

BIANCA REGINA FORNARI



**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a. **MARILDA APARECIDA BEHRENS.**

CURITIBA

1998



PUC PR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 125

No dia **06 de agosto de 1998**, às **14h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	
Prof. ^a Dr. ^a Sonia Ana Charchut Leszczynski	
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	

designada para a Banca do Exame de Dissertação da mestranda **Bianca Regina Fornari**, ano de ingresso 1995, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO**.

Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Sonia Ana Charchut Leszczynski	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações: _____

Prof. Dr. Peri Mesquida
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

*Todos os campos culturais da terra vão recebendo nova luz.
A química e a física evoluem para os prodígios da força nuclear.
A fisiologia avança, na solução de preciosos enigmas da vida.
A astrologia contempla novas galáxias pelos olhos mágicos dos
grandes telescópios, descobrindo novos domínios do Universo.
A medicina adianta-se no processo de curar.
A radiofonia elimina as fronteiras das nações.
A arte, embora torturada pelos impulsos de renovação, caminha
e progride.
A indústria realiza milagres.
As aflições mentais, contudo, são ainda o mesmo suplício de
todos os séculos. E só a **EDUCAÇÃO** pode apagá-las.
EDUCAÇÃO que restaure o coração, o cognitivo, o afetivo, o
psicológico e reajuste o cérebro para bem pensar.*

Wenefledo de Toledo

AGRADECIMENTOS

- À Prof^ª. Dr^ª. Marilda Aparecida Berhens, Orientadora competente e conhecedora do assunto, pela sua compreensão em relação as minhas dúvidas e pelo atendimento na distância em que, muitas vezes, encontrava-me. Sua dedicação fez-me segura para vencer esta etapa.

- Aos colegas universitários e alunos, que ajudaram nesta pesquisa como sujeitos participantes ativos.

- À Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI -, por ter motivado-me a participar deste Mestrado, na busca de novos conhecimentos, para capacitar-me como professora do ensino superior.

- À funcionária Tânia, por sua compreensão nas minhas ausências para dedicar-me a esta pesquisa.

- Aos meus pais, que souberam entender minha escolha.

- À Véra, que mostrou ser uma verdadeira amiga na digitação desta pesquisa, deixando-me tranqüila pela sua dedicação e competência.

RESUMO

Este estudo visa perceber quais as abordagens educacionais utilizadas pelos professores do ensino superior e suas influências nos aspectos psicológicos dos alunos.

O professor universitário precisa contemplar novas metodologias para o enfrentamento de sala de aula, tornando-se um grande desafio a ser vencido, na busca da qualidade do ensino superior.

Os referenciais teóricos escolhidos denotam uma reflexão acerca da universidade e suas funções, da psicologia, do desenvolvimento da adolescência, do aluno adolescente, do professor, suas funções e papéis, das abordagens do ensino e da metodologia utilizada. A fundamentação teórica finalizou-se com a investigação da metodologia utilizada pelo professor e sua influência nos aspectos psicológicos dos alunos no ensino-aprendizagem de terceiro grau.

A pesquisa, realizada com os professores universitários e com os alunos do ensino superior, denotou a congruência da influência que a metodologia utilizada pelo professor causa no emocional do aluno e suas conseqüências no ensino - aprendizagem.

A contribuição dos professores e dos alunos permitiram elucidar o quanto é importante a transformação da ação docente e a troca com os pares, na tentativa de seguir novos caminhos, na busca da qualidade do ensino e aperfeiçoamento dos docentes no que se refere à psicologia do adolescente. A atuação docente começa a buscar novas perspectivas de mudança dos paradigmas. Torna-se relevante a reflexão dos professores sobre o aluno adolescente que frequenta a Universidade, e que busca uma produção de conhecimento significativa na formação profissional.

RESUMO

Este estudo visa perceber quais as abordagens educacionais utilizadas pelos professores do ensino superior e suas influências nos aspectos psicológicos dos alunos.

O professor universitário precisa contemplar novas metodologias para o enfrentamento de sala de aula, tornando-se um grande desafio a ser vencido, na busca da qualidade do ensino superior.

Os referenciais teóricos escolhidos denotam uma reflexão acerca da universidade e suas funções, da psicologia, do desenvolvimento da adolescência, do aluno adolescente, do professor, suas funções e papéis, das abordagens do ensino e da metodologia utilizada. A fundamentação teórica finalizou-se com a investigação da metodologia utilizada pelo professor e sua influência nos aspectos psicológicos dos alunos no ensino-aprendizagem de terceiro grau.

A pesquisa, realizada com os professores universitários e com os alunos do ensino superior, denotou a congruência da influência que a metodologia utilizada pelo professor causa no emocional do aluno e suas conseqüências no ensino - aprendizagem.

A contribuição dos professores e dos alunos permitiram elucidar o quanto é importante a transformação da ação docente e a troca com os pares, na tentativa de seguir novos caminhos, na busca da qualidade do ensino e aperfeiçoamento dos docentes no que se refere à psicologia do adolescente. A atuação docente começa a buscar novas perspectivas de mudança dos paradigmas. Torna-se relevante a reflexão dos professores sobre o aluno adolescente que frequenta a Universidade, e que busca uma produção de conhecimento significativa na formação profissional.

SUMÁRIO

<i>CAPÍTULO I</i>	01
1 INTRODUÇÃO	01
1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	03
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	05
1.3 JUSTIFICATIVA.....	06
<i>CAPÍTULO II</i>	10
2 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE	10
2.1 AS FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE.....	17
2.2 AS PERSPECTIVAS FUTURAS DA UNIVERSIDADE.....	22
<i>CAPÍTULO III</i>	24
3 FOCALIZANDO A PSICOLOGIA	24
3.1 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA.....	25
3.1.1 O conceito de adolescência.....	25
3.1.2 A Transformação Biológica.....	27
3.1.3 Adolescência e suas Contradições.....	31
3.1.4 A Adolescência e a Sociedade.....	36
<i>CAPÍTULO IV</i>	38
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	38
4.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	41
4.2 O PROFESSOR NA SOCIEDADE.....	45
4.3 O PROFESSOR E O ALUNO.....	47
4.4 SER PROFESSOR - MITO OU REALIDADE.....	53
<i>CAPÍTULO V</i>	56
5 AS ABORDAGENS DO ENSINO	56
5.1 ABORDAGEM TRADICIONAL.....	58

5.2 ABORDAGEM HUMANISTA.....	60
5.3 ABORDAGEM PROGRESSISTA.....	63
<i>CAPÍTULO VI</i>	73
6 CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA - A ESCOLHA CERTA NO MOMENTO CERTO	73
6.1 METODOLOGIA UTILIZADA, SUJEITOS ENVOLVIDOS E INSTITUIÇÃO.....	73
6.2 ETAPAS DO CAMINHO PROPOSTO NA PESQUISA.....	76
7 CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA	79
7.1 CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES.....	81
7.1.1 Aspectos Psicológicos dos Alunos.....	81
7.1.2 Influência das Abordagens Educacionais.....	83
7.1.3 Procedimentos utilizados em sala de aula.....	86
7.1.4 Considerações Psicológicas.....	88
7.1.5 Alterações Realizadas em Sala de Aula.....	91
7.2 CONTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS.....	91
7.2.1 Características Psicológicas.....	91
7.2.2 Interferência Emocional.....	93
7.2.3 A influência da metodologia utilizada pelo professor.....	94
7.2.4 Conhecimento do Emocional.....	95
7.2.5 Aula com Qualidade.....	96
8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
ANEXOS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

A profissão da docência é de suma importância para a sociedade, pois faz parte da construção do saber, dos valores, das crenças e da própria personalidade dos indivíduos. Requer, entretanto, um preparo específico por parte dos profissionais que abraçam a profissão do magistério.

Alguns teóricos, dentre eles (NÁPOLI apud NERICI, 1987:64), citam algumas características fundamentais para o exercício da docência:

Ter domínio da disciplina que leciona, sabendo organizá-la para o ensino; fé na sua própria ação de professor; capacidade de investigação; conduta segundo as suas convicções, pois o exemplo também ensina; domínio da metodologia de sua disciplina, ter idéias, não importa que o ideal não seja prontamente realizado: a missão do professor é sugerir-la sempre.

Ao tentar resgatar algumas destas condições fundamentais para a docência, o professor estará fazendo a sua história e construindo caminhos para buscar uma transformação social.

Desde a graduação a autora vem atuando na educação superior, buscando, junto ao corpo docente e discente, criar condições para provocar reflexões sobre a função do professor. Nesse processo, procurou-se buscar alternativas metodológicas que provocassem, junto aos alunos, algumas mudanças consideráveis para a qualidade do ensino.

Ao mesmo tempo que se percebe um rápido avanço tecnológico, notam-se as mazelas sociais e o descrédito dado à educação por parte dos

governantes. É sabido que qualquer país do terceiro mundo, desejoso de desenvolvimento, necessita transcender o caos no qual se encontra em nível educacional, social, econômico e cultural .

Segundo (MARX apud GADOTTI, 1995:84), mudam-se as condições sociais para criar um novo sistema de ensino ou cria-se um novo sistema de ensino para transformar as condições sociais. Estas questões, até então, servem apenas de reverberações para alguns. Já para outros servem de caminhos para elucidarem aos indivíduos que se encontram atribados na verdade, que não é única.

Como parte integrante do ensino universitário, a autora percebe as dificuldades que permeiam a atividade docente, bem como o complicado enfrentamento que, às vezes, se manifesta entre aluno e professor.

Na tentativa de contribuir para um melhor entendimento das situações que ocorrem neste enfrentamento, a autora lança o desafio através desta pesquisa: buscar fatores que caracterizem a educação, a atuação do professor e a fala dos alunos numa relação dialógica, buscando um certo alinhamento dos referenciais teóricos e analisando a prática pedagógica dos professores, pois, segundo (FREIRE apud KHOUR, 1984:52), “ *a educação não é estática e, sendo feita pelo homem, pode ser reinventada*”.

Assim sendo, por meio da educação o homem pode transformar o mundo e transformar-se. A transformação depende da atuação de cada indivíduo diante da sociedade: “... *a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será, também, obra dos homens. Isto significa que sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação*”. (FREIRE, 1979:48).

É necessário, para tanto, que tais indivíduos não fiquem omissos diante das situações, mas que tenham claro qual a finalidade da sua atuação como profissional da educação e da atuação da universidade perante os homens.

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O Brasil só poderá ser entendido quando for compreendido historicamente. Nenhuma ação nasce pronta e a história de cada um explica a sua realidade. Fomos uma colônia; este é um fato determinante para explicar as articulações posteriores que fizeram de nós aquilo que somos. É óbvio que, hipoteticamente, tudo poderia ter sido diferente, mas, na realidade, não o foi e se quisermos ser racionalmente lógicos, isso é o que interessa.

Um outro fato é que fomos uma colônia de Portugal, que no começo não manifestou nenhum interesse em fazer progredir culturalmente a sua terra recém descoberta. A história é testemunha de que houve um grande desleixo do governo português pelos problemas educacionais de sua colônia. (TEIXEIRA, 1983), em seu texto “Ensino Superior no Brasil”, relata bem o descaso de Portugal com sua nova colônia. Vieram, sim, as expedições colonizadoras para explorar.

Diz (ARAGÃO, 1983), que a monarquia portuguesa não concordava com o desenvolvimento da colônia. Ela queria conservar a mesma como reserva de todos os bens, mas nas trevas da ignorância que lhe assegurasse uma submissão incondicional.

O panorama não mudou muito depois da proclamação da república. As poucas escolas de ensino superior eram elitistas, ligadas às oligarquias

rurais. A partir da década de trinta do nosso século várias universidades foram criadas, cada uma a sua maneira, procurando corrigir um erro de séculos, decorrente da colonização.

Com o advento da revolução industrial no século XIX e primeira metade do século XX, houve o surgimento da exigência de um mínimo de instrução, decorrente da necessidade de tornar os funcionários bons cidadãos e trabalhadores disciplinados. Portanto, a educação foi difundida como um meio voltado ao controle e submissão de muitos por uma minoria dominadora. Este período marca o início da proposta capitalista de educação que, através da escola, repassa uma doutrina dominadora, propagando uma noção acrítica, conformista e individualista, retirando do povo a oportunidade de se conscientizar e superar as suas dificuldades.

A atuação da escola, porém, não pode ser concebida somente como reprodutivista, já que esta, como um todo, traz em si a sua antítese, podendo ser transformadora devido à existência no seu interior de forças opostas (relações de subordinação-dominação).

Uma vez inserido na instituição de ensino superior, o professor contribui na caracterização da população a qual a escola atende, tentando minimizar as rotulações e discriminações preconceituosas que se fazem presentes. Entretanto, o professor é apenas parte de um grupo e, como tal, busca reflexões e ações conjuntas que viabilizem um verdadeiro processo de mudança.

Neste contexto, há necessidade de fazer surgir um clima de mobilização referente aos paradigmas educacionais e à práxis do docente, na perspectiva de um maior incentivo à produção do conhecimento, onde o resultado apareça no indivíduo; indivíduo este que, segundo a opção

paradigmática e metodológica do professor, poderá tornar-se criativo, participativo e transformador.

Sobre este aspecto procurou-se investigar o seguinte problema: O professor universitário considera em sua prática pedagógica o fato de estar trabalhando com adolescentes e poder estar influenciando ou causando modificações nos aspectos psicológicos dos alunos que adentram a universidade?

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade do Vale do Itajaí, onde a autora desenvolve seu trabalho como docente do ensino superior. Optou-se por esta instituição, objetivando investigar de forma crítica e reflexiva o problema levantado, por várias questões: a primeira é o ambiente de trabalho da autora, a segunda é que, através de conversas informais com os alunos e professores, este problema tem sido questionado, e a terceira é que, com o vindouro século XXI, os próprios docentes precisam refletir sobre a necessidade de se apropriar dos novos paradigmas educacionais, para que possam enfrentar a sala de aula numa sociedade de conhecimento.

Na tentativa de despertar novos caminhos para uma prática pedagógica coerente com as necessidades e possibilidades de cada um, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram quinze docentes que lecionam nos primeiros períodos dos cursos de psicologia, enfermagem, administração e economia e trinta discentes.

O professor universitário talvez não perceba a influência que ele

proporciona no emocional e no ensino - aprendizagem, do acadêmico adolescente recém-aprovado no vestibular. Segundo (RODRIGUES, 1998), o professor deveria ter a sensibilidade de notar o quanto o aluno calouro sente-se influenciado no espaço de sala de aula pelo docente. Desta forma, ao perceber tal influência, o docente poderá entender muitos fatores, até então incompreendidos sobre educação.

O momento torna-se oportuno, uma vez que os docentes inseridos nesta pesquisa estão dispostos a discutir o futuro da educação universitária, no desejo de transcenderem o instituído e criarem alternativas que provoquem um verdadeiro ensino condizente com as práticas pedagógicas, necessárias ao desempenho acadêmico compatível com as exigências da sociedade e do mercado de trabalho.

1.3 JUSTIFICATIVA

A modernidade chegou, a nova escola continua sendo a velha escola, onde ainda se perpetuam os antigos programas e as ultrapassadas visões de ser humano e de mundo. Apesar dos discursos dos docentes apresentarem-se um tanto quanto modernos, verifica-se que suas práticas continuam reprodutivas. O poder instituído ao professor faz com que este utilize-o de forma autoritária, emergindo, assim, uma relação vertical entre alunos e professores e, enfaticamente, metodologias que objetivam a reprodução do conhecimento.

O docente, ao lecionar nos primeiros períodos da universidade, depara-se com um aluno adolescente e, muitas vezes, não acha suporte teórico para facilitar a função de educador, que deveria ser consciente, crítico e transformador. Com o enfrentamento de propor novas alternativas

metodológicas, sente-se ameaçado e volta ao método tradicional, impondo, assim, metodologias que incorrem em imposições conservadora de normas e regras. Tal fato pode estar associado à falta de conhecimento de como age, pensa e sente o aluno adolescente.

O termo *adolescente* é geralmente usado em referência a uma pessoa cuja idade se situa entre o final da infância (por volta dos 13 anos) e o começo da idade adulta (a partir dos 19 anos). O período inicia-se com as mudanças fisiológicas da puberdade e termina com a obtenção sociológica do status pleno de adulto. Entretanto, como ocorre com todas as fases do desenvolvimento, esses pontos extremos não estão muito bem definidos. (MCKINNEY et al, 1986:15).

Nesta fase da adolescência, segundo (ABERASTURY, 1990), o indivíduo apresenta-se num constante movimento dialético, desejoso de conquistar seu lugar no mundo e, deslumbrado com a possibilidade de conquistar sua identidade, luta com paixão pela autonomia de suas idéias, crenças, atitudes e valores.

A busca deste lugar no mundo faz-se de forma agressiva. Com avidez o adolescente busca explicações e, nessa ansiosa procura, depara-se com seus contrários (pais e professores) e se revolta, pois as estruturas estão estabelecidas: crenças, valores e ideais que já não lhe servem mais.

Conforme afirma (RODRIGUES, 1988), tudo se agrava na concepção do adolescente, pois a incompreensão dos adultos e as longas listas de proibições, sob o pretexto de proteção, acabam constituindo-se, na visão do adolescente, como preservação de valores socialmente instituídos.

Isto já não basta, pois esta fase da adolescência caracteriza-se pela busca da identidade. O menino não quer mais ser um menino, mas um membro

da família, com responsabilidades, idéias e perspectivas de um indivíduo adulto. Busca, com o auxílio de novos sistemas filosóficos, sua confirmação como ser no mundo, com consciência de existir e interagindo com o outro. *“É a consciência de si que imprime coerência à personalidade. Enquanto o adolescente se procura, uma consciência moral cambiante se processa, criando-lhe intensa necessidade de viver uma moralidade própria e não segundo uma moral pré-estabelecida”*. (RODRIGUES, 1988:111)

Na fala pessoal de Selma (17 anos), citada em (RODRIGUES, 1988:107), encontra-se a necessidade de mudança do instituído: *“só a juventude é capaz de iniciar o processo de reconstrução da sociedade. Antes, é preciso acabar com as estruturas existentes e abandonar as coisas velhas. Depois, é só começar de novo”*.

Podem parecer reducionistas e simplistas os dizeres desta adolescente, entretanto, não é preciso ir muito longe para comprovar que a própria formação acadêmica dos educadores faz com que estes, muitas vezes, não consigam perceber, mesmo que de forma empírica, os problemas educacionais que vem se apresentando no cotidiano de sala de aula.

Desta forma, na visão de (CARRIER, 1994:80) *“ o modelo universitário parece ser semelhante em todo o mundo pelo parentesco (...) nos currículos, na formação de professores e nos métodos”*. Pode-se dizer que o ambiente universitário encontra-se abalado em virtude de problemas globais, tais como: o grande avanço da técnica e da ciência nos últimos cem anos e a consciência de que o poder por elas gerado pode não ter servido para construir um mundo melhor.

Mesmo com a integração mundial pela cultura, pela informação,

pela simultaneidade do conhecimento e com a quebra, na sociedade, de antigos paradigmas por novos, a universidade não conseguiu ter um papel significativo na melhora da qualidade de vida. Ao contrário, observa-se que pode ter contribuído para aumentar a desigualdade entre as pessoas, reforçando a desintegração social e econômica.

Assim, a profissão de professor, dentro das possibilidades e necessidades, deve ser repensada em nível da formação, bem como da docência e em todos os segmentos governamentais, pois, desta forma, contribuirá para o avanço necessário para o desenvolvimento do país.

