moral. In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & cultura: teoria, pesquisa e prática profissional* (pp. 61-89). São Paulo: Cortez.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Bruner, J.(2001). *A cultura da educação*. Artmed.
- Camara, S.H & Porto, L. (2010). *Aprendizagens significativas e desdobramentos nas práticas docentes*. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142881>
- Capella, J.R. (2011). *A aprendizagem da aprendizagem: uma introdução ao estudo do Direito*. Fórum.
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., & González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78–93.
- Chiavenato, I. (2021) *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. Atlas.
- Cury, A.(2004). *Seja líder de si mesmo*. Sextante.
- Delors, J. Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R. & Chung, F. (1996) *Um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Unesco.
- Dorow, P. F., Wilbert, J. K. W., Jenoveva Neto, R. & Dandolini, G. A. (2015). O líder inovador segundo a percepção de gestores intermediários. *Revista de Administração e Inovação*, 12(3), 209-225.
- Figueroa, L.B.P. (2003). *El maestro como lider*. Instituto Municipal de Publicaciones de la Alcaldía de Caracas.
- Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 8. reimpressão. Unesp.
- Ghirardi, J.G. (2012). *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. Fundação Getúlio Vargas.
- Goleman, D. (2015). *Liderança: A inteligência emocional na formação do líder de sucesso*. Objetiva.
- González Rey, F. L. (2014). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29-44). Alínea.
- Guérin, F., Kerguelen, A, Laville, A.Daniellou, F. & Duraffourg. J. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Tradução de Giliane M. J. e

- Ingratta, M. M. Blucher: Fundação Vanzolini.
- Gustin, M. B. S. (2010). Uma pedagogia da emancipação. In M. S. Gustin & A. R. B. Pereira (Coords.), *Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI* (pp. 44-63). Fórum.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. In N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (pp. 83-105). Biruta.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. DP&A, 2005.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.
- Hunter, J.C. (2006). *Como se tornar um líder servidor*. Tradução de A. B. Pinheiro de Lemos. Sextante.
- Jackson, B. & Parry, K. (2010). *Um Livro Bom, Pequeno e Acessível sobre Liderança*. Tradução de Raul Rubenich. Bookman.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In C. Lessard, & M. Tardif (Orgs.) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (p. 255-277). Vozes.
- Lévy, P. (2000). *A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3. ed. Edições Loyola.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). UniCEUB.
- Madureira, A. F. A., Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. In E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). CRV.
- Martinez, A.M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Papirus.
- Maslow, A. H. (2001). *Maslow no gerenciamento*. Tradução de Eliana Casquilho. Qualitymark.
- Milhollan, F. (1978). *Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação*. Tradução Aydano Arruda. 3.ed. Summus.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Muchinsky, P. M. (2004). *Psicologia organizacional*. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. Pioneira Thomson Learning.

- Noblit, G.W. (1995). Poder e desvelo na sala de aula. Tradução de Belmira Oliveira Bueno. *Rev. Facu. Educ.* 21(2), 119-137.
- Pereira, O. G. (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rancière, J. (2020). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3.ed. Tradução de Lilian do Valle. Autêntica.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento/Justificando.
- Sanchez, A.V. & Ruiz, M.P. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genericas*. Universidad de Deusto.
- Santos, B. S. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Cortez.
- Tacca, M. C. V. R. & González Rey, F. L. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicol. cienc. prof.*, 28(1), 138-161.
- Tacca, M. C. V. R. (2014). Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 45-68). Campinas: Alínea.
- Tunes, E. & Bartholo Jr., R.S. (2009). Dois sentidos do Aprender. In A. M. Martinez & M.C.V.R.Tacca (Orgs.), *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. (pp. 11-29). Alínea.
- Tunes, E. (2013). Tempo, educação e psicologia. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). UniCEUB.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Artmed.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (2019). *Relação pedagógica na aula da educação superior*. Papirus.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.
- Ximenes, J. M. (2020, outubro). *Curso de atualização em Metodologias de Ensino Jurídico*. Brasília: Escola Superior de Advocacia do Distrito Federal (ESA-OAB/DF).
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.
- Zanelli, J.C., Borges-Andrade, J.E. & Bastos, A.V.B. (2014). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. 2 e.ed. Artmed.