Justifica-se, portanto, a realização da pesquisa nesta área, pois no atual momento histórico anseia-se por transformações de caráter imediato, de proposições inovadoras, de propostas alternativas que provoquem os docentes a fazerem novas opções de trabalho acadêmico junto aos alunos.

CAPÍTULO II

2 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE

As principais circunstâncias que determinaram o surgimento e o desenvolvimento das Universidades Européias, do século XIII, foram as seguintes: o desenvolvimento interno das escolas monásticas e escolas catedrais, o vigoroso influxo da ciência e da tecnologia, o desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades, que estimularam o interesse pelo ensino e o movimento das Cruzadas, que tirou a sociedade européia do seu isolamento.

O primeiro nome dado às novas instituições de ensino foi o de *STUDIUM GENERALE*. Isto, no entanto, não significa que tais instituições, em seu início, incluíssem todos os ramos do saber. Significa, apenas, que era um instituto geral (não local) para todos os estudantes preparados. Em sua origem, um *Studium Generale* podia cultivar e ensinar apenas um conhecimento. Podia, por exemplo, ensinar só Direito.

Só mais tarde, pelos fins do século XIV, o nome *Studium Generale* foi substituído pelo de *Universitas*. Isto ocorre quando um *Studium Generale* chega a organizar-se em forma de corporação de mestres e alunos, pouco importando que, a princípio, seus membros se consagrassem a uma só disciplina. A semelhança da expressão *Studium Generale*, a palavra *Universidade* adquiriu o sentido de instituição docente e de investigação, dedicada, com liberdade de mestres e alunos, a todos os ramos do saber (*UNIVERSITAS LITTERARUM*)

Há indicações de que a primeira Universidade que congregou professores e alunos, organizados por seções nas quatro grande divisões do

conhecimento daquela época (Tecnologia, Direito, Medicina e Filosofia) “tenha sido a de Nápoles, fundada em 1244” (LOS RIOS apud LARROYO, 1970:334).

Na organização histórica também se pode citar, entre as Universidades mais importantes, as de Paris, Bolonha, Salermo, Oxford, Viena e Salamanca.

Durante a Idade Média foi muito grande a influência da Universidade, uma vez que ela forneceu o primeiro exemplo de organização puramente democrática. Foi uma das grandes forças da Idade Média:

(...) a única que à época representava a cultura superior do espírito, quando não havia outros corpos científicos, nem imprensa, nem jornais, nem revistas. Representava, também, a opinião pública, não somente nos assuntos científicos mas, também, nos grandes problemas políticos e eclesiásticos, ou por não existirem corporações políticas regulares, ou por estas se reunirem de quando em quando (...). (LOS RIOS apud LARROYO,1970:341).

Segundo (DREZE & DEBELLE, 1983), desde aquela época a Universidade tinha como tarefa procurar a verdade na comunidade, de mestres e discípulos irmanados num só objetivo.

Ao percorrer a história das Universidades, denota-se a existência de vários modelos concebidos, de acordo com várias visões de homem e de mundo de cada instituição de ensino superior. Na visão de (DREZE, 1983) distinguem-se como primeiros modelos de Universidades: Universidades “espontâneas” (Paris, Bolonha, Oxford), as Universidades nascidas por “migração” (Cambridge e Pádua), e as Universidades “criadas” (Salamanca, Nápoles e Palência). Pode-se descrever e caracterizar os principais tipos de

Universidade numa perspectiva mais moderna, enfatizando seus principais aspectos, decorrentes da própria história.

A Universidade francesa é considerada como consequência da revolução industrial e não uma resultante da Universidade de Paris. Surgiu com a nova visão do movimento enciclopedista, opositora do caráter corporativista, aristocrático e eclesiástico da antiga Universidade. Institucionalizada com Napoleão e depois academizada com o positivismo, conheceu seu período de florescimento sem conquistar uma posição expressiva no cenário acadêmico. Ao contrário, cheia de vícios não corrigidos e em crise, chegou aos nossos dias rotulada por alguns segmentos da sociedade como Universidade decadente.

Dentre as suas características encontram-se o sistema fortemente nos exames, mais do que no ensino; o histórico atrelamento ao governo; a postura de superioridade dos docentes, legado da “corporação de professores” medieval. Os professores envolvidos na Universidade Francesa têm consciência do seu Estado obsoleto e inoperante, passando, atualmente, por um processo de avaliação e busca de mudanças.

As Universidades de Oxford e Cambridge, como diversas Universidades existentes na Inglaterra, apresentam um perfil aristocrático, com enfoque na educação da nobreza e da classe dominante, sendo o ponto mais alto da formação superior. A tradicionalista Universidade Inglesa apresenta-se como um sistema de internato, orientação tutorial, núcleo liberal voltado para a formação mais intelectual do que profissional.

De caráter politécnicos, as Universidades Inglesas surgiram para atender a demanda do mercado de trabalho formando técnicos, com ênfase na profissionalização. Como as Universidades Francesas, as Inglesas despertaram

para a visualização de suas limitações e problemas. Atuando para corrigi-las, passam por constantes avaliações e recebem seus recursos de acordo com seus desempenhos.

O modelo Alemão de Universidade é descrito como uma comunidade de pesquisadores, um centro intelectual de atividade por excelência. Com a preocupação de alcançar o estágio tecnológico dos outros países, a Alemanha da primeira década do século XIX concebeu uma nova Universidade, comprometida com o desenvolvimento e a integração nacional. Tem-se como marcas deste modelo universitário as seguintes: o princípio da liberdade acadêmica (o estudante usufrui de liberdade de programação de seus estudos em termos de currículos e universidades e o docente, enquanto cientista e mestre, também é livre para administrar sua atividade), a prioridade da pesquisa como aspiração humana e o caráter elitista privilegiando os estudantes mais bem dotados.

Vale lembrar que, segundo (LOUREIRO, 1991:32), “ a Universidade Alemã foi notável e progressista, porém, por outro lado, mostrou-se altamente hierarquizada e burocrática”, decorrente dos ocupantes das cátedras que consideravam os demais docentes simples subordinados.

A Universidade norte-americana originou-se a partir do modelo alemão e do modelo inglês. Alicerçada em um mundo diferente, novo e livre, não tardou a desenvolver uma educação superior democrática do mais alto nível, respeitada mundialmente. Este modelo de Universidade tem como características básicas o ensino centrado em métodos ativos, buscando um estudante capaz de dominar princípios gerais aplicáveis a situações concretas; a busca do progresso como finalidade primeira; um selecionado corpo docente,

altamente capacitado e criador, atuante em um sistema não burocrático e bastante competitivo; a simbiose ensino-pesquisa, em uma interação fundamental para as ambas atividades; a diversidade na formação, sendo a estrutura acadêmica norte-americana capaz de (bem) preparar, simultaneamente, um expressivo contingente de pessoas, sejam cientistas ou humanistas, profissionais das diversas áreas ou meros trabalhadores com nível de terceiro grau; o sistema residencial em campus bem instalados, valorizando o tempo do estudante; a aproximação com a comunidade, por meio da extensão universitária.

Segundo uma proposta de “multiversidade” (KERR, 1982), a Universidade norte-americana demonstra ser uma instituição pluralística em função de vários propósitos, diversos centros de poder e algumas clientelas, voltada assim, para diversificados campos de interesse e não apenas vinculada ao saber.

Segundo (RIBEIRO, 1969), o desenvolvimento da Universidade Russa se aproxima mais da Universidade Francesa e da Alemã do que da Norte Americana e da Inglesa. Apresenta, em comum com aquelas, seu caráter burocrático, nacionalizador e civilizador, enquanto se aproxima da Norte Americana pela diversidade de linhas de formação, amplitude de oportunidades que oferece e alto nível de preparação científica e tecnológica.

De acordo com metas governamentais e poder central alguns aspectos deste modelo universitário devem ser citados como relevantes: a separação entre ensino e a investigação profissional de alto nível; o planejamento da oferta de vagas para cada profissão definidas.

Neste contexto histórico, o que esperar de um país como o Brasil,

que “desdenha da educação, ridiculariza o saber e enaltece o trambique, a farsa e o mau caráter” (AZEVEDO, Jornal A Folha de São Paulo, 19.06.95). Sabe-se que nossa história educacional está vinculada à história de Portugal que, por sua vez, liga-se aos jesuítas. Esses fantasmas do passado, ainda no presente, são influências diretas no sistema universitário brasileiro, pois traz na sua herança o modelo universitário de Portugal, que se caracterizava como:

Insificante, senão mesmo nulo, foi o papel desempenhado pela Universidade portuguesa, na idade média. Numa época em que muitas das Universidades se destacavam e adquiriam fama pela importante influência que exerciam, quer na vida política nacional e internacional, quer na vida cultural da cristandade, Portugal apresentava uma instituição que quase não chegava a dar demonstrações da sua real existência histórica. (JANOTTI In MARIA,1996:65).

A Universidade brasileira traz em si esta visão de homem e de mundo repassada por Portugal. Essa influência incorreu numa visão respaldada na submissão do homem, interligada na ignorância do saber.

Em 1920, no governo de Epitácio Pessoa, de forma burocrática cria-se a Universidade Brasileira, dando como exemplo a Universidade de Coimbra que, vale lembrar, tinha um baixo nível acadêmico. Nesta época o descaso com sua Colônia e a saída dos religiosos do ensino levaram novamente o ensino brasileiro ao fracasso. A identidade do ensino continuou sendo elitista, oligárquico e destinado aos interesses políticos, econômicos e sociais de Portugal.

Depois da Proclamação da República o panorama não mudou muito. As poucas escolas do ensino superior continuaram sendo elitistas, ligadas às oligarquias rurais, aos famosos ciclos do café, da borracha e da cana-de-açúcar. A partir da década de trinta do nosso século, várias Universidades

foram criadas, cada uma a sua maneira, procurando corrigir um erro de séculos, decorrentes da colonização.

A partir de 1945 houve, em todo o mundo, uma polarização ideológica muito forte chamada Guerra Fria, onde os protagonistas eram URSS e os EUA. Países do terceiro mundo precisavam se aliar a uma das potências para se garantirem enquanto nações, e o atrelamento do Brasil, bem como de toda a América Latina, foi aos EUA. Esta opção nos obrigou, também, a optar por um modelo de desenvolvimento que viesse a responder aos anseios de grandeza da superpotência norte-americana.

Aconteceu, então, um período de crescimento aparente chamado “o milagre brasileiro”. Era a opção pela indústria, pela modernidade. Os militares asseguraram este processo com força e repressão. No período da ditadura a Universidade teve um crescimento significativo, houve recursos governamentais para a pesquisa, principalmente na área tecnológica, mas com ressalvas, segundo (COELHO, 1996:78):

“Mas, ao mesmo tempo, a demanda por vagas criou uma pressão muito grande sobre o sistema universitário. As matrículas expandiram-se desordenadamente, a ampliação do quadro docente não obedeceu nenhum planejamento e as Universidades viram minguar em termos relativos seus recursos orçamentários. Não parece que o ensino universitário tenha melhorado durante este período.

Hoje não convivemos mais com a ditadura. Temos muitas Universidades e muitos estudantes matriculados numa grande quantidade de cursos que se multiplicam a cada ano. Isto é um fato, como é verdade que o Brasil continua em crise: crise de ideais, de utopias. O Brasil ainda continua buscando uma “identidade própria”.

Cabe a indagação: Que tipo de crescimento houve em relação às Universidades e para quem? Considerando isto, entende-se que é urgente a tarefa dos profissionais envolvidos na Universidade refletirem sobre a nação brasileira e suas circunstâncias. Na realidade a universidade precisa se alicerçar como um laboratório da sociedade. Para isso é urgente que os professores e administradores repensem o seu próprio papel, a relação professor/aluno, a identidade enquanto instituição, sua função social, enfim, assumir a vanguarda das transformações sociais e comprometer-se com o bem comum. A Universidade dever ser uma parceira da comunidade nacional.

2.1 AS FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE

A Universidade, historicamente, constituiu-se com várias funções que, segundo (ORTEGA Y GASSET In NERECI, 1973:19) seriam: “*ensinar a ser homem culto, ensinar a ser bom profissional, ser centro de pesquisa.*” Já (ALLPORT in NERICI, 1973:19) cita que as funções das Universidades são: “*inspecionar e criticar, transmitir cultura, melhorar e aumentar o patrimônio cultural.*”

Se contextualizarmos as idéias supracitadas cairemos na trilogia “ensino - pesquisa e extensão”, tão discutida nos dias atuais. Assim, Universidade, dentro de sua historicidade, enfrenta percalços em relação às suas funções.

A função do ensino nas Universidades, tão suplantadas tempos atrás, tem por finalidade permitir a produção do conhecimento, aparecendo a dicotomia produzir conhecimento X repassar conhecimento.

Uns pensaram que produzir conhecimento era reproduzir aquilo produzido, como nos cita (SANTOS In MOREIRA, 1994:31): *“Este conhecimento escolar acabado e pronto, presente hoje nas escolas via discurso do professor e dos livros e materiais didáticos, guarda muita semelhança com a produção cultural colocada em circulação pelos meios de comunicação de massa.”*

A questão do ensino foi mal entendida ou tornou-se reflexo dos paradigmas tradicionais, tão enraizados no ensino brasileiro. Entretanto, o fator ensinar foi utilizado pelas Universidades com perspectivas de ensino-aprendizagem, e a metodologia proposta tem enfatizado as aulas teóricas assentadas na reprodução do conhecimento.

Para (DEMO, 1995:131), existem vários equívocos relacionados ao fator ensino como simples aulas:

- a) o aluno que apenas executa exposições do professor, no máximo se instrui, mas não chega a elaborar a atitude do aprender a aprender;
- b) o professor sem produção própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois, esta mesma;
- c) é absurdo aceitar que, no percurso de um professor que lê em outros autores e repassa para alunos, que, por sua vez, também apenas executam e copiam, aconteça qualquer coisa de relevante, sobretudo informação ativa;
- d) reduzida a vida acadêmica a apenas isto, não acontece o essencial, seja na linha da qualidade formal (instrumentação técnica da auto-suficiência), seja na linha da qualidade política (fundamentação da cidadania));
- e) quem permanece no mero aprender, não sai da mediocridade, fazendo parte da sucata.

Do que se pode perceber, algumas Universidades brasileiras utilizam-se do ensino reprodutivo e copiado como finalidade primeira da aprendizagem. Neste contexto, (DEMO, 1995) denuncia que as Universidades

estão sendo levadas ao fracasso, pois não há como produzir ciência sobre a ciência do outro, pronta e acabada.

A Universidade precisa ultrapassar esta proposta pedagógica baseada na reprodução para a produção de conhecimento (ensino), e para isso precisa definir com clareza sua política global de pesquisa e propiciar o estímulo e as condições indispensáveis para seu desenvolvimento (MOREIRA, 1994).

Outra função que faz parte da trilogia ensino pesquisa e extensão é a conotação dada à pesquisa, indicada como processo de ensino (aprender a aprender) e como desenvolvimento político - sócio - econômico do país. Como falar de pesquisa se as próprias Universidades, em especial as particulares, contratam seus docentes como “horistas”? Isto sem falar no Estado, que com sua discreta atuação nas concessões de verbas para educação, cultura, tecnologia e outras, acaba por jogar toda a responsabilidade da pesquisa para as Universidades. E será que estas, que não conseguiram dar conta da pesquisa em sua função plena, estarão preparadas para dar suporte ao ensino com pesquisa?

Mesmo levando em conta a evolução dos paradigmas educacionais e tecnológicos, percebemos que algumas instituições de ensino superior ainda não conseguiram atingir, por meio da pesquisa, a própria produção do conhecimento dos seus docentes. Conseqüentemente, a pesquisa acaba sendo utilizada de forma errônea e equivocada, como cita (DEMO, 1995:134):

- a) por vezes, aparece como pesquisa institucional, significando um lugar e um grupo específico dedicado somente à isto, tendencialmente pleiteando contratos exclusivos;
- b) outras vezes, aparece como produto individual exigido formalmente e quase nunca realizado;

- c) comumente, aparece como projeto financiado por entidades específicas (sobretudo públicas e estrangeiras), algo bem mais sólido, mas ainda preso a uma eventualidade financeira e institucional;
- d) algumas vezes, aparece como expediente para reforçar o salário magro do professor.

A pesquisa na Universidade não deve ser, simples e meramente, um veículo estimulador de honorários para os docentes e como fonte só de capacitação de recursos, e muito menos estabelecimentos de interesses políticos e econômicos. A Universidade deve ter em si, no seu dia-a-dia, o costume da pesquisa e não utilizá-la como papel figurativo do status-quo.

A Universidade enquanto instituição, deve ser capaz de: *“produzir um estilo diferenciado e aberto de saber, de reflexão, podendo tornar-se um dos espaços mais eficientes para se contrapor a uma cultura de tipo elitista e tecnocrática.”* (CARDOSO In MOREIRA, 1994:128)

A produção do conhecimento demanda um saber produzido, vivenciado, pesquisado, e não apenas copiado, colado, repetido. O fazer pesquisa contribui para o desenvolvimento de uma sociedade, pois esta passa, necessariamente, pela formação dos indivíduos. (FÁVERO In MOREIRA, 1994).

A formação dos indivíduos também é levada em consideração nas Universidades, pois a extensão é outra função que não pode ser ignorada por uma instituição que tem como objetivo a transformação da sociedade. Portanto, a Universidade tem como função servir a comunidade em que funciona (NÉRICI, 1973) e compete-lhe uma ação dinâmica e transformadora, na intenção de promover o desenvolvimento comunitário.

As pesquisas produzidas no meio acadêmico devem expandir-se ao

meio comunitário, para que os indivíduos possam ter acesso às descobertas científicas e delas usufruírem como suporte ao desenvolvimento sócio-político-econômico do país.

Produzir conhecimento é aprender a aprender (DEMO, 1995), ultrapassando os obstáculos produzidos por metodologias tradicionalistas, e transpor este universo na esperança de que os homens tenham suas próprias histórias (FREIRE, 1979) e possam, com o auxílio dos conhecimentos aprendidos e produzidos, transformar a sociedade.

De forma contemporânea, a Universidade não pode deixar pelo lado de dentro dos seus campus os conhecimentos produzidos, pois, pelo lado de fora, existem pessoas precisando ouvir, contar, aprender e buscar uma melhor qualidade de vida. Os indivíduos atingidos pela extensão universitária, em princípio, são aqueles que não tiveram oportunidade ou condições de adentrar nela. Assim, por que não levar até a comunidade os conhecimentos produzidos, proporcionando-lhes, desse modo, quem sabe, uma melhor condição de vida?

A humanização sempre foi e sempre será função da Universidade, pois esta, querendo ou não, exerce uma grande influência no meio social. Neste contexto, o papel da Universidade é preocupar-se com a transformação social e, para tanto, está precisando repensar suas funções de maneira clara, objetiva e consistente.

Para o enfrentamento da virada do século, as Universidades precisam evoluir em suas funções, na tentativa de alcançar o processo da modernização. As perspectivas futuras das instituições universitárias deverão estar atreladas ao desempenho dos novos papéis.

2.2 AS PERSPECTIVAS FUTURAS DA UNIVERSIDADE

A Universidade encontra-se, no momento atual, revendo seus papéis, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento do país. A procura desenfreada de algo que a sustente como uma instituição desenvolvimentista está fazendo com que as Universidades repensem suas funções.

Qualquer Universidade que pretende tornar-se relevante, não poderá mais contentar-se em repassar conteúdos secundários para pessoas subordinadas. (DEMO, 1995). O simples repasse e memorização do conhecimento deve dar lugar ao aprender a aprender, esmerando-se na escolarização que produza ciência.

Toda instituição de ensino superior, que pretenda destacar-se no âmbito nacional e até internacional, precisará valorizar os docentes criativos e inovadores, que sejam capazes de produzir conhecimentos sistematicamente e que se coloquem como orientadores dos alunos, a fim de manterem uma linha de pesquisa.

Desta forma, a Universidade terá que rever sua atuação, propiciando aos seus docentes condições de produção de conhecimentos. Como cita (DEMO, 1995:252), para produzir e manejar conhecimentos, as Universidades precisam:

- a) rever os termos da isonomia, correta como dignidade profissional comum, mas absurda como tática cerceadora das necessárias diferenças emuladoras; o progresso da ciência é incompatível com isto, pois alimenta-se da inovação diferencial, não de igualdades niveladoras por baixo;
- b) (...) professor improdutivo não pode avançar, e se pára de produzir, deve sair;

- c) rever a progressão de carreira, que precisa escudar-se essencialmente no mérito acadêmico (...);
- d) (...) só pode pleitear o cargo de reitor, por exemplo, um professor comprovadamente capaz de representar a capacidade produtiva científica da Universidade;
- e) montar explícitas políticas científicas, para promover estratégias de produção própria de conhecimento, apoio a professores produtivos, editoração e socialização do saber, motivação produtiva em alunos, organização de eventos e situações, contatos internos e externos com ambientes propícios e de vanguarda (...).

A Universidade sempre foi alvo de expectativas político - social - econômicas e de críticas. Hoje, ela precisa ser autocrítica e tentar tornar-se significativa para a sociedade novamente, pois a tudo quer avaliar, mas não aceita ser avaliada (DEMO, 1995), critica, mas não aceita ser criticada.

As Universidades, em si, resistem às mudanças, mas sua sobrevivência depende destas mudanças; a produção do conhecimento faz-se necessária nas Instituições Universitárias. O desafio de aprender a aprender deve ser proposto pelos docentes que buscam metodologias inovadoras . E neste processo, os jovens que dependem da universidade para uma formação com qualidade, precisam tornar-se criativos, inovadores, críticos, reflexivos, produtores e donos de seus próprios conhecimentos.

Neste contexto, é extremamente importante considerar as cargas emocionais que permeiam os envolvidos na vida acadêmica, docentes ou discentes, protagonistas de uma história contextualizada. Focalizar os fatores psicológicos pode ser o início de uma nova era, mais suscetível às mudanças que se fazem necessárias para garantir melhores meios de produzir conhecimento.

CAPÍTULO III

3 FOCALIZANDO A PSICOLOGIA

O estudo do ser humano e suas manifestações são decorrentes de uma história antropológica e filosófica. Os primeiros ramos da Psicologia nasceram nos escritos de Platão (427-347), mais precisamente de Aristóteles (384-322) em “seus três livros De Anima” (PISANI et al, 1990:13), permanecendo, assim, a Psicologia “vinculada à Filosofia por séculos. (WERTHEIMER, 1995:12).

Contribuíram mais precisamente com seus trabalhos os fisiologistas, ao tentar relacionar as reações corporais com o pensamento, mas foi René Descartes (1595-1650) que voltou a favorecer a pesquisa sobre o ser humano com seu pensamento sobre a teoria do “dualismo psicofísico”. (PISANI et al, 1990:13).

Nesta caminhada histórica, a Psicologia estava precisamente inserida na Filosofia. Entretanto, “costuma-se estabelecer como data para o nascimento da Psicologia o ano de 1879”, quando o filósofo e fisiólogo alemão Wilhelm Wundt criou o primeiro laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig - Alemanha. (PISANI et al, 17).

Foi TITCHENER (1867-1927), famoso discípulo de WUNDT, que trouxe para a América do Norte o estruturalismo, utilizando a introspecção (olhar para dentro) como objeto sobre o ser humano.

Para ir contra este postulado do estruturalismo (introspecção), surgiu o funcionalismo (1880) de Willian James, colaborando para que a

Psicologia avançasse em seus estudos, proporcionando o estudo de problemas práticos e relevantes ao ser humano.

Estas correntes da psicologia, com o tempo, desapareceram, deixando caminhos para serem substituídas por outras mais recentes, cujas idéias encontram-se presentes ainda hoje. As principais concepções da Psicologia atual tem como objetivo o estudo do ser humano. A Psicologia, em si, “é uma ciência do comportamento humano” (CABRAL & NICK, 1990) na sua complexidade e variedade.

As correntes atuais do conhecimento psicológico utilizam-se de métodos e técnicas: o Behaviorismo preocupa-se com a observação do comportamento estímulo-resposta; a Gestalt trabalha a totalidade do indivíduo e suas experiências no aqui e agora; a Psicanálise estuda o comportamento humano, baseado no passado vivido; o Humanismo postula que o homem é dotado de capacidade para o crescimento pessoal. Dentro das diversas teorias científicas existentes na atualidade, a Psicologia avança cada vez mais, e estudos continuam sendo feitos para dar suporte ao científico estudo do ser humano.

3.1 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA

3.1.1 O Conceito de Adolescência

“Adolescência é um período de busca intensa, de interrogação permanente e de insuspeitos temores e inquietações”. (RODRIGUES, 1988:50). É o ser descoberto agora em sua plenitude e possibilidades que se

procura e se analisa para melhor compreender-se e interagir com os outros.

Torna-se relevante a contribuição de (RODRIGUES, 1988), acerca da adolescência, pois, mais anos ou menos anos, a adolescência será sempre uma fase de transformações, de questionamentos e de inquietações. Muito bem colocado por (ABERASTURY, 1990:40), “*é uma etapa decisiva de um processo de desprendimento*”, que é caracterizada por três momentos: o nascimento, a individualização e a adolescência.

Adolescer significa quase um segundo nascimento. As transformações são amplas, atingindo o indivíduo como um todo. Inicia-se com a puberdade, que traz uma mudança brusca no corpo da criança. O indivíduo vê seu corpo transformar-se por completo: nos meninos trazendo a caracterização de um adulto homem, nas meninas de um adulto mulher. O adolescente perde todo o referencial de si (até então, um ser criança) enquanto imagem corporal.

É preciso buscar modos de agir e de ser para se adequar à nova pessoa na qual está se transformando. Os modelos vividos na infância e aprendidos com os pais e demais pessoas de seu círculo já não são mais cabíveis. É preciso buscar nos grupos, e na busca se encontra a insegurança. (FERRARI, 1996)

O novo nem sempre é o melhor, mas há necessidade de aventurar-se, e nesse processo encontra-se o imprevisto, a imprevisibilidade e a emoção. Na experiência da emoção forma-se um novo jeito de viver e a vontade de partilhar com os que estão na mesma aventura.

Reforça-se no adolescente espírito gregário e no coletivo tende-se para a suscetibilidade e à formação de novos valores e normas. Daí vem o

conflito com modelos conservadores (sociedade, instituições, família...). Na falta da homeostase é preciso unir forças, onde reforça-se a identificação de grupo e no grupo estabelece-se uma nova identidade. (RODRIGUES, 1988).

Na adolescência, para que a nova identidade encontre eco, é preciso não decepcionar o grupo, pois “o diferente” é excluído, e com a exclusão experimenta a frustração. Por isso o adolescente opta por seguir as normas e valores vividos grupalmente. (OSÓRIO, 1992). No contexto da irreverência, o adolescente tende, em alguns casos, à extrapolação dos limites, pois faz parte do jogo: drogas, bebidas, desvios sexuais, crimes e até suicídio. Registre-se que as ameaças sociais iniciaram-se na adolescência.

A puberdade é só o início de um processo. As transformações são vividas em todos os aspectos: emocional, psicológico, físico, econômico, social e religioso (CAMPOS, 1991). É muito forte a vontade de independência, tanto econômica quanto social e psicológica.

A liberdade torna-se palavra chave para a construção madura e responsável de um ser adulto, independente, autônomo e feliz. A repressão só gera contestação e rebeldia. (PISANI, 1990).

3.1.2 A Transformação Biológica

O potencial do indivíduo para crescer e desenvolver-se está limitado por seu patrimônio genético. Por isso, a prolongada dependência com a qual nasce é o que o faz ser “humano”. Sabe-se que este é um ser em desenvolvimento e que ao nascer encontra-se mais indefeso (FERREIRA, 1995). Entretanto, o ambiente influencia a habilidade do indivíduo e o ritmo

para alcançar sua capacidade de crescer e de se desenvolver.

O adolescente passa por mudanças físicas que marcam o fim da infância e, de repente, “ele é uma outra pessoa” (OSÓRIO, 1992). Primeiro ocorre o aumento da estatura, freqüentemente acompanhado pelo aumento de peso. Simultaneamente, outras mudanças, cognitivas e emocionais, estão ocorrendo. Concomitante a estas alterações, o adolescente torna-se extremamente sensível em relação à sua aparência. A profunda sensibilidade e autoconsciência do adolescente faz com que qualquer mudança no seu corpo seja uma crise. (RODRIGUES, 1988).

A criatura humana, diferente da maioria dos animais, não tem meios individuais de prover o seu sustento. Por isso, depende do adulto, que o mantém alimentado, limpo e confortado. Paralelamente, o indivíduo é indefeso e objeto do impacto cultural da sociedade que, como um embrulho individual, vai aprendendo a desenvolver-se.

Os agentes desta cultura circunstancial do sujeito são os pais (LEVISKY, 1995). É essa micro sociedade primeira que impõe como é alimentado este bebê, como é cuidado, sustentado, transportado, como são satisfeitas suas necessidades básicas, as normas primitivas e ricas de significação destas novas experiências.

A criança entre 0 e 7 anos ainda depende dos adultos que lhe deram vida. Já de posse dos elementos primários pode pensar, abstrair, ser curioso, inventar, projetar, responder e ser autônomo. Em torno dos 12 anos de idade, ocorre uma transformação fundamental do pensamento da criança: “a passagem do pensamento concreto ao pensamento formal ou hipotético-dedutivo” e à livre atividade da reflexão espontânea. É uma das diferenças

essenciais entre a adolescência e a infância, segundo (PIAGET, 1991); logo, a criança se prepara para um novo nascimento: o aluvião dos instintos na puberdade.

A puberdade é o período relativamente curto de mudanças fisiológicas, durante a qual os órgãos sexuais transformam-se em maduros. É o advento da maturidade reprodutiva marcando, assim, o início da adolescência.

O jovem entra neste novo período com a imagem dos pais da infância, solicita, simultaneamente, proteção, ajuda e se rebela contra a dependência que isto significa, renega os valores que lhe são oferecidos, luta tenaz e obstinadamente contra todos os autoritarismos, apesar do temor de ficar só e de enfrentar este novo mundo mutável. (KUSNETZOFF, 1993)

Daí vem a adolescência, que não é um acontecimento sobrenatural, mas um produto histórico da infância. É o protótipo do crescimento e da maturidade. Tudo o que a infância manifestou destacar-se-á neste período, tudo que não manifestou poderá aparecer neste período.

Na adolescência há um conflito básico e paradoxal, ou seja, para o adolescente poder sobreviver à “autoconservação” se junta instintivamente a outro (não necessariamente adolescente) ser humano. Para poder sobreviver (psicologicamente) tem de ser independente deste ser humano. Ligado a esta simples fórmula, neste fragmento de necessidade natural está o conflito básico e paradoxal, pois é fato afirmar: preciso de meus pais para crescer, desconheço o mundo, não me deixem só. E, por outro lado: preciso sentir o mundo eu mesmo, preciso me sentir só para me encontrar, preciso ser. (FERREIRA, 1995).

Esta passagem da criança para o púbere e depois para o

adolescente nada mais é do que um acesso ao novo, como uma ruptura com o velho, mas negação do arcaico, “o fruto que se come é destruído para passar a ser matéria metabolizada”. (GROISMAN & KUSNETZOFF, 1984).

Sobre o desenvolvimento físico fica difícil descrever em palavras as emoções, os complexos e sentimentos que experimentam os púberes em mutação (FERRARI, 1996). É indispensável entender que, para um observador externo, um corpo em processo de mutação é descrito como uma série fenomenal de fatos que se sucedem em um espaço de tempo determinado.

Antes do início da puberdade, os hormônios gonadotrópicos, estimulantes das gônadas, começam a ser liberados em quantidade suficiente para o desenvolvimento genital. A estimulação destes hormônios faz com que os ovários e testículos cresçam de maneira rápida e fiquem socialmente maduros: inicia-se a ovulação nas meninas e a espermatogênese nos meninos.

A produção de endrogênios (hormônios) na infância é relativamente pequena, aumentando na adolescência e associando-se ao desenvolvimento dos órgãos genitais e das características sexuais secundárias nos meninos, bem como, crescimento dos músculos, ossos e vísceras. A influência dos estrogênios desenvolve nas meninas os órgãos genitais, seios e várias outras características (CAMPOS, 1991). As mudanças pubertárias refletem-se, também, na pele, nos cabelos e na emoção.

Além dessas características aparecem outras, tais como: o coração duplica de peso, o pulmão aumenta, desenvolvem-se as células nervosas e, aparentemente, aumenta a complexidade do cérebro. Completando as idéias arroladas, encontra-se a contribuição de (GROISMAN & KUSNETZOFF, 1984:160):

O adolescente é uma corda de violino muito tensa. Seus melhores sons são para quem saiba tocá-las. Pode-se quebrar com facilidade, as rupturas das “cordas” nesta idade costumam deixar marcas permanentes. O corpo do adolescente é uma borracha que, em pouco tempo, sofre uma metamorfose que não tem igual para o resto da vida. E só é comparado as transformações profundas sofridas durante a vida fetal e os primeiros dez ou doze meses da vida extra-uterina. Portanto, num lapso de um ano, um menino, uma menina, verão mudar a largura do tórax e das costas, a longitude dos braços, os traços faciais, o tamanho das unhas, a tonalidade da voz... a pele torna-se sensível... aparecem as espinhas; os adolescentes passam por um período de feiúra e eles sofrem muito com isso. Em alguns deles surgem problemas diversos: obesidade, magreza excessiva, revolta, fobias, fantasias... A corda do violino se põe muito tensa, não é possível dizer quanto tempo de duração tem esse Estado.

Afirma-se que os adolescentes questionam, não desejam facilmente serem ajudados, não esperam, “agridem” com a mesma facilidade e violência com que amam, com a vidência e facilidade de quem tudo pode.

3.1.3 Adolescência e suas Contradições

Segundo (KNOBEL, 1984), a adolescência seria o período do desenvolvimento onde o indivíduo tenta estabelecer uma identidade adulta, apoiando-se, para isto, na internalização infantil dos objetos parentais e na verificação constante do meio em que vive.

O adolescente atravessa uma crise vital, e por isto está mais exposto às frustrações devido ao contato com a realidade. Além disto, devido a sua estrutura instável, fica mais suscetível às projeções de seus familiares, podendo tornar-se o nó psicodinâmico da família. Serve, então, de válvula de escape às neuroses familiares, recorrendo, às vezes, à delinquência, drogas e prostituição, numa atuação dos conflitos que vivencia.

Atua sem refletir sobre o significado das ações realizadas, percebendo-as como um caminho, possivelmente o único, para expressar-se (já que os outros estão lhe sendo negados). O meio em que o adolescente encontra-se, família, escola e amigos, influi no modo que escolhe para expressar a crise vital pela qual passa. Esta crise é chamada por (KNOBEL, 1984) de “síndrome da adolescência normal”, caracterizada pelos seguintes fatores: a) busca por uma identidade claramente definida; b) forte tendência a inserir-se em grupos; c) necessidade de fantasiar e recorrer a mecanismos de intelectualização (forma específica do processo de pensamento nesta fase da vida); d) necessidades religiosas que, em alguns indivíduos, chegam a passar por estados de ateísmo cético e, depois, a um misticismo fanático e acrítico; e) deslocamento temporal, com episódios de franca atemporalidade; f) passagem do auto-erotismo para uma genitalidade heterossexual; g) atitude social reivindicatória; h) contradições em sua conduta, manifestadas pela necessidade de agir em prol, muitas vezes, do refletir; i) luta por separação progressiva dos pais; j) flutuações constantes de humor e ânimo.

Tal “síndrome” se dá com a finalidade de que o adolescente possa atravessar os lutos normais desta fase. Para tanto, lançará mão de formas de agir que substituem os conceitos lógicos. No lugar da reflexão está colocada a ação como meio de expressar-se (LEVISKY, 1995).

O adolescente não consegue transformar sua reflexão em diálogo argumentador, em parte, porque o meio não é favorável a esta forma de expressão. O adolescente utiliza-se, então, de mecanismos atuadores e provoca ansiedade tanto em si quanto em seus pais que, muitas vezes, buscam ajuda psicológica, com a conclusão de que o filho está patológico.

Há, por exemplo, muitas vezes, o emprego de mecanismos autistas, através dos quais o adolescente isola-se do mundo externo, que lhe parece invasor para a precária estruturação dos conteúdos internos. Por causa das mudanças que ocorrem com os adolescentes, estes buscam uma nova identidade, e para isto precisam encontrar modelos adultos. As imagens parentais forneceram-lhes um mundo interno que servirá de padrão para a escolha destes outros modelos e também dar-lhes-ão instrumentos para enfrentar o meio e adaptar-se a ele (FERRARI, 1996). Daí a importância destas primeiras imagens internalizadas (parentais) e das proporcionadas por um mundo externo satisfatório.

Como a adolescência caracteriza-se, principalmente, por ser um período de luto, que para (ABERASTURY, 1990), consiste na transformação de criança para adolescente e suas transformações, não se pode apressar os processos do desenvolvimento que nela ocorrem. Como toda perda, o tempo é fator primordial para que seja resolvido. Algumas vezes, na elaboração desta fase que é a adolescência, ocorre a utilização de mecanismos “patológicos”, como as atuações manifestas, a negação, a impulsividade, a agressividade e relações objetais perturbadas, na tentativa de estruturação da personalidade.

Cada período vivenciado leva a determinados tipos de atuações. Assim, a perda do corpo infantil, causado pelas mudanças biológicas características da fase, traz sentimentos de impotência por não poder interferir nas mudanças ocorridas em seu corpo (LEVISKY, 1995). Como não pode reberlar-se contra este corpo, rebela-se contra o pensamento, tornando-o egocêntrico, onipotente e, muitas vezes, delirante. Funciona como um mecanismo de compensação: o manejo onipotente das idéias e pensamentos ajuda a recolocar a perda do corpo infantil e a falta de uma personalidade

adulta.

As idéias grandiosas e reformuladoras dos adolescentes não os comprometem fisicamente. Temporariamente o corpo infantil é negado e o adolescente lida com a realidade de forma flutuante, indefinida (FERREIRA, 1995). Este processo de despersonalização é necessário para que uma identidade adulta vá, progressivamente, tomando o lugar da identidade adolescente.

O luto pelo papel e identidade infantil levam a um manejo psicopático do afeto e do amor, (KNOBEL, 1984). Como o adolescente não pode manter sua dependência infantil, nem assumir uma independência adulta, utiliza um mecanismo de defesa e separa família/grupos de pares, colocando na primeira suas responsabilidades e obrigações e no segundo seus direitos e atribuições.

O processo de pensamento do adolescente (ABERASTURY, 1990) está projetado em duas entidades distintas, que farão por ele a função de verificar o princípio da realidade. Daí a irresponsabilidade do adolescente e um fracasso de personificação, que o leva a confrontar os objetos de seu mundo real com o da fantasia.

Em alguns momentos, esta confrontação (real/fantasia) permite que ele despersonalize os seres humanos e os utilize como objetos de satisfação de suas necessidades (o egoísmo adolescente). A despersonalização eventual destes objetos levam-no a relações intensas porém frágeis, onde alterna passionalidade com indiferença.

Aos poucos, seus processos de pensamento adquirem as

características do grupo de pares, por encontrar nestes maiores possibilidades de apoio e reforço, por meio da identificação que faz com o ego dos outros. (OSÓRIO, 1992). A turma e o grupo de pares permitem ao adolescente exercitar vários papéis, compartilhando a culpa, a responsabilidade e as ideologias. É um lugar onde se sente seguro e acompanhado.

O luto pelos pais da infância leva o adolescente a uma situação contraditória: numa atitude dependente exige deles o suprimento incondicional de suas necessidades, no sentido de levarem-no a uma independência (FERRARI, 1996). É uma contradição que se alia às dificuldades parentais em elaborar a perda das relação de submissão infantil dos filhos, acirrando as situações de conflitos.

Para (KUSNETZOFF, 1993), existe nesta relação dependência/independência uma falta de elaboração conceitual, que faz com que o adolescente peça infantilmente por bens materiais, que refletirão sua independência junto ao grupo de pares.

A comunicação com os pais externos e reais pode ser interrompida pela dificuldade do indivíduo em substituir as imagens parentais infantis por outras, mas de acordo com a realidade paterna. As figuras paternas são substituídas por outras imagens (ídolos, atletas e professores) que, por estarem externos à realidade infantil vivida, são mais facilmente tomados como modelos e ajudam na substituição das imagens internas. Vale lembrar que as escolhas destes modelos seguem o padrão definido pelos tipos de introjeção ocorridas na infância. (ABERASTURY, 1990).

3.1.4 A Adolescência e a Sociedade

A tarefa principal da adolescência é o estabelecimento de identidade adulta. Os jovens tornam-se preocupados com os seus próprios eus (CAMPOS, 1991), com suas ansiedades físicas que causam perplexidade, com seus sistemas de valores e com seu senso crescente de quem são.

O pensamento progride de extrema rigidez para flexibilidade dialógica. A busca de identidade pode estar intimamente ligada à escolha vocacional, que se relaciona e é influenciada pela situação sócio-econômica, sexo, atitudes parentais, escolaridade e personalidade.

Para (FERREIRA, 1995) as mudanças rápidas no corpo do adolescente afetam o autoconceito e a personalidade, embora o adolescente sinta-se um tanto quanto egocêntrico. O social reforça esta forma de atuação pelo desentendimento da necessidade de personificação .

Não existe, pois, período mais confuso, cheio de contradições e de curiosidades na vida de uma pessoa do que a adolescência. Como afirma (RODRIGUES, 1988), é período de transição onde o jovem em nossa “sociedade” acaba sendo vítima de cobranças, proibições e preconceitos.

Isso porque, ora o adolescente não deve fazer determinada tarefa, pois passa a ser visto como criança, ora quando existe a possibilidade de fazer não lhe é dada a responsabilidade de realizá-la. Isso acaba gerando conflitos, causando mais insegurança e deixando-o confuso.

A reflexão de (OSÓRIO, 1992) torna-se pertinente, pois propõe que para o adolescente a descoberta do seu mundo interior faça com que ele se

julgue estranho a si mesmo e diferente dos outros, o que o leva a isolar-se e a recolher-se em si mesmo, em autêntica solidão psicológica, uma vez que não encontra correspondência espiritual com os que o cercam e nem socialmente.

A emotividade aumenta tanto na adolescência que poderíamos chamá-lo de um ser emotivo, conseqüência das alterações fisiológicas e dos problemas que lhe são impostos socialmente. Para (RODRIGUES, 1998), os adolescentes são novos indivíduos que querem encontrar um lugar na sociedade, controlada pelos mais velhos que não cedem lugar ao jovem sem haver luta pelo espaço.

O adolescente quer ser mais um da família, responsável, independente, querendo lugar no mundo. E nesse processo interroga a humanidade, lança dúvidas e ansiedades, questiona os valores introjetados na infância. Quer ser livre para apreender a responsabilidade e ser alguém perante a sociedade. (ABERASTURY, 1990). Os distúrbios são típicos dessa etapa, podendo ser esperado pelos pais e educadores.

CAPÍTULO IV

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A carreira do magistério nos últimos anos vem sendo questionada pela sociedade. Numa perspectiva de valorização profissional, o professor tem perdido a relevância social do seu papel. Na visão de (BEHRENS, 1995:56): "*em termos de realidade nacional, forçoso é reconhecer que os professores vem recebendo da sociedade um tratamento como profissionais de questionável qualidade no processo educativo.*"

A desvalorização profissional tem grande peso entre os indivíduos que pensam em seguir uma carreira docente. Com a crescente transformação dos paradigmas pedagógicos e dentre outros fatores, os cursos de pedagogia enfrentam severas críticas, e têm sido desafiados a buscar soluções para o extenso fracasso educacional vivido no país.

Ser professor é estar predisposto a produzir conhecimento, transcender o instituído e contextualizar os conhecimentos para o aluno tornar-se reflexivo, crítico, inovador e produtor dos próprios conhecimentos. Os docentes encontram propostas curriculares formais (oferecida pela escola ou pelas secretarias estaduais e municipais) com conteúdos muito diferentes das exigências da comunidade:

No ensino, a falta de contato do conhecimento com a realidade parece ser uma característica mais acentuada ainda. Os professores no esforço de levar seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não a sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática: o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade. (LUCK, 1994:21).

De maneira geral os cursos de pedagogia contemplam conteúdos arcaicos, ultrapassados e reprodutivistas. Se um grande grupo de professores ministram suas aulas no paradigma tradicional, então, como querer formar docentes do ensino com novas visões de homem e de mundo? Não cabe aqui jogar a culpa em alguém ou no sistema educacional, e sim, refletir sobre a formação do profissional da educação.

Na realidade o professor precisa buscar uma nova identidade. As exigências da sociedade na virada do século apontam a necessidade de docentes que sejam indivíduos críticos, reflexivos e produtores do próprio conhecimento. O professor tem como tarefa tentar propiciar mudanças que oportunizem caminhos para uma transformação. Ao refletir sobre a questão da transformação, os próprios profissionais da educação lançam uma perspectiva de otimismo diante da própria profissão. Segundo (BEHRENS, 1995:60) com esta perspectiva:

O professor torna-se o elemento ativo na busca da competência para encaminhar as lutas profissionais da educação por melhores condições de vida, por condições dignas de trabalho, por aprimoramento profissional contínuo. O seu desafio de lutar pelas condições fundamentais que lhe garantam competência e qualidade no ensino, aliam-se à necessidade de políticas públicas, que empreendam grandes ações, que procurem desencadear uma democratização do ensino e que objetivem encontrar parcerias com os professores, na busca do ensino de melhor qualidade.

A busca de melhoria no quadro da profissão de educador deixou de ser facultativo para se tornar um tema em busca de soluções, onde os docentes estão dialogando na tentativa de resgatar o sistema educacional do país e a profissão de professor.

Ao pensar numa perspectiva inovadora e transformadora, o

professor, ao resgatar sua identidade enquanto profissional, poderia estar colaborando para a transformação do sistema educacional, pois, uma vez inserido na escola, o mesmo contribui na caracterização da população à qual a escola atende, tentando minimizar as rotulações e discriminações preconceituosas que se fazem presentes.

Há necessidade de criar espaços para estabelecer discussões com o corpo docente, discente e técnico-administrativo, pois segundo (FREIRE, 1979), o papel daquele que procura alguma transformação é atuar e refletir com os indivíduos, na busca de uma conscientização das reais dificuldades e provocar possíveis soluções para os problemas que se apresentam na comunidade.

As contribuições e transformações decorrentes da atuação do professor na escola não dependem somente deste, mas, segundo (NOVAES, 1992), das oportunidades e, principalmente, do envolvimento dos indivíduos que a compõem. *“... a mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens, que a escolhem. O trabalhador social tem que lembrar a estes homens que são tão sujeitos como ele do processo de transformação.”* (FREIRE, 1979:52).

O professor faz parte de um grupo e, como tal, deve buscar reflexões e ações conjuntas que viabilizem um verdadeiro processo de mudança. A transformação da escola, no entanto, não consiste em uma simples mudança, mas implica conscientização dos indivíduos que a compõem.

A verdadeira educação exige dos professores, conforme (NOVAES, 1992) e (RODRIGUES, 1993), um claro conhecimento da realidade para qual se educa, bem como, convicções nítidas sobre o significado e as

metas da educação.

A função do professor, que era vista no passado como meramente informativa, segundo (CAMPOS, 1994) ganha uma nova importância neste final de século e precisa ultrapassar o modelo instituído pela revolução industrial, onde foram transmitidos valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuíram para a permanência do sistema social.

Os professores, que têm se preocupado com a perpetuação da estrutura social, precisam preocupar-se com a sua mudança. Este processo envolve a valorização de cada indivíduo e da sua realidade. “... *cabe ao professor, através de sua prática docente, medir o saber fazer (competência técnica) iluminando o jogo dos contrários, valorizando as experiências vividas pelo aluno no seu grupo familiar e social, e a partir de seus próprios interesses criar uma concepção de mundo mais articulada.*” (BRUNS & FINI, 1993:54).

A colocação em prática de toda a teoria referente à formação docente, à profissão e à função do professor, talvez possa apontar caminhos para reconstituir o sistema educacional instituído hoje, deveras empobrecido pela falta de consideração das autoridades governamentais.

4.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Com as pressões e com os ditames da sociedade, os professores universitários vêm enfrentando situações desagradáveis, se não estressantes, pois são considerados culpados da má qualidade do ensino universitário. O

próprio Presidente da República, em seu artigo no Jornal do Brasil (1997:8), referiu-se aos professores universitários como desqualificados e desinteressados por aquilo que fazem.

Os professores do ensino superior, bem como a própria estrutura administrativa das universidades, aparecem como rivais em seus papéis, prejudicando, desta forma, as verdadeiras funções a serem desempenhadas pelos professores. Independente do clima de crítica, muitos docentes do ensino superior estão buscando novas metodologias que provoquem a produção do conhecimento no aprender a aprender, em especial no ensino com pesquisa. Para (DEMO, 1995), a vinculação do ensino com a pesquisa tem se apresentado como caminho primeiro para o desenvolvimento da produção do conhecimento. *“O professor universitário que apenas profissionaliza e instrumentaliza seus alunos, preocupando-se com aulas e provas, e pouco ou nada com a pesquisa, abdica de suas possibilidades mais amplas. O professor que não pesquisa apenas narra para o aluno o que leu e discutiu por aí.”* (DEMO In MOREIRA, 1994:96). O professor atual não pode ser simples auleiro, tem que desempenhar a função de pesquisador, instigador, inovador e criativo.

As discussões dos educadores sobre os paradigmas educacionais inovadores e as verdadeiras funções do docente universitário, levam a considerar a realidade como retrata a contribuição de (WERNECK, 1992:33): *“Os profissionais do magistério, atravessando ainda hoje um tédio mais profundo e mais marcante, em relação a outras carreiras profissionais, deixam extravasar com maior frequência o relaxamento, como válvula de escape para os próprios problemas, muitos deles bastante sérios e merecedores de atenção.”*

Os problemas enfrentados pelos docentes do ensino superior refletem diretamente no profissionalismo de cada um, despojando total falta de motivação e entusiasmo para uma virada educacional. Mesmo assim, a burocracia dominante faz-se presente e atuante no respectivo meio, não levando em conta os reais problemas da docência universitária, pois a grande maioria dos reitores tem encontrado dificuldades para construir uma política científica para sua universidade.

As Universidades cobram de seus docentes um desempenho condizente com os paradigmas atuais, entretanto, torna-se questionável a modernização das Universidades. Desta forma a capacitação docente é muito importante, precisa ser repensada e tratada de forma aberta, reflexiva e dinâmica. Toda falta de capacitação pedagógica acaba trazendo graves problemas na ação docente: *“O professor, por não ter preparo para a docência escolhe ao livre arbítrio os métodos que vai utilizar para o enfrentamento da sala de aula. Invariavelmente, se reporta a um professor que o sensibilizou pela competência ou pelo relacionamento fraterno em suas lides escolares... A reprodução portanto, torna-se o eixo do ato pedagógico.”* (BEHRENS, 1995:72).

É papel da universidade dar suporte pedagógico aos docentes em vez de criticá-los, pois, antes de serem docentes, são seres humanos, dotados de sentimentos e aspirações. A universidade precisa, coletivamente, ajudar os professores na busca de abordagens adequadas e inovadoras.

Para uma ação pedagógica condizente com o avanço tecnológico e científico, fazem-se necessários recursos tecnológicos, amplas salas de aulas, laboratórios bem equipados e um grande incentivo à produção científica.

No desempenho de suas funções, os professores universitários necessitam, antes de tudo, de condições de trabalho que os façam atuar da melhor forma possível, capazes de produzir conhecimentos, inovar, criar, transformar e colaborar no renascimento das universidades.

O docente do ensino universitário necessita refletir sobre sua atuação, pois o enfrentamento de sala de aula já se transcendeu para o mundo das pesquisas. Hoje, ser professor universitário significa estar repensando a cada momento os paradigmas existentes, no intuito de colaborar para o desenvolvimento do país, da própria universidade e, em especial, dos alunos.

Estar inserido na universidade significa dispor-se a propor o aprender a aprender aos alunos, saindo, desta forma, do ritual da metodologia reprodutivista. As metodologias assentadas na reprodução do conhecimento, precisam ser superadas para provocar a produção do conhecimento.

A universidade, em si, precisa do professor como figura primordial do seu funcionamento, e este tem como função colaborar para a renovação e transformação do ensino.

Ser professor do ensino superior requer capacidade de síntese e reflexão permanente. Cabe aos docentes e demais profissionais da universidade, estabelecerem uma séria reflexão sobre seus papéis. Segundo (BRUNS & FINI, 1987), será através dessa práxis que ocorrerá o processo de mudança. Conforme (VASCONCELLOS, 1993), a mudança acontecerá concomitantemente com reflexão coletiva dos docentes sobre a legitimidade das regras e limites impostos pela universidade. Nesse processo de transformação buscar o mundo concreto do aluno, que terá, no lugar de disciplinas passivas e alienadas, uma nova disciplina, consciente e ativa,

necessárias para a formação profissional.

Fazer Universidade é fazer história, mas a história só é contada se for registrada. Para virar a página desta atual história universitária há necessidade de escrevê-la de forma diferenciada, ultrapassando o papel desmotivante que rodeia a maioria dos professores universitários, como se fossem os únicos culpados pela falta de qualidade estaurada nas universidades.

Faz-se necessária uma presença atuante dos docentes e dos alunos para mudar este cenário nas universidades brasileiras. Basta que as idéias, as teorias, os paradigmas sejam levados a sério por todos aqueles envolvidos na instituição de ensino superior, e que o professor seja visto como parte do processo e não como réu da estagnação universitária. Esta mudança só será possível se houver projetos que contemplem os professores com formação continuada, instigando grupos de estudos com seus pares, para discutirem suas dificuldades e seus sucessos (BEHRENS, 1996). Esse processo de busca de profissionalização, séria e competente, pode tornar-se um caminho significativo para o professor universitário recuperar seu papel perante a sociedade.

4.2 O PROFESSOR NA SOCIEDADE

A sociedade deposita nas universidades as esperanças de um avanço tecnológico e científico, como forma milagrosa para o desenvolvimento do país. A elite matricula seus filhos nas universidades, esperando a melhor formação profissional. Quando isto não acontece, a culpa recai mais sobre o trabalho do professor do que no sistema que rege a instituição.

A implementação de uma política pedagógica nas universidades e

uma atenção especial ao ensino fundamental, pode contribuir, e muito, para o desenvolvimento do ensino em nosso país. Uma vez implantada uma política educacional séria, honesta, sem interesses politiqueros, os professores terão de volta o “status” de sua profissão. Segundo (BEHRENS, 1995:77), *“Cabe portanto ao Estado estabelecer políticas públicas que articulem ações conjuntas, que desencadeiem transformações legais e garantam a formação qualificada e a valorização dos profissionais, sejam da área da educação, sejam de todas as áreas envolvidas no ensino de 3º grau.”*

Além da implantação de uma melhor política educacional por parte do governo, os profissionais da educação precisam engajar-se como classe profissional. Neste processo tenta-se buscar na história já vivenciada os referenciais significativos para reencontrar a profissionalização do professor.

Cabe aos professores refletirem sobre suas atuações, tão criticadas nos dias de hoje, repensarem seus paradigmas e unirem-se com um único objetivo: uma educação de qualidade para a população. Nesta última década os professores estão dispostos a unirem-se com a sociedade, no sentido de provocar um redimensionamento nas relações dentro da escola. A tentativa de envolver os pais como um incentivo para que estes busquem as escolas com mais freqüência e que, coletivamente, professores e pais juntos, possam tecer uma perspectiva futura para o ensino dos seus filhos. Salienta-se que esperar por uma política pedagógica do governo pode levar anos.

A tentativa de mudança na educação parece abrir-se nas comunidades, pois estas não se apresentam tão apáticas como no passado. A sociedade, em si, está pedindo melhoria na educação, pois sabe que dela depende o futuro profissional de seus filhos, bem como o da nação. Pais que não produzem conhecimentos e não se empenham nas pesquisas, não conseguirão um

desenvolvimento relevante e significativo.

Para tanto, as reestruturações do ensino tornam-se urgentes diante das perspectivas futuras, tanto tecnológicas quanto científicas. Os programas de ensino oferecidas pelas escolas apresentam-se defasados diante das necessidades e exigências da modernidade.

A perspectiva da educação, no final deste século, apresenta-se com novos desafios que não se restringem à parte intelectual do processo ensino-aprendizagem. Amplia-se o ensino para que apresente um comprometimento da construção do conhecimento para a compreensão da realidade em que vivemos, da sua própria compreensão pessoal como indivíduo e ações coletivas na sociedade, na criação de movimentos pela luta e participação em todos os níveis da sociedade. (BEHRENS,1995:81)

As instituições escolares, de maneira geral, têm se apresentado arraigadas a modelos ultrapassados e, apesar de falarem em modernidade e paradigmas inovadores, não têm conseguido propor um ensino condizente com a realidade. Enquanto somente o discurso for moderno e a ação pedagógica for assentada em atitudes ultrapassadas e conservadoras, continuar-se-á vivendo a educação do século passado.

4.3 O PROFESSOR E O ALUNO

A partir da idade média a educação deixou de ser fruto do próprio meio onde as pessoas viviam, para se tornar finalidade da escola. Escola esta estabelecida num espaço específico e dirigida por pessoas especializadas na transmissão do conhecimento. Desta forma a escola tornou-se privilégio da nobreza, atendendo principalmente a elite, repassando e cultuando o passado, já que nesta época a escola era sinônimo de “aprender a pensar e a comportar-se

como Grandes Senhores”. (BABETTE, 1993:27).

Com a revolução tecnológica surgiu a exigência do treinamento e da instrução. A educação foi difundida como um meio voltado ao controle e submissão de muitos por uma minoria dominadora.

Esse período foi marcado pelo repasse de uma doutrina dominadora, propagando uma visão acrítica, conformista e individualista, retirando do povo a oportunidade de se conscientizar e superar as suas dificuldades.

A finalidade normativa da escola ainda se faz presente atualmente, cumprindo, conforme (PATTO, 1994:40), ”o papel de qualificar a mão de obra na medida das necessidades do sistema”, preparando, do ponto de vista da autora, as atitudes, crenças e valores do indivíduo para respeitar a divisão social e as regras mantenedoras da dominação de classes.

O professor, que reflete sobre esta problemática, pode contribuir para minimizar essas diferenças sociais. Basta saber valorizar a realidade de cada aluno, levando, assim, ao seu reconhecimento enquanto pessoa, concebendo-o, segundo (FREIRE, 1979), como construtor de uma realidade histórico - cultural - humana, criada por ele e que, portanto, também poderá ser transformada por ele.

O respeito à individualidade de cada aluno proporciona condições para que as trocas ocorram, enriquecendo as experiências de cada integrante do grupo. “... a diferença entre os indivíduos de um certo grupo é tida como fundamental para a própria interação social que irá se dar em sala de aula.” (DAVIS et al,1989:53).

Por meio das interações que ocorrem no ambiente escolar, o aluno é levado a conhecer melhor outros indivíduos, respeitando e concebendo-os como integrantes de um mesmo grupo. A interação desde grupo somente irá ocorrer se houver uma conexão entre os objetivos dos seus integrantes, que têm como finalidade a construção do conhecimento.

É função do professor assegurar a valorização das diferenças individuais em sala de aula, constituindo-se, segundo (DAVIS et al, 1989) & (RODRIGUES, 1993), como parte ativa e integrante da interação e que estabelece condições para que as demais relações se processem.

A atmosfera de respeito mútuo, onde as divergências são acolhidas, visões distintas contempladas, bases de desacordos compreendidas, tem na interação, conforme (DAVIS et al, 1989), um dos principais, senão o único meio de construir o verdadeiro conhecimento.

Na escola, quando os indivíduos procuram expressar a sua maneira de perceber e agir diante de situações, podem ocorrer conflitos. Conflitos decorrentes da contradição entre resposta padronizada que a escola estabelece como ideal e a realidade dos alunos que atende. *“... é sempre mais exigido do aluno que se adapte às condições impostas pela escola e pelos professores; poucas vezes indagamos honestamente se a própria escola e os professores estão se adaptando aos alunos, às suas necessidades, interesses e características pessoais.”* (NOVAES, 1992:53)

As idealizações do professor quanto ao aluno, comportamento e aprendizagem ideais influenciam relativamente as relações escolares, pois os professores consideram difíceis ou problemáticos, os alunos que não se enquadram nos seus modelos.

Este indivíduo, agora denominado o indisciplinado, precisa ser entendido no seu meio, pois este, muitas vezes, não possui padrões tão rígidos como os exigidos na escola. O seu comportamento pode ser resultado das próprias condições de vida. Segundo (NOVAES, 1992), o aluno, ao ingressar na escola, já teve inúmeras experiências, e as normas para tais situações eram geralmente conhecidas e compreendidas por ele.

Na escola, conforme (D'ANTOLA et al, 1991), as normas são impostas aos alunos sem a participação destes, e até mesmo sem o esclarecimento da sua finalidade. Na situação, a participação dos alunos no estabelecimento das regras é negada e, conseqüentemente, segundo (GRINSPUN, 1994), também será negada a concepção de homem inserido no mundo, como ser histórico que se transforma e transforma o meio social. Assim, percebe-se que a escola e mais propriamente as salas de aula: *"... revelam a estrutura de uma sociedade, sua divisão de classes, sua distribuição de papéis, suas formas de controle, suas expectativas, suas crenças, seus valores mais altos, suas rejeições."* (MORAIS, 1993:09)

A construção de uma consciência histórica, a um só tempo autônoma e compromissada com a autonomia das demais consciências é, segundo (DAVIS & LUNA, 1991), objetivo último e maior da autoridade na relação pedagógica.

A concepção de autoridade, que a priori vem em mente quando alguém a cita, é a autoridade cerceadora de todas as possibilidades e vontades individuais, apresentando-se como uma força que nos torna meros escravos, sendo na verdade a mais pura forma de autoritarismo. *"...o autoritarismo é uma autoridade de sujeição, supressora da liberdade; já que nela a obediência é feita por coação. No autoritarismo desaparece a confiança, substituída pelo*

domínio, e o crescimento do indivíduo não ocorre, pois a relação autoritária envolve a diminuição da pessoa.” (LEITÃO, 1988:06)

O autoritarismo tem na punição uma forma de cercear as atividades individuais que não estejam de acordo com o modelo de comportamento e disciplina desejados, sendo aplicada, conforme (MAKARENKO, 1981), aos indivíduos que não são “obedientes”.

As punições escolares, para (D’ANTOLA et al, 1991) & (TRAGTEMBERG, 1992), não objetivam acabar ou recuperar os indivíduos indisciplinados, mas são aplicadas para resolverem os problemas dos professores e da escola, pois procuram conseguir que o aluno indisciplinado não incomode mais.

A autoridade, no entanto, busca por meio da transparência das razões pelas quais se realiza, manter: *“...um compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que, conhecendo a realidade, disponham-se a modificá-la em consonância com um projeto comum.*” (DAVIS & LUNA, 1991:69)

Este tipo de autoridade se faz necessário em várias situações sociais, incluindo a escola, já que é nesta que o indivíduo se apropria do patrimônio cultural e passa de uma situação onde era regido por normas sociais para uma situação onde poderá absorvê-las e modificá-las conforme sua necessidade. Neste momento, este indivíduo torna-se um cooperador na construção da história e, portanto, estará contribuindo com a sua própria história. Há uma natural vinculação entre autoridade e ensino, porque não pode haver diretividade sem autoridade, sendo que a autoridade: *“...conduz aos alunos a tomarem consciência de si, de seus deveres, direitos e*

responsabilidades, inicialmente no espaço escolar e, progressivamente no meio físico e social em que vivem. A verdadeira autoridade é , pois, aquela que destrói a si mesma no decorrer do processo educativo.” (DAVIS & LUNA, 1991:70)

O professor universitário deverá ser o mediador das funções de autoridade e da universidade no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, necessita, conforme (ORTEGA Y GASSET apud NÉRICI, 1993:64), de:

- conhecer a fundo a disciplina que ministra;
- conhecer os métodos e técnicas de pesquisa, por ter-se a ela dedicado com sucesso, dentro dos limites científicos do seu ramo de ensino;
- conhecer a melhor maneira de transmitir aos seus alunos as leis científicas da matéria que leciona, bem como os métodos de trabalho para a realização de pesquisas e experiências originais;
- conhecer a mocidade e ter qualidades de convivência e liderança que façam o seu trabalho fácil e eficiente.

Inevitavelmente, a relação entre professores e alunos deve ser uma relação dinâmica, como toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, os alunos não deixam de ser pessoas para se transformarem em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro.

O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados , como um fichário ou uma gaveta. O aluno é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano assim como o professor.

Na realidade, o que acontece numa relação não autoritária entre as pessoas? Todas podem crescer a partir desse tipo de relação. Assim, na sala de aula, como já foi dito, enquanto ensina o professor também aprende, e

enquanto aprende o aluno também ensina.

O professor ouve as experiências que são únicas e não podem ser repetidas, e que podem trazer muitas lições ao professor e aos colegas. Dessa forma, o professor deixará de ser mero instrutor ou treinador para se transformar em educador.

Uma pessoa não deixa de aprender quando exerce a função de professor. A aprendizagem é um processo contínuo, que dura toda vida. Só cresce e se desenvolve na medida em que se está aberto a novos conhecimentos, na medida em que se encontra dispostas a modificar as opiniões, as crenças, e as convicções.

Apegar-se às idéias sem disposição para discuti-las e modificá-las, pode conduzir a uma estagnação mental e perpetuar as velhas visões de homem e mundo.

4.4 SER PROFESSOR - MITO OU REALIDADE

Ser professor deve ser motivo de orgulho, exige talento para contagiar gerações com o entusiasmo de suas idéias. Deve ser provocador, instigador, facilitador e mediador da transformação do cidadão consciente, eficiente e responsável.

O verdadeiro professor deve ser aquele capaz de deixar passar os erros, de permitir ao educando uma outra realidade, que só será descoberta com a liberação do conhecimento próprio, onde o educando tornar-se-á consciente da sua opção.

A produção do conhecimento é uma das funções básicas da Universidade. Facilitar esta apropriação dos saberes é função primordial dos professores. E como fazer isto? O bom professor consegue romper com a arrogância de alguns professores que se consideram os donos da verdade, e avança ao combinar pesquisa, ensino e extensão.

Acredita-se que os professores sejam os profissionais que podem mudar este país! Apesar da descrença de muitos, esses heróis que lecionam geralmente 40 horas, que se defrontam com alguns alunos preguiçosos, não vocacionados, petulantes e malcriados, sem deixar de acreditar neles, tentam proporcionar uma relação humana, segura e com confiança para encorajar a exploração dos conhecimentos e o esforço despendido pelos alunos.

Ter consciência de que realmente é um professor progressista, que dialoga com os alunos e estabelece uma relação horizontal com os mesmos e não um simples reprodutor de conhecimentos ultrapassados, é a base do profissional do ensino superior verdadeiramente preparado para a virada do século.

Os alunos tendem a espelhar-se no mestre, que para eles é aquele que conhece a verdade humana, cujo discurso pode ultrapassar de gerações para gerações. Então, faz-se necessário pensar e refletir antes de discursar, tornando-os conscientes da auto-suficiência para transcender a fadiga, o sofrimento e a tensão a que muitas vezes são submetidos.

Ser professor é acreditar no desempenho dos seus alunos, é acreditar que a mediação do conhecimento acontece na interação das relações, na troca de saberes e no clima favorável, quando o professor trabalha de forma mediadora, na tentativa de resgatar a criatividade, o conhecimento e as

experiências trazidas pelos educandos. No dizer de Guillaume Apollinaire, sobre o ato de ensinar:

Cheguem até a borda, ele disse aos seus alunos!

Eles responderam: temos medo

- Cheguem até a borda, ele repetiu.

Eles chegaram.

Ele os empurrou... e eles voaram.

Os professores que amam e preparam os seus alunos para voarem, poderão empurrá-los pois, com certeza, sobreviverão à queda. Ao contrário dos contos de fadas, o mito é considerado verdadeiro pelos seus narradores e ouvintes, formula a visão do mundo e concepção da história de uma nação, muito embora, em termos racionais e casualmente explicativos, pareça improvável e absurdo. Somente um professor com essas características poderá traduzir os sonhos de toda uma sociedade e tornar realidade nosso “mito de professor”.

CAPÍTULO V

5 AS ABORDAGENS DO ENSINO

A educação não acontece de uma hora para outra. O caminho do indivíduo é grande e árduo, necessita de muito controle e força de vontade para apreender tudo que lhe passam. A educação, infelizmente, tem sido o resultado da apropriação de conhecimentos entre os indivíduos. Portanto, tem focado restritivamente a reprodução do conhecimento.

Das relações entre as pessoas, criam-se várias informações que vão sendo absorvidas. Neste movimento, ao partir de uma reflexão/ação/reflexão, num processo dialético, o homem vai se educando e transformando a si e ao meio e, por consequência, torna-se o produtor de seu próprio conhecimento.

Para uma verdadeira educação, o homem necessita de uma interação adequada, uma união entre todos, para que juntos consigam lutar contra os obstáculos existentes na vida escolar de cada um. Pois, como propõe (LAPIERRE & AUCOUTURIER, 1994:66):

... muito cedo, a criança deve ser confrontada com as dificuldades reais, aprender a cooperar com os outros em uma tarefa comum. É construir em conjunto, criar em conjunto, a partir dos objetos, da matéria, procurar resolver em conjunto as dificuldades em vista de um objetivo comum, repartir as tarefas, cooperar em uma organização, em uma pesquisa, em um estudo, em uma produção. É adquirir conhecimentos para colocá-los a serviço de uma tarefa comum, aos serviços dos outros e não para dominá-lo.

Os paradigmas educacionais proporcionam condições aos homens de escolherem a melhor maneira para se apropriarem e produzirem os

conhecimentos. Entretanto, a escolha dar-se-á conforme a visão de homem e mundo que o professor oferecer aos seus alunos.

Para ilustrar tal afirmação, optou-se por transcrever o seguinte fato histórico:

Por ocasião do tratado de Lancaster, na Pensilvânia (Estados Unidos), no ano de 1744, entre o governo da Virgínia e as seis nações indígenas, os representantes da Virgínia informaram aos índios que em Williamsburg havia um colégio dotado de fundos para a educação de jovens índios e que, se os chefes das seis nações quisessem enviar meia dúzia de seus meninos, o governo se responsabilizaria para que eles fossem bem tratados e aprendessem todos os conhecimentos do homem branco. A esta oferta, o representante dos índios respondeu: Apreciamos enormemente o tipo de educação que é dada nesses colégios e nos damos conta de que o cuidado de nossos jovens, durante sua permanência entre vocês, será custoso. Estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós, e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a Vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. ...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte, e aprenderam toda Vossa ciência. Mas, quando voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela Vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (Extraído de um texto escrito por Benjamin Franklin)

O fato histórico supracitado demonstra o desafio que o fracasso escolar tem causado aos alunos, a necessidade de adaptação à realidade circundante, uma vez que os currículos são construídos sem atender às especificidades das necessidades da população. Muda-se somente o suficiente para não fugir tanto da realidade e, desta forma, faz-se necessário

contextualizar as questões teóricas que permeiam os paradigmas educacionais e suas implicações para a sociedade e para o homem.

5.1 ABORDAGEM TRADICIONAL

É um paradigma educacional que persiste no tempo em diferentes formas de atuação. Este tipo de ensino é realizado de forma externa, tanto as disciplinas como os alunos e professores seguem o que está instituído, privilegia-se o especialista, os modelos e a figura do professor. As normas são ditadas pela escola e os alunos precisam segui-las. Segundo (NOGUEIRA In RAYS, 1990:90), o ensino tradicional considera: “ *o homem, um receptor - transmissor passivo das informações que foram apreendidas*”

O conhecimento, na abordagem tradicional, é considerado descontextualizado da realidade, pela maneira simplificada e fragmentada pela qual se ensina. Resta ao aluno memorizar, deduzir e compreender as visões de mundo e de homem que lhe são passadas.

A sociedade, neste tipo de paradigma, fortalece uma concepção individualizada de ser humano, distanciando-o da realidade e de sua transformação. Este tipo de ensino demanda uma condição de fortalecimento do sistema capitalista no qual vivemos, meio este competitivo, que só resiste aquele que se porta de maneira individualista, egoísta e calculista.

O paradigma tradicional, ainda muito usado nas escolas de todo país, por facilitar a dominação dos alunos com relação à disciplina, mostra o quanto é reducionista a visão dos conhecimentos que podem vir a serem apropriados pelos alunos.

O aluno, na visão tradicional, segundo (MIZUKAMI, 1986:12), “*é totalmente dependente do professor*”, é considerado adulto em miniatura, precisando ser atualizado, ocupando o papel de mero ouvinte e repetidor, e memorizando passivamente o conhecimento. A ênfase metodológica resume-se em passar a lição e tomá-la observando-se a quantidade memorizada. Todas as avaliações são realizadas por meio de provas, testes, exames e exercícios. A nota é o reconhecimento do apreender do conhecimento e da cultura.

O professor assume, no paradigma tradicional, um papel de autoridade máxima que, segundo (LIBÂNEO, 1986), torna-se o dono absoluto da verdade, proporcionando, desta forma, o estabelecimento austero e autoritário das idéias racionais.

Diante deste sistema utilitarista de informações, a escola, na abordagem tradicional, como cita (MIZUKAMI, 1986:12), é vista como: “... *uma instituição somente com a função de transmitir idéias, onde os conhecimentos são considerados um meio fecundo de informações*”.

A concepção tradicionalista de ensino visa formar um ser humano adequado a sociedade, respeitando todas as idéias propostas, sem refletir sobre elas. As escolas que trabalham neste paradigma defendem-se, pois consideram o ensino tradicional mais eficaz.

Alguns teóricos da educação, com idéias mais avançadas e cansados da rigidez do método tradicional como instrumento de enfrentamento de sala de aula, colaboraram para o surgimento de outros paradigmas, aparecendo, assim, o movimento da escola - nova como proposta de mudança e transformação sobre o que estava instituído.

5.2 ABORDAGEM HUMANISTA

No paradigma humanista, leva-se em conta o conhecimento trazido pelo aluno. É considerado o sujeito do processo e o principal elaborador de seus conteúdos, estes, apropriados e discutidos de forma interativa. (ROGERS, 1995) teve uma significativa contribuição para a educação humanística, bem como os teóricos (DECROLY, 1995), (MONTESSORI, 1995) e (PIAGET, 1995). Este movimento acontece no momento, onde o paradigma educacional vigente era o tradicional, ajudando desta forma o surgimento de outra tendência pedagógica. Isto vem colaborar para as escolas que buscavam, ansiosamente, outro tipo de método para o enfrentamento de sala de aula.

A abordagem humanista contrapõe a visão de homem e de mundo do paradigma tradicional. Segundo (MIZUKAMI, 1986:38), as visões de homem e de mundo para os humanistas são:

O homem é considerado como uma pessoa situada no mundo, é único, quer em sua vida interior, quer em suas percepções e avaliações do mundo. A pessoa é considerada um processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos... O mundo é algo produzido pelo homem diante de si mesmo, em cada indivíduo há uma consciência autônoma e interna, que lhe permite significar e optar; o mundo teria o papel fundamental de criar condições de expressão, cuja a tarefa vital consiste no pelo desenvolvimento do seu potencial inerente.

Para (ROGERS, 1995), o indivíduo tem condições de consciência inata, basta que lhe sejam oferecidas situações favoráveis para se expressar. O mundo é circundante ao indivíduo, proporcionando a este variáveis importantes para o desenvolvimento pleno das habilidades individuais.

O estabelecimento de uma consciência autônoma, dá-se pelo

conhecimento subjetivo no decorrer do processo perceptivo da objetividade de cada indivíduo, resgatando a experiência a posteriori e motivando a curiosidade natural para o conhecimento.

Na perspectiva humanista, o indivíduo é o centro do meio escolar. O indivíduo é o centro do mundo, considerado como o único em sua vida interior e em suas percepções, digno de confiança no desempenho de suas funções enquanto ser no mundo. Para (DECROLY In GADOTTI, 1995:145) “*esses centros seriam, para ele, a família, o universo, o mundo vegetal, o mundo animal, etc. Educar era partir das necessidades infantis. Os centros de interesse desenvolviam a observação, a associação e a expressão*”.

Ao tornar-se facilitador da aprendizagem, o professor adotou uma relação professor - aluno mais horizontal, uma vez que ambos são um vir a ser contínuos, um apreendendo com o outro os saberes científicos. Segundo (PIAGET In GADOTTI, 1995:146), “*para obter bons resultados, o professor devia respeitar as leis e as etapas do desenvolvimento da criança. O objetivo da educação não devia ser repetir ou conservar verdades acabadas, mas aprender por si próprio a conquista do verdadeiro*”.

O aluno começou a ser visto, conforme (SILVA, 1986:42), como: “*... sujeito e não mais objeto da ação educativa, tem condições de configurar sua existência de modo original e coerente, multiplicador de ocasiões de experimentar e diversificar, harmonizando seus recursos, suas necessidades e seu meio de vida.*” O papel do aluno passou de passivo e memorizador para ativo, participante do processo da apropriação dos conhecimentos. Começou a experimentar e executar as atividades, internamente sentidas e construídas conforme suas experiências vividas.

A escola passou de agente informativo para escola do trabalho, preocupada em propor atividades, agir com cooperação e viver em sociedade, dando ênfase no saber de cada indivíduo. (NOGUEIRA In RAYS, 1990)

A metodologia utilizada em sala de aula sofreu grandes alterações, onde toda atividade é aproveitada como instrumento para o ensino proporcionando a interação entre os indivíduos como forma de buscar satisfação nas atividades realizadas. (MONTESSORI, 1995) explorou novas técnicas “ *a lição do silêncio e a lição da obscuridade*”, com intenção de facilitar ao aluno o aprendizado das habilidades.

O aluno passou a ser avaliado em todos os aspectos e não apenas pela quantidade de conteúdos que conseguia decorar. A apropriação do conhecimento passou a ser vista como a maturação sofrida pelo aluno durante o processo ensino-aprendizagem.

No paradigma escolanovista (humanista), o conhecimento dirige e leva o indivíduo à experiência, fazendo com que este crie concepções positivas acerca do que é pesquisar, pois a idéia de adquirir conhecimentos insere-se diretamente na pesquisa dos fenômenos. Como cita (MIZUKAMI, 1986:56) a abordagem humanista: “... *contrariamente às abordagens precedentes, enfatiza-se aqui o subjetivo, a auto-realização e o vir-a-ser contínuo que é característico da vida humana. Os conteúdos vindos de fora passam a assumir importância secundária, e privilegia-se a interação estabelecida entre as pessoas envolvidas numa situação de ensino-aprendizagem.*”

Com a utilização do paradigma humanista, o processo ensino-aprendizagem tomou um outro caminho: tornou o ensino mais atraente para o educando, pois suas idéias começaram a ser valorizadas e suas vivências,

trazidas da vida diária, passaram a ser levadas em conta.

Quando a abordagem humanista começou a ser utilizada pelos educadores, os adeptos da escola tradicional viram nela uma forte concorrente. Por volta de 1980, outra corrente passou a integrar o meio educacional, surgindo, desta forma, uma outra concepção de homem e de mundo, ressurgindo as discussões de como atuar na sala de aula.

5.3 ABORDAGEM PROGRESSISTA

Os paradigmas progressistas, no seu apogeu, iniciaram em três vertentes distintas. Eram consideradas as pedagogias crítico social dos conteúdos, libertadora e libertária, onde as características apresentavam-se por correntes diferenciadas de educadores brasileiros. Ao pesquisar tais abordagens percebe-se que trabalham as mesmas visões de homem e de mundo.

Após algumas divergências teóricas entre os defensores dos paradigmas progressistas, hoje se compreende esta metodologia num todo, trabalha-se com a visão dialética, proporcionando, desta forma, condições do indivíduo pensar, produzir e compreender em movimentos, num processo de ação - reflexão - ação e assim sucessivamente.

O movimento dialético veio proporcionar um caminho mais coerente para o aprender a aprender, onde o ser humano pode apresentar suas idéias sem ter que esgotá-las. Qualquer produção de conhecimento nesta perspectiva conduz a pessoa a um constante aperfeiçoamento e qualificação dos seus saberes.

Na contextualização literal do paradigma progressista, pode-se perceber um crescimento maior acerca do conceito de homem e de mundo, como cita (MIZUKAMI, 1986:86): *“O homem é sujeito da educação e, apesar de uma grande consideração no sujeito, evidencia-se uma perspectiva interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de suas práxis.”*

As concepções progressistas libertaram o homem para uma produção contextualizada, possibilitando a ele debater o saber elaborado, de uma maneira aberta e livre. Com essa visão cabe indagar se os educadores encontram-se preparados para tal enfrentamento. Até a última década a escola tem sido apenas transmissora de conhecimento, e desconhece os interesses e ambições de seus alunos.

Na medida em que o homem se integra nas condições de seu contexto de vida, tornar-se cada vez mais sujeito de sua práxis ao responder aos desafios da sociedade. *“Sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo, e não ser instrumento deste à sociedade. Será graças à consciência crítica, cujas características serão analisadas posteriormente, que ele assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se enfim.”* (MIZUKAMI, 1986:87)

O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, tornando-se uma aproximação crítica da realidade, que vai desde as formas de consciência mais primitivas até a mais crítica e problematizadora e, conseqüentemente, criadora. Implica a possibilidade de transcender a esfera da simples apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica.

Nas concepções de homem e de mundo, segundo (MIZUKAMI, 1986), o homem é criativo, crítico, flexivo e participa da sociedade nas supostas transformações. A abordagem progressista especifica muito bem suas contribuições para as metodologias utilizadas para os trabalhos em sala de aula. As metodologias são baseadas nos conteúdos que estão voltados à realidade do aluno, proporcionando um acesso ao diálogo baseado na competência dos alunos e do professor.

No paradigma progressista passou-se a utilizar uma pedagogia criativa, onde as análises dos temas propostos reflete uma ação conjunta, na busca dialética do conhecimento e num diálogo pedagógico e democrático entre professor e aluno.

Desta forma, segundo (LIBÂNEO, 1986) e (RAYS, 1990), os alunos começaram a serem vistos como sujeitos do ato do conhecimento, responsáveis por suas idéias, com liberdade de expressão e pensamento. Sendo ativo, participante, crítico e dinâmico, o aluno estabelece-se dialeticamente perante o mundo, tomando parte do processo de ação - reflexão - ação.

Nesta abordagem a escola preocupou-se em formar um aluno crítico, transformador e reflexivo, preparado para viver no mundo. Favorece maior conscientização para o hábito de seriedade intelectual, na construção da problematização e conseqüente transformação social.

Segundo (FREIRE, 1987:18), *“toda relação presente no processo de produção do conhecimento é uma relação dialética entre o momento da produção de um conhecimento novo e o outro em que se conhece e percebe o conhecimento já existente no sentido de questioná-lo.* Com essa proposição o professor incorporou um novo papel, a relação professor-aluno estruturou-se

numa relação horizontal, engajando-se com o aluno no ato de conhecer, sendo também sujeito do processo. Deixou de ser autoritário para ser conselheiro, amigo, responsável, articulador crítico e reflexivo. Tornou-se capaz de compreender a totalidade da ação educativa num processo de ação - reflexão - ação, avaliando de forma processual, valorizando a consciência crítica e a prática vivenciada. *“O professor precisa ser um aprendiz ativo e crítico na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos.”* (FREIRE, 1993:18)

A avaliação progressista, segundo (RAYS, 1990) permite a verificação da prática e da teoria, buscando a transformação do aluno em relação ao estudo e a sua participação na sociedade. Os alunos gostariam de estar no clima favorável, indicado por (SHOR, 1993:18): *“O ceticismo e olhar crítico, o envolvimento apaixonado com a aprendizagem (...) a motivação de saber que você está descobrindo novos territórios.”*

Observa-se, por meio dos resultados da pesquisa, que há uma grande preocupação dos alunos quanto a um método justo de avaliação, sendo ela ainda uma barreira para o desenvolvimento pleno da prática pedagógica dialógica. O processo avaliativo não deve significar a exclusão do educando por não saber as respostas, mas um processo de auxílio na construção do saber.

Os docentes mais resistentes à mudança consideram o paradigma progressista como algo libertinoso, que veio contribuir para a perda da direcionalidade do processo educativo. Se alguns professores tornam-se céticos em relação a este paradigma progressista, significa que desconhece o verdadeiro valor teórico e prático de uma metodologia alicerçada no diálogo e na busca da transformação da sociedade. O que convém aos educadores é preparar-se teoricamente para a busca da humanização da educação: *Para realizar a*

humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações - limites nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. (FREIRE In MIZUKAMI, 1986:88).

Precisa acreditar nos referenciais que são oferecidos como metodologias de trabalho pedagógico, para o desempenho da função de educador. Desta maneira, pode-se resgatar a teoria para a prática educativa de cada professor, que significa estar aberto para novas concepções educativas.

As metodologias supracitadas foram respaldadas em referenciais teóricos de autores que consideram as Abordagens Pedagógicas como tema principal de suas obras. Com o objetivo de fazer um paralelo entre suas teorias, formulou-se alguns referenciais baseados nas obras de (LIBÂNEO, 1986), (MIZUKAMI, 1986), (SILVA, 1986) e (RAYS, 1990), intitulados: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

AVALIAÇÃO	TRADICIONAL	NOVA	PROGRESSISTA
LIBÂNIO	<ul style="list-style-type: none"> - verificação de curto prazo (interrogatórios); - verificação de longo prazo (provas escritas). 	<ul style="list-style-type: none"> - humanista = fluida, esforços prontamente reconhecidos pelo professor; - não diretiva = auto avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - libertadora = dispensa verificação direta, auto avaliação, vivência do aluno; - libertária = durante o processo. - crítica - Social = não é julgamento definitivo e dogmático, mas comprovação do progresso do aluno.
MIZUKAMI	<ul style="list-style-type: none"> - visa exatidão da reprodução; - mede-se quantidade e exatidão; - nota como média de nível cultural; - provas, testes, exercícios, exames, etc. - mede-se quantidade de memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> - auto avaliação; - aluno deve assumir responsabilidade pelo controle de sua aprendizagem; - abolir notas e créditos. - desenvolvimento total do ser humano, e desempenho de suas potencialidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - auto avaliação; - avaliação mútua; - avaliação permanente por aluno e professor. - auto-avaliação, avaliação realizada durante o processo ensino - aprendizagem.
IGNÁCIO DA SILVA	<ul style="list-style-type: none"> - verificação dos resultados como obediência a linha do raciocínio que lhes fora recomendado. 	<ul style="list-style-type: none"> - verificação dos níveis de progresso em função da experiência do educando, seu crescimento e maturação. 	<ul style="list-style-type: none"> - auto avaliação mútua e permanente da prática educativa de professor e aluno.
RAYS			

Fonte: LIBÂNIO, José. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1986

MIZUKAMI, Maria. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Sônia. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RAYS, Osvaldo. **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

ALUNO	TRADICIONAL	NOVA	PROGRESSISTA
LIBÁNEO	<ul style="list-style-type: none"> - atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa. - atitude receptiva = ser passiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - humanista = indivíduo de desenvolvimento livre e espontâneo, respeitador das regras do grupo. - não diretiva = o aluno é o centro das atenções. 	<ul style="list-style-type: none"> - libertadora = ser engajado com o professor no ato de aprender. - libertária = livre dotado de iniciativa. - crítica - social = confronta sua experiência com os conteúdos e modelos expressos pelo professor.
MIZUKAMI	<ul style="list-style-type: none"> - adulto em miniatura, que precisa ser atualizado; - relações sociais suprimidas; - dependente do professor; - ouvinte, receptor e repetidor passivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - centro do processo. 	<ul style="list-style-type: none"> - sujeito da sua própria educação - consciente de si
IGNÁCIO DA SILVA	<ul style="list-style-type: none"> - posição secundária; - papel passivo; - inativo, inexperiente; - auto disciplina, tem que desenvolver. 	<ul style="list-style-type: none"> - tem significado e sentido próprios; - multiplicador de ocasiões de experimentar. 	<ul style="list-style-type: none"> - ativo, dinâmico, co-participante do processo educativo; - responsável direto da coletividade; - disciplinado por entender o processo.
RAYS	<ul style="list-style-type: none"> - obediente, submisso e passivo e receptor de conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - é como sujeito da educação, tendo sua individualidade e liberdade respeitadas; - observa, experimenta, projeto e executa; - centro do processo. 	<ul style="list-style-type: none"> - ativo, dinâmico e co-participante do processo educativo; - agente do processo.

Fonte: LIBÁNEO, José. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1986

MIZUKAMI, Maria. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Sônia. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RAYS, Osvaldo. **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

METODOLOGIA	TRADICIONAL	NOVA	PROGRESSISTA
LIBÁNEO	<ul style="list-style-type: none"> - exposição verbal da matéria; - suporte nos exercícios de repetição e memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> - humanista = aprender fazendo; - não diretiva = dispensa os métodos usuais; - estilo próprio do professor para facilitar a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - libertadora = grupo de discussão-relação de autêntico diálogo; - libertária = vivência grupal de auto gestão, liberdade de trabalho dos alunos - crítica Social = relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor.
MIZUKAMI	<ul style="list-style-type: none"> - aula expositiva (dar a lição e tomar a lição). 	<ul style="list-style-type: none"> - facilitadora; - utilização de ferramentas: argila, teatro, pintura. - relação eu - tu. 	<ul style="list-style-type: none"> - aquisição sistemática da experiência; - teoria/prática = práxis; - vivências grupais; - debates; - ativa, dialógica e crítica.
IGNÁCIO DA SILVA	<ul style="list-style-type: none"> - ênfase aos processos de retenção e memorização; - valorização da organização lógica do ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento dos sentimentos comunitários e a formação da criança para a democracia; - valorização da criança; - valorização de uma reforma pedagógica metodológica, “não dirigismo”, “não intencionismo”; - valorização de uma relação educação - sociedade inovadora (educação como instrumento de mudança social). 	<ul style="list-style-type: none"> - baseada nos conteúdos que estão voltados à realidade do aluno; - permite trabalho coletivo.
RAYS	<ul style="list-style-type: none"> - conceitos estáticos, concluídos e acabados. 	<ul style="list-style-type: none"> - atividade aproveitada como instrumento para educação; 	<ul style="list-style-type: none"> - conteúdos concretos; - estimular a crítica através da conscientização; - valorização do coletivo sobre o individual.

Fonte: LIBÁNEO, José. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1986

MIZUKAMI, Maria. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Sônia. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RAYS, Osvaldo. **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

PROFESSOR	TRADICIONAL	NOVA	PROGRESSISTA
LIBÂNIO	<ul style="list-style-type: none"> - transmissor do conteúdo, na forma de verdade absoluta; - impõe disciplina, é autoridade, estabelece programas. 	<ul style="list-style-type: none"> - humanista = não ocupa lugar privilegiado; - relacionamento positivo com aluno; - não diretiva = especialista em relações humanas; - facilitador da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - libertadora = animador, engajado com o aluno no ato de conhecer; - libertária = conselheiro, não diretivo, orientador; - crítica - social = mediador em torno da análise de conteúdos;
MIZUKAMI	<ul style="list-style-type: none"> - distante do aluno; - poder decisório; - transmissor de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> - relacionamento de professor/aluno - pessoal e único; - facilitador - autêntico; - integrado; 	<ul style="list-style-type: none"> - relação horizontal; - prática transformadora; - desenvolver a consciência crítica; - conduz a superação da relação opressor/oprimido.
IGNÁCIO DA SILVA	<ul style="list-style-type: none"> - intermediário entre o aluno e os modelos; - guia competente do processo educativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - estimulador de interesse; 	<ul style="list-style-type: none"> - orientador; - promover a relação dos conteúdos direcionados à realidade de vida social.
RAYS	<ul style="list-style-type: none"> - centro do processo - conhecimento; - transmissor do saber; - autoridade. 	<ul style="list-style-type: none"> - conselheiro e orientador. 	<ul style="list-style-type: none"> - dialógico; - assume uma atitude simples e sincera; - guia orientador do processo educativo.

Fonte: LIBÂNIO, José. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1986

MIZUKAMI, Maria. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Sônia. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RAYS, Osvaldo. **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

ESCOLA	TRADICIONAL	NOVA	PROGRESSISTA
LIBÂNEO	<ul style="list-style-type: none"> - preparadora moral e intelectual dos alunos para assumir suas posições na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - humanista = espaço de adequação das necessidades individuais ao meio social; - não diretiva = formadora de atitudes; - preocupada com problemas psicológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - libertadora = prepara para o mundo adulto. - atuação não - formal; - questionadora da realidade; - crítica - social = difusora dos conteúdos, vivos, concretos da realidade social.
MIZUKAMI	<ul style="list-style-type: none"> - transmissão de informação; - ambiente físico austero; - local onde se raciocina; - utilitarista; 	<ul style="list-style-type: none"> - autonomia democrática; - abolir o ensino e exame; - não diretiva; 	<ul style="list-style-type: none"> - trabalha o indivíduo inserido no contexto histórico; - local de crescimento mútuo professor/aluno.
IGNÁCIO DA SILVA	<ul style="list-style-type: none"> - compromisso com a cultura, acesso às grandes produções culturais; - agência sistematizadora de uma cultura complexa; - função é ensinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - método - catalisador de energia, auto desenvolvimento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - difusão dos conteúdos que fazem parte indissociável da realidade social; - integradora de todo processo.
RAYS	<ul style="list-style-type: none"> - sistema fechado; - constituída pelo Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - escola única, escola do trabalho; - ensina, vive em sociedade e cooperação; 	<ul style="list-style-type: none"> - local de luta de classes; - trabalho com conteúdos concretos de acordo com a realidade do aluno; - agência difusora de conteúdos vivos; - núcleo gerador dos valores da comunidade.

Fonte: LIBÂNEO, José. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1986

MIZUKAMI, Maria. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Sônia. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RAYS, Osvaldo. **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

CAPÍTULO VI

6 CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA - A ESCOLHA CERTA NO MOMENTO CERTO

6.1 METODOLOGIA UTILIZADA, SUJEITOS ENVOLVIDOS E INSTITUIÇÃO

Os docentes inseridos nas instituições de ensino superior evidenciam a necessidade de um melhor entrosamento com seus pares, na tentativa de visualizarem caminhos diferentes para o resgate da qualidade de ensino. Partindo desta realidade, a pesquisa busca uma reflexão com os docentes frente às metodologias educacionais e à psicologia da educação.

A educação tem sido apontada como a saída para proporcionar aos indivíduos subsídios para as transformações da sociedade e, para tanto, a figura dos professores em todos os níveis de ensino torna-se a figura chave no processo. O desafio de se tornarem cada vez mais capacitados para uma nova era provoca os professores para perceberem quais interferências que auxiliam ou prejudicam suas práticas pedagógicas.

Segundo (CHIZZOTTI, 1991:82), os indivíduos são capazes de perceberem seus problemas quando *“supõe que o conhecimento é uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas a ação.”*

Com objetivo de pesquisar se a prática pedagógica do professor universitário influencia e/ou causa modificações nos aspectos psicológicos dos

alunos adolescentes que freqüentam a Universidade, optou-se por realizar a pesquisa na Universidade do Vale do Itajaí, onde os sujeitos envolvidos (professores e alunos), dispuseram-se a participar por meio das experiências vividas e a interação com os problemas do ensino superior. O convite foi feito à comunidade acadêmica dos cursos de enfermagem, administração, psicologia e economia, da qual 15 docentes e 30 discentes dispuseram-se a atuar como sujeitos ativos na pesquisa.

O caminho percorrido apontou para uma linha que contemplasse a pesquisa qualitativa, por abrir espaço para uma concepção dialética, contribuindo, desta forma, para a verificação do verdadeiro objeto de estudo, compreendendo as ações práticas dos sujeitos envolvidos em seus cotidianos. *“A dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento (...) valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.”* (CHIZZOTTI, 1991:80).

O foco do problema pesquisado relaciona-se à experiência vivida no dia-a-dia dos estudantes e professores no meio acadêmico. Pode-se, desta forma, elucidar a real interferência do objeto estudado, pois a concepção qualitativa preocupa-se com o processo, com os sujeitos envolvidos, com suas colocações e colaborações.

A pesquisa qualitativa veio proporcionar um suporte científico relevante. Ao desempenhar seus postulados, sente-se a importância de elencar uma pesquisa qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso. Esta metodologia de pesquisa garante aos sujeitos a expressão de comunicação, uma vez que o pesquisador está fazendo parte deste estudo,” onde afinal

pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (BRANDÃO, 1990:11).

Ao se desenvolver a pesquisa, os sujeitos que fazem parte dela não são investigados, mas ajudam na investigação. O pesquisador vivencia as ações do grupo como sujeito participante, a fim de traçar perspectivas sobre as ações desempenhadas, trabalhando na interação das mesmas para provocar possíveis processos de transformação.

Cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até os resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva. (CHIZZOTTI, 1991:84).

A convivência no ambiente de trabalho possibilita a aplicação dos pressupostos da pesquisa qualitativa, facilitando o aprofundamento do objeto de estudo e seu entendimento na ação prática.

Como instrumento teórico, procura-se realizar uma busca em meio às obras científicas, que falem das práticas pedagógicas e suas aplicações, bem como autores que discutem sobre universidade, psicologia da adolescência, educação e metodologias, que concordem ou discordem com as proposições aqui equacionadas.

A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas,

demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos. (CHIZZOTTI, 1991:85).

Evidencia-se a preocupação de buscar caminhos para atividade de investigação, que se caracteriza como um processo benéfico para todos os envolvidos. A problemática estudada é convertida em possíveis soluções, respaldada em fundamentações teóricas coerentes com o problema investigado.

6.2 ETAPAS DO CAMINHO PROPOSTO NA PESQUISA.

Com a escolha da pesquisa qualitativa, tornou-se significativa a discussão sobre o papel do professor e suas ações no enfrentamento de sala de aula quando se fala de instituição de ensino superior. Refletir sobre a prática docente e suas abordagens do processo, faz-se necessário para repensar o papel do professor.

Através de um questionário, com perguntas abertas, foi possível delimitar o universo das ações dos docentes. Houve alguma dificuldade no contato com os docentes da Universidade do Vale do Itajaí, pois ainda são contratados como horistas. A vontade de reflexão para um suposto entendimento das práticas pedagógicas fez com que as ações dos envolvidos fossem mediadas pelos mesmos.

A necessidade de entendimento sobre a reação dos alunos fez com que os pesquisados preocupassem-se com suas práticas. Percebeu-se a resistência de alguns em manifestarem-se, talvez por pensarem que seriam criticados. Na realidade, as respostas aconteceram quando foram levados em conta os saberes apropriados.

Os professores inseridos na pesquisa deveriam ser conhecedores de quase todo o referencial teórico utilizado neste trabalho, mas encontraram dificuldades para articular a teoria na prática. Isto acaba trazendo sentimentos de muita frustração nas suas aulas. Desta forma, busca-se trazer os docentes para a realidade desta pesquisa, e assume-se o compromisso de dar retorno das contribuições para que eles possam subsidiar uma reflexão sobre as suas práticas.

Como participantes do processo e sujeitos da pesquisa, em outro momento, foram os alunos que tiveram espaço para trazer suas contribuições e tornaram-se pessoas significativas. Suas angústias aparecem muito bem relatadas em seus depoimentos, onde falaram abertamente das dificuldades de ter uma aula considerada produtiva. Sugeriram situações e proposições metodológicas que, no entender deles, contemplariam um ensino de qualidade.

O aluno, por sua vez, participou do processo como o maior interessado em transformar as aulas realizadas. Os alunos têm se apresentado desmotivados e impacientes com o processo educativo que são submetidos no dia de hoje. Com referência para subsidiar esta escolha, (CHIZZOTTI, 1991:84) traz a seguinte contribuição:

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos, a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são revelantes: do culto e do iletrado, do delinqüente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa.

Todas as experiências vivenciadas e colocadas pelos sujeitos envolvidos foi levada em consideração. Foram contempladas as contribuições que envolviam um pensar transformador e aquelas que não se apresentavam transformadoras também foram respeitadas, uma vez que a concepção desta pesquisa é trabalhar dialeticamente. As proposições investigadas tornaram-se conhecimento significativo, produzido coletivamente, refletindo a concepção de cada professor e de cada aluno em relação a sua visão de homem e mundo.

7 CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA

Com o objetivo de buscar informações para saber se o professor universitário considera em sua prática pedagógica o fato de estar trabalhando com alunos, na sua maioria adolescentes, e poder estar influenciando ou causando modificações nos aspectos psicológicos dos alunos que adentram à Universidade, optou-se para desenvolver essa pesquisa na Universidade do Vale Do Itajaí (SC), onde a autora atua como professora no Departamento de Psicologia.

A análise das contribuições dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e o registro de maneira científica permitiram construir referenciais significativos sobre o problema investigado.

Por ser professora universitária, e por conviver com os pares, escolheu-se a pesquisa qualitativa por ser uma abordagem que propicia uma reflexão crítica sobre os dados levantados. A pesquisa qualitativa, segundo (MENGA & ANDRÉ, 1986:11), *“supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”*.

O objetivo da pesquisa foi refletir qual a metodologia educacional que vem sendo utilizada pelo professor universitário no enfrentamento de sala de aula, e se os docentes refletem que podem estar influenciando ou causando modificações nos aspectos psicológicos dos alunos, na tentativa de alcançar alternativas para transpor as dificuldades encontradas no processo educativo.

Os 30 alunos e os 15 professores, que atuam nos cursos de Psicologia, Enfermagem, Administração e Economia da Universidade do Vale do Itajaí, foram receptivos e se propuseram a participar da pesquisa após a

distribuição aleatória de questionários com questões abertas, que foram colocados nas salas dos professores dos cursos que funcionam nesta instituição. Com relação aos alunos, os questionários foram entregues nos corredores da Universidade, de acordo com a chegada para a participação nas aulas.

Após 3 dias, foram devolvidos 15 questionários dos professores e 30 dos alunos, totalizando 45 sujeitos envolvidos na pesquisa. Por um caráter de ética profissional e sigilo, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa denominaram-se por números: Sujeito Professor (SP n^o) e Sujeito Aluno (SA n^o).

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário com questões abertas e, desta forma, buscou-se agrupar as respostas semelhantes e o número de vezes em que elas ocorreram.

A participação dos envolvidos e quantidade de informações fornecidas levou a analisar os dados, questão por questão, formando assim, dois blocos: um representando as opiniões dos professores e o outro representando as opiniões dos alunos.

A organização para análise e reflexão das contribuições dos sujeitos levaram a apresentar cinco tópicos por bloco trabalhado:

Dos Professores:

- Aspectos psicológicos dos alunos;
- Influência das Abordagens Educacionais;
- Procedimentos utilizados em sala;
- Consideração Psicológica;
- Alterações realizadas em sala.

Dos Alunos:

- Características psicológicas;
- Interferência emocional;
- A influência da metodologia utilizada pelo professor;
- Conhecimento do emocional;
- Aula com qualidade.

7.1 A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES

A participação dos docentes tornou-se significativa, pois possibilitou o levantamento de aspectos relevantes para a reflexão da problemática proposta.

7.1.1 Aspectos Psicológicos dos Alunos

Referente ao questionamento sobre **as características psicológicas que os alunos apresentam ao adentrarem à Universidade**, pode-se encontrar respostas dos docentes que foram agrupadas nos seguintes aspectos:

- Resistência;
- Imaturidade;
- Indecisão;
- Indisciplina;
- Felizes.

As informações obtidas denotam que 30 professores consideram que os alunos caracterizam-se pela “ansiedade e resistência”, por acharem que sabem tudo. O que confirma a concepção de (ABERASTURY, 1990), quando

fala que o adolescente não quer mais ser criança e sim um adulto participante da situação, envolvido no fato.

Outros, no total de 6 professores apontaram a “imaturidade frente à escola” como característica psicológica dos alunos. Denota-se nesta opção o comportamento próprio da adolescência, pois segundo (GROISMAN & KUSNETZOFF, 1984), os adolescentes precisam amadurecer depois da experiência vivida.

Na terceira escolha, 4 professores recaíram sobre a característica “de indecisão”. Esta contribuição evidencia muito bem a fala de (KNOBEL, 1984), quando cita que o adolescente está tentando estabelecer uma identidade adulta.

Verifica-se que 3 professores optaram, ainda, por dizerem que “adolescentes são indisciplinados”. Denota-se, desta forma, o despreparo de alguns professores sobre a fase do desenvolvimento dos mesmos, pois na visão de (KNOBEL, 1984), os adolescentes têm atitude social reivindicatória para chamar a atenção.

A minoria, 2 professores, optou por acreditar que os alunos adolescentes são “felizes, que procederam da escola tradicional”. Tal afirmação confirma a idéia de (SANTOS In MOREIRA, 1994), quando diz que o conhecimento escolar, por muito tempo, foi repassado e tinha que ser pronto e acabado.

A contribuição dos dados contidos neste bloco permite visualizar que os professores percebem os aspectos psicológicos dos alunos de formas diferenciadas. Só o fato de perceberem tais aspectos, nos faz subentender que

estes profissionais da educação estão abertos e conscientes das suas responsabilidades no enfrentamento de sala de aula, mas precisam de formação continuada que propicie preparo para entenderem quais são as características psicológicas dos estudantes que adentram às Universidades, sob pena de continuarem tratando os alunos de maneira inadequada.

7.1.2 Influência das Abordagens Educacionais

Perceber a concepção que o professor tem da influência da proposta na metodologia utilizada em sala de aula, tornou-se relevante para essa pesquisa. A melhor maneira de obter esta contribuição foi elaborar uma pergunta aberta, onde o professor pudesse descrever sua posição, sendo: **Sua abordagem educacional, utilizada em sala de aula, influencia nos aspectos psicológicos dos alunos?**

Devido ao grande número de informações levantadas, a influência das abordagens educacionais na prática pedagógica dos professores foram organizadas em cinco aspectos, representados da seguinte forma:

- Não influencia;
- Falta de conhecimento;
- Indecisão;
- Falta de percepção;
- Influencia, e muito.

Ao levantar as contribuições propriamente ditas, percebe-se que o aspecto “Não influencia, pois acredito que aluno é aluno”, teve um incidência significativa nas respostas dos docentes envolvidos, conforme exemplo a seguir:

- **Eu dou aula conforme eu acho que deve ser: o aluno que estude. (SP₁₃)**
- **Acredito que o aluno tem como papel estudar, e eu ensinar. (SP₈)**
- **Então, dar aula é repassar tudo que sei: o aluno tem que aprender. (SP₂)**
- **Sei que poderia ser melhor, mas as escolas são cheias demais para influenciar algo. (SP₁₀)**

Denota-se a concepção tradicional de ensino nas contribuições analisadas, como cita (RAYS, 1990), ao dizer que a abordagem tradicional considera o homem como receptor dos conteúdos repassados, tornando o aluno passivo e memorizador dos conhecimentos.

No aspecto “Não, pois não precisamos entender isso”, três professores consideram o assunto sem importância, como mostram os exemplos:

- **Os aspectos psicológicos não são meus assuntos. Creio que isso não importa em sala. (SP₄)**
- **Os alunos têm emocional; às vezes parece que são do outro mundo. (SP₉)**
- **Eu consigo ver o aluno como aluno, e não provido de comportamento emocional. (SP₆)**

As informações analisadas demonstram que os professores não percebem a importância de conhecer os alunos. Acreditam que os aspectos psicológicos não são relevantes no processo ensino - aprendizagem. A formação de professores precisa contemplar com urgência uma abordagem que propicie ao docente ver o seu aluno com todas as características peculiares à faixa etária que frequentam a Universidade.

Os aspectos “Mais ou menos, é difícil saber isso” e “Acho que influencia, mas não percebo”, revelou-se em um igual número de respostas, percebidas por seus depoimentos:

- Às vezes acho que sim, mas não consigo perceber, pois é difícil saber se a influência é minha ou se é inato deles. (SP₅)
- Os comportamentos emitidos em sala parecem iguais. Será que é psicológico? (SP₁)
- Perceber em sala a influência da minha metodologia nos alunos é difícil, sei lá! Acho que pode sim! Não sei! É difícil afirmar.(SP₃)
- Mais ou menos. Como professora há 15 anos, é a primeira vez que penso nisso. Será que é isso que precisamos descobrir para entender melhor nossos alunos dos primeiros períodos? (SP₇)
- Os alunos são dotados de indisciplinas. Será que é isso? Talvez minha metodologia não seja a adequada para eles. Puxa! Acho que vou experimentar mudar para ver. (SP₁₁)
- Às vezes noto mudanças nos aluno! Será por que mudei a metodologia e isso afetou o emocional? (SP₁₄)

Pelas contribuições, percebe-se que os docentes não têm consciência que sua ação pode influenciar a clientela que frequenta os primeiros períodos na universidade. Alguns depoimentos apontam a preocupação em refletir sobre esta questão. O descaso com os aspectos psicológicos pode ser um indicador das dificuldades que os professores têm em se aproximar dos alunos.

Surpreendentemente, apenas um sujeito percebe a influência da sua abordagem educacional nos aspectos psicológicos dos alunos. Observa-se na sua contribuição:

- Influencia, percebo isso quando mudo a didática utilizada em sala, mas não sei se é só emocional. (SP₂).

Educar requer um claro conhecimento da realidade de onde se está inserido. Conhecer o aluno, bem como suas características, cabe aos docentes que pretendem ser competentes e responsáveis no processo de ensinar e de aprender.

7.1.3 Procedimentos Utilizados em Sala de Aula

No ensino, de maneira geral, a importância da metodologia educacional utilizada pelo professor é de suma importância, pois dela depende todo o processo na busca da produção do conhecimento. O processo ensino-aprendizagem pode levar à transformação, ou pode tornar-se conservador e primar pela manutenção. Neste contexto, formulou-se a questão - **Que abordagem educacional você costuma usar em sala de aula?** Os depoimentos reunidos foram agrupados nos seguintes aspectos:

- Metodologias para transmitir conhecimento;
- Metodologias inovadoras;
- Tentativa de buscar metodologias inovadoras;

Na análise das contribuições, percebeu-se que a maioria dos sujeitos envolvidos utilizam “Metodologias para transmitir conhecimento”, conforme exemplos abaixo citados:

- Os procedimentos que eu uso são: quadro e giz. Eu falo e eles escutam; faço prova como avaliação. (SP₂)
- A metodologia é falar, falar, falar, e os alunos escrevem. As salas são cheias, não dá para ser diferente. (SO₄)
- Eu costumo passar a matéria no quadro e falar sobre. Se quiser, o aluno pergunta; senão, a aula continua. (SP₉)
- As minhas aulas são bem tradicionais: eu falo e o aluno escuta. Cobro nas provas os conhecimentos apreendidos. (SP₁₀)
- Escrevo no quadro; uso resumo; falo sobre a matéria. É difícil a relação professor/aluno. O meu papel é ensinar, e o papel do aluno é aprender. Sei que aprendeu nas provas. (SP₁)
- Pela quantidade de alunos em sala, dentro do possível eu ensino como posso, escrevo a matéria no quadro e falo sobre ela. (SP₁₂)
- A minha aula é assim: ensino passando a matéria no quadro, cada um que aprenda como pode. Faço duas provas e passa quem tem nota na média. (SP₁₄)
- Procuro transmitir conhecimento, a metodologia é bem tradicional. Foi assim que aprendi, não sei fazer de outra maneira. (SP₁₅)

Percebe-se que a maioria dos sujeitos utiliza metodologias tradicionais que, segundo (BEHRENS, 1995), trata-se de uma visão de homem e de mundo fragmentada, aprendida há muito tempo ou copiada dos professores que mais gostavam durante a formação. As metodologias utilizadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa demonstra um processo ensino - aprendizagem estanque, onde os docentes permanecem alicerçados em seus conhecimentos, relacionados aos paradigmas tradicionais.

Em segundo lugar, constata-se que as “ Metodologias inovadoras utilizadas em sala de aula” são metodologias progressistas, de acordo com exemplos abaixo relacionados:

- **Utilizo produção de texto; aulas expositivas com a participação dos alunos. Minha relação é de respeito, e quando posso faço atividades em grupo. (SP₅)**
- **A metodologia que uso é a participação dos alunos. Faço grupos; trabalhos; tento negociar com os alunos nossas atividades. Hoje, me sinto bem melhor trabalhando assim. (SP₃)**
- **Aprendi, num curso que fiz, a teoria progressista, de relação dialógica, negociação e respeito com o aluno. Minhas aulas melhoraram muito, gostei. (SP₆)**

Ao participar da construção do conhecimento do próprio ser humano, alguns professores propõe procedimentos que levam a mudanças em suas salas de aulas, podendo, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, propiciando a produção de conhecimento e colaborando para a formação de um aluno crítico, criativo, transformador e comprometido com sua profissão.

Os docentes apresentaram com menos incidência os aspectos de “Tentativa de buscas metodologias inovadoras”. Percebeu-se, nos

depoimentos, o empenho de cada sujeito em modificar a metodologia na busca de um processo de ensino - aprendizagem, relevante e significativo. Das contribuições elencadas destacaram-se:

- **Procuro diversificar minhas aulas. Não sei dizer que metodologia é, só sei que, às vezes, sou autoritário; outras vezes sou negociador e escuto os alunos. Também passo atividades diferentes, como apresentar trabalhos filmados, gravados ou como teatro. Meus alunos gostam, isso que importa, né? (SP₁₃)**
- **Minhas aulas são sempre diferentes, faço atividades, dinâmicas, dou espaço para os alunos fazerem, criarem e serem respeitados. Só sei que às vezes me perco, pois não sei que metodologia é, não sei denominar cientificamente. (SP₇)**
- **Faço atividades práticas. Foi uma forma que encontrei para tirar os alunos um pouco da rotina. Sei que faço e dá certo; agora, que metodologia é, não sei. (SP₈)**
- **Estou procurando me adaptar aos novos paradigmas, acho que estou tentando, por isso meus alunos estão trabalhando fora de sala, eles estão gostando e eu também. (SP₁₁)**

Na análise geral das contribuições, torna-se evidente a preferência dos sujeitos pelas metodologias tradicionais que, segundo (MIZUKAMI, 1986), são decorrência da visão de homem e de mundo que os professores apresentam. Evidencia-se, em algumas respostas, o desejo de buscar a transformação na tentativa de acompanhar o desenvolvimento tecnológico, social, econômico e até educacional. O ensino-aprendizagem começa a ser refletido a partir de novos paradigmas.

7.1.4 Considerações Psicológicas

A questão da relevância dos aspectos psicológicos que caracterizam os alunos no ensino superior é muito delicada. Os professores

universitários, por falta de preparo, acabam em atuar de maneira que leva a psicologismos. A visão dos sujeitos, nesta pesquisa, reflete muito bem a concepção que cada um tem sobre este conceito.

Para melhor elucidação deste aspecto, utilizou-se a questão: **No enfrentamento da prática pedagógica em sala de aula, você leva em conta os fatores psicológicos dos alunos?** As respostas foram divididas, somente, em duas categorias:

- Não leva em conta fatores emocionais;
- Leva em conta fatores psicológicos.

Analisando os depoimentos, percebeu-se que, a grande maioria dos sujeitos não considera os “fatores psicológicos” dos alunos, como demonstram as contribuições:

- Não sou psicólogo, sou professor! O emocional, quem cuida não sou eu. (SP₉)
- Acho que professor é pago para ensinar, e não para ficar lidando como psicólogo. (SP₇)
- A disciplina que mais detestava na pedagogia era Psicologia da Educação, tudo tinha explicação, eu não levo isso em conta. (SP₇)
- Tudo é psicologismo, estão acabando com a psicologia, principalmente nós, que não utilizamos isso em sala. (SP₄)
- Não levo em conta e nunca levaria. (SP₃)
- Talvez fosse bom, mas acho que não estou preparada para isso, aluno é aluno. (SP₂)
- Os alunos não levam em conta meu emocional, salário baixo, problemas, ônibus, mulher, filhos... Eu não tenho que levar em conta o deles também. (SP₄)
- Acho que não! Não estudei para isso, estudei para dar aula. (SP₆)
- Fatores psicológicos, não sei ver isso, sei ver se o aluno aprendeu ou não. Se o aluno está bem emocionalmente, ou não, não é tarefa minha saber, quero saber se ele aprendeu ou não. (SP₅)
- Não levo. Levo em conta o conhecimento, só. (SP₁₁)
- Isso acho que é função do psicólogo, não minha. Creio que, talvez, ajudasse. (SP₁₂)

- Sou psicóloga, mas acho que ser professora não tem nada a ver, não preciso ficar analisando meus alunos. (SP₁₀)
- Tive uma formação boa em psicologia, mas não sabia que isso era relevante para o ensino-aprendizagem. (SP₁₃)
- Não levo, acho que ser professor é se preocupar com o ensino dos alunos, e não com os fatores psicológicos. (SP₁₄)
- Às vezes percebo meus alunos, mas não posso fazer nada, não sei lidar com isso, tenho formação de professora, só. (SP₁₅)

Nestes depoimentos percebe-se a pouca importância dada, por parte dos professores, aos aspectos psicológicos dos alunos. Tal desinteresse pode estar voltado a sua formação, onde a disciplina de Psicologia da Educação é pouco enfatizada. Segundo (OSÓRIO, 1992), todos os professores deveriam ser um pouco psicanalistas; com certeza, o processo ensino-aprendizagem seria mais produtivo.

Seguindo a análise, percebe-se que somente um professor leva em conta os fatores psicológicos dos alunos, como aponta o exemplo:

- Sabe que sou muito criticado por isso? Levo em conta sim, acho que o aluno, antes de ser aluno, é ser humano como eu. Considero os aspectos, pois são todos adolescentes. Os meus colegas não gostam disso, claro que os alunos conversam só comigo, então isso causa algo nos demais profissionais, mas eu não ligo. O que importa é que meus alunos têm as melhores notas e produzem conhecimentos livremente e com toda a criatividade. (SP₈)

O depoimento deste professor demonstra o quanto ele é diferente e, também, como é criticado por isso. Realmente, quando o professor se preocupa com seus alunos é visto, pelos seus pares, com desconfiança. Porém, se um maior número de professores tomar consciência dos seus atos, a educação estará caminhando para uma sólida transformação, possibilitando aos alunos serem livres para produzirem seus verdadeiros conhecimentos.

7.1.5 Alterações Realizadas em Sala de Aula

A partir dos paradigmas inovadores proposto no meio educacional, e suas contribuições para o ensino-aprendizagem, optou-se em perguntar: **Você já realizou alterações na sua prática pedagógica devido ao comportamento dos alunos?**

Surpreendentemente, após os dados analisados, observou-se que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa jamais modificaram suas metodologias devido ao comportamento do aluno.

Revela-se, nesta concepção, que os professores, conforme (NÉRICI, 1987), deveriam ensinar e levar em conta os aspectos psicológicos dos alunos, serem bons profissionais, perceberem seu ambiente e perceberem os fatores sociais, econômicos, morais e culturais. Sabe-se que os alunos identificam-se com os bons professores e que os professores exercem muita influência nos comportamentos dos alunos. Estaria aqui a grande transformação. Bastaria que cada professor entendesse que o ensino-aprendizagem não é só transmissão de conhecimento, mas um todo com suas partes, e se todos colaborassem, a educação brasileira seria vista com qualidade.

7.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS

7.2.1 Características Psicológicas

Este bloco contempla a visão que os alunos têm sobre a problemática levantada. Todas as perguntas foram abertas, proporcionando

liberdade de expressão.

A análise começou pela seguinte questão: **Quais as características psicológicas dos alunos que adentram a Universidade?**

Não se viu a necessidade de separar por aspectos, uma vez que a maioria das respostas analisadas foram semelhantes e remetem ao mesmo sentido, como pode-se observar nas seguintes contribuições:

- São esperançosos e pensam que a Universidade é um ambiente diferente. (SA₁)
- São avoados, sonhadores, têm esperanças, poucas preocupações e são irresponsáveis. (SA₂)
- Sonhadores, com vontade de aprender e, ao mesmo tempo, revoltados. (SA₃)
- Têm diferentes características, são ansiosos, curiosos, sonhadores, inseguros. (SA₄)
- Têm angústia, expectativas, dedicação, felicidade, medo, esperança. (SA₇)
- Apresentam curiosidade, ansiedade, atenção e expectativas. (SA₁₂)
- São felizes, revoltados, rebeldes, não acreditam nos outros. (SA₁₅)
- São perdidos, porém esperançosos e felizes, não se preocupam muito com os outros. (SA₂₁)
- São inteligentes, ansiosos, querem tudo e não sabem nada, são diferentes. (SA₂₅)
- Adolescente é um barato, são crianças e querem ser adultos, ficam ansiosos, inseguros. (SA₂₈)
- Todos os adolescentes, que é o que somos, não são entendidos pelos professores. Mas, fazer o quê? Ficamos ansiosos. (SA₃₀)

A análise demonstra que os alunos percebem as características psicológicas dos adolescentes, e isso é desconhecido pelos professores, como cita (ABERASTURY, 1990), os adolescentes são contraditórios, são seguros e inseguros, crianças e adultos, vivem em contínua contradição. Isto faz com que os professores não saibam lidar com os alunos dos primeiros períodos. Conseqüentemente, por falta de sintonia dos professores, os alunos se desinteressam pelas matérias e pelos professores.

O conhecimento da reflexão no processo ensino-aprendizagem por parte dos professores, seria um instrumento didático, pois tratar o aluno adolescente dialeticamente poderia ser um ganho eficaz para a educação.

7.2.2 Interferência Emocional

Para efetuar a análise deste aspecto, foi elaborada a seguinte questão: **“A metodologia utilizada pelos professores em sala de aula interfere nos aspectos psicológicos dos alunos?”**

Diferente dos professores, os alunos, em sua totalidade, responderam que a metodologia do professor interfere, e muito, nos aspectos emocionais, como evidencia-se nos depoimentos abaixo transcritos:

- **Acredito que interfere, pois cada um possui aspectos psicológicos individuais diferentes, expectativas e reações diversas frente às mesmas, que podem não ser respondidas pelo professor. (SA₁₂)**
- **Interfere, pois assim percebemos a capacidade que o professor tem de manter a atenção do aluno no decorrer da aula, auxiliando o aluno em suas dúvidas e anseios. (SA₉)**
- **Sim, porque o aluno chega com grande expectativa com relação aos professores, e isso (o método) pode tanto motivar quanto desmotivar o estudante. (SA₈)**
- **Eu acho que sim, não consigo explicar o porquê. (SA₂)**
- **Sim, pois professores mais abertos e maleáveis estimulam o aluno a perder esse medo de ter cada vez mais expectativas e curiosidades. Já, professores pouco comunicativos e desestimulantes até colocam mais medos e inseguranças. (SA₅)**
- **Sim, pois professores abertos, dispostos a conversar e compreender os alunos são bem melhores. Eles não querem ferrar o aluno dando notas baixas, mas avaliar o saber do aluno, o que ele aprendeu realmente. (SA₆)**
- **Sim, pois se um professor se mostra altamente autoritário, faz com que os alunos se sintam reprimidos e gera ansiedade. (SA₁₆)**
- **Interfere sim, porque a metodologia utilizada pode causar maior ansiedade e, conseqüentemente, mau aproveitamento dos conteúdos dados. (SA₁₅)**

A análise geral deste bloco demonstra que os alunos, em sua maioria, consideram que as metodologias utilizadas pelos professores interferem nos aspectos psicológicos.

Fica claro, nesta análise, a dicotomia entre a visão dos professores e alunos. Não seria isto um fator preponderante da má qualidade do ensino?

7.2.3 A Influência da Metodologia Utilizada Pelo Professor.

Considera-se de grande importância a metodologia utilizada pelo professor no enfrentamento de sala de aula, por isso a necessidade de se questionar qual a influência desta no processo de aprendizagem do aluno. Foi requerida a opinião dos alunos com a questão: **Comente sobre o tipo de metodologia utilizada em sala pelos professores e sua influência no desenvolvimento do aluno.** Constatou-se que um número significativo de alunos consideram que a metodologia proposta pelo professor tem influência no desenvolvimento do aluno. Visualiza-se nas respostas a influência apresentadas nas contribuições:

- Quanto mais o professor faz pressão, quanto mais fechado ele for, mais difícil será o desenvolvimento do aluno. O professor deveria ser o “porto seguro” do aluno, alguém amigo e disposto a resolver nossos questionamentos. (SA₆)
- A metodologia que se espera é aberta, que se converse, as metodologias utilizadas fazem com que o aluno se feche, então não vai desenvolver. (SA₁₀)
- A influência é grande, pois a metodologia utilizada é parada, chata, provas, o aluno não cresce com isso. (SA₂₀)
- Acho que influencia, e muito. O desenvolvimento do aluno depende do professor e seu estilo de dar aula. (SA₂₅)

- Nós dependemos dos professores para sermos melhores, e acho que isso é difícil, porque os professores estão muito parados. (SA₁₃)
- O aluno que é capacho na mão do professor, deveria se preocupar, afinal de contas, a gente depende dos professores para ser alguém, tanto profissional quanto emocionalmente falando. (SA₁₅)
- Os professores estão acomodados, só mandam ler, apresentar, eles acham que isso é desenvolvimento, e é puro engano. (SA₁₈)
- Acho que influencia, e muito. (SA₁)
- E como! Nós dependemos deles para sermos alguém. (SA₅)

Os alunos precisam e querem apoio dos professores, pois consideram-nos suporte profissional e emocional para sua vida acadêmica e profissional. Como cita (LEVISKY, 1995), o aluno está em pleno desenvolvimento da personalidade e necessita de um modelo. Este modelo é buscado no professor.

7.2.4 Conhecimento do Emocional

Este é um aspecto de suma importância para esta pesquisa, pois permite levantar a visão do aluno ao responder a seguinte questão **Você considera importante o professor saber sobre o desenvolvimento do adolescente quando leciona nos primeiros períodos da Universidade?** A contribuição dos alunos apresenta relevância nesta problemática. Os alunos, de maneira geral, acreditam que os professores deveriam estar preparados para trabalhar com os adolescentes conhecendo, pelo menos os aspectos psicológicos que caracterizam esta fase importante em suas vidas. Conforme exemplos a seguir:

- Sim, pois sabendo sobre o desenvolvimento do aluno, saberá como melhor aplicar a aula. (SA₄)

- É claro, não só do desenvolvimento do adolescente, como do bebê também, afinal podem estar relacionados a estas duas fases. E é também na adolescência que entramos na faculdade. (SA₆)
- Considero que sim, porque, na sua grande maioria, a clientela que ingressa na Universidade é adolescente. (SA₈)
- Sim. Para compreender melhor o que se passa na cabeça dos alunos que estão numa fase de mudanças em suas vidas. (SA₁)
- Sim, sem dúvida alguma, é de suma importância este conhecimento, até porque o professor deve conhecer com que tipo de aluno vai lidar para saber como lidar com ele. Penso que a maioria das pessoas que entram na Universidade ainda são adolescentes. (SA₃)
- Considero de extrema importância este conhecimento, pois é com adolescentes acadêmicos que desenvolverá seu trabalho, e como fazê-lo se não possuir conhecimentos sobre as principais características emocionais? (SA₁₂)
- De suma importância. (SA₇)
- Sim, é fundamental o professor saber sobre o desenvolvimento do adolescente para, assim, manter um bom relacionamento, sem muitos conflitos. (SA₉)
- Sim, pois sabendo isto, o professor pode contribuir para sua maturação de forma gradativa, sem grandes conflitos. (SA₁₀)
- Acho que sim, pois o adolescente ainda tem muito a desejar. (SA₁₃)
- É fundamental, pois ele, lidando com adolescentes, precisa saber o mínimo para entender, ajudar e melhorar o seu desenvolvimento.

A análise dos dados demonstra que a maioria dos alunos considera de suma importância o professor ter conhecimento sobre a adolescência. É evidente que na formação dos professores, às vezes, não é proposta nenhuma teoria sobre a fase do adolescente. Aqueles docentes que conhecem, foram buscar com seus pares ou na literatura pela necessidade pessoal e profissional de formar, um aluno seguro, forte, criativo, ativo, crítico e produtor de conhecimentos.

7.2.5 Aula com Qualidade

Neste bloco, procurou-se levantar qual a visão do aluno sobre uma aula com qualidade. Para investigar sobre esse aspecto foi laborada a seguinte

questão: **Como seria uma aula com qualidade?**. As contribuições tornaram-se relevantes, e optou-se por apresentar as mais significativas.

- Aquela aula dinâmica, com atividades diferentes. (SA₄)
- Que fosse alegre, ligths e diferente. (SA₁₀)
- Estou cansado, sempre a mesma coisa, acho que os professores poderiam mudar um pouco. (SA₁₁)
- Creio que eles deveriam escolher melhor a maneira de dar aula, quero coisa diferente. (SA₂₀)
- Queria que fosse diferente, que tivéssemos aula na rua, na praia, na piscina, em outro lugar qualquer. (SA₂₈)
- Acho que os professores estão viciados: quadro e giz. Esqueceram que hoje é Internet. (SA₁₂)
- Aula com qualidade é aquela que o professor muda o tom da voz, que conta casos para relaxar e que vincula a teoria com a prática. (SA₂₃)
- Acho que deveríamos ter aulas mais ativas, trabalhos em grupos, pesquisas, várias coisas diferentes, não só aquela coisa falada, escrita e reproduzida. (SA₈)
- Aula, para mim, é outro coisa: é falar junto, trocar idéias, é participar, e não ficar escutando. (SA₆)
- Acho que aula deve ser mais movimentada, como no primário. Na Universidade a aula é muito maçante, parece um bando de papagaio. (SA₁₅)
- Aula com qualidade só tenho com uma professora, porque ela faz atividades diferentes, sempre movimentando a turma. (SA₃₀)

De maneira geral, os alunos sugeriram aulas mais ativas, com pesquisas, trabalhos em grupos e com variação de estímulo como, por exemplo, a entonação da voz do professor. Segundo (DEMO, 1995), o professor que for mero reprodutor será levado ao fracasso. O professor precisa ser pesquisador, ativo, crítico e criativo, pois só assim os alunos serão instigados a aprender a aprender. Com esse processo podem ser pesquisadores e produtores de seus conhecimentos. Os professores têm a responsabilidade de conhecer seus alunos, escolher metodologias que estimulem a autonomia, o espírito crítico e criativo e provocar situações que levem à formação de um cidadão consciente, que busque a transformação social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproxima-se de nós, em ritmo veloz, um momento mágico. Será um novo ano, uma nova década, um novo século e um novo milênio! Os desafios deste marco histórico exigem uma transformação da educação brasileira, para oferecer à população uma universidade de qualidade, mais justa e igualitária, levando em conta também os aspectos psicológicos dos alunos que adentram esta instituição de ensino superior.

Nesse sentido, como afirma (CANDAU, 1995: 31):

Devemos tentar superar a discussão extremamente dicotômica e dualista, que muitas vezes é feita entre o processo e produto na atividade de ensino-aprendizagem; dimensão intelectual e dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem; dimensão objetiva e dimensão subjetiva; transmissão e assimilação de patrimônio cultural e desenvolvimento do espírito criativo; compromisso com o saber e a questão do poder na escola; aspectos gerais da aprendizagem e aspectos específicos da aprendizagem; dimensão lógica e dimensão psicológica do processo de ensino - aprendizagem; dimensão política e dimensão técnica da prática pedagógica; fins da educação, meios e estratégias; função de ensino e função de socialização da escola.

A reflexão sobre estas questões são, muitas vezes, distantes da real problemática que o ensino brasileiro vem passando. Deve-se articular essas idéias e provocar discussão com os professores em conjunto para que possam refletir sobre elas.

A pesquisa possibilitou verificar que o papel dos professores e dos alunos se contrapõem. Para superar essa ruptura há a necessidade de capacitação de professores que busquem a preparação nas tendências pedagógicas inovadoras, como propõe (SANTOS, 1995: 27):

É importante ressaltar que, nesse sentido, ganha cada vez mais terreno no campo de uma pedagogia crítica, a proposta de formação do profissional reflexivo, aquele que pensa na ação, interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os seus resultados. Nesta perspectiva, a atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador na ação.

A formação continuada dos docentes deve tentar superar a dicotomias entre professores e alunos, alunos e alunos, professores com direção, proporcionando, desta maneira, um espaço para os professores colocarem seus anseios, dúvidas e propostas. Segundo (CANDAUI, 1995: 45) ” *no que se refere à formação dos educadores, a grande preocupação é a instrumentalização técnica*”, tornando o profissional da educação reduzido ao tecnicismo. As atividades desenvolvidas, visando o docente da educação, devem constar de orientação, apoio, diálogo e reflexão da própria profissão. Discutir as visões de homem e de mundo que se pretende formar de hoje em diante.

Ao lado da educação cognitiva e física, deve - se considerar a educação afetiva. Não basta o aluno ter uma inteligência, e uma saúde satisfatória para se desenvolver e adaptar-se. Necessita, também, de uma sensibilidade desenvolvida e de condições favoráveis de capacidades relacionais, que lhe permitam servir-se das suas capacidade físicas e cognitivas. Sabe-se também que, se existe um meio onde a sensibilidade relacional desempenha um papel essencial, este é a família e a escola. Os laços afetivos que são estabelecidos entre pais, filhos e professores são, simultaneamente, os mais profundos e os mais duradouros.

Para tanto, o perfil renovador do professor e dos seus pares deve contemplar a competência, a reflexão, a criatividade, a interdisciplinariedade e uma melhor compreensão da dinâmica do ser humano. Estas proposições

avançam para uma melhor formação acadêmica e profissional, como propõe (NÓVOA, 1995: 40):

O amanhã da profissão docente e um amanhã que organize o hoje não está, certamente, numa visão edílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores não são, certamente, os salvadores do mundo, mas também não são menos agentes de uma ordem que os ultrapassam. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca.

A busca da transformação de metodologia, desenvolvida pelo professor junto aos alunos, proporcionaria a busca da qualidade no ensino. Cabe ao professor repensar sua prática educativa, visando a busca de identidade há muito perdida perante à sociedade. Não convém mais à sociedade aceitar professores repetidores de conteúdos, enquanto seus alunos navegam nos seus computadores em casa, pela Internet. O professor deve posicionar-se como mediador do aprender a aprender, pesquisar com seus alunos, ter imaginação para saber problematizar várias questões e inovar metodologias.

As Universidades necessitam implantar, principalmente nos cursos que contempla licenciaturas, novas utilizações de recursos didáticos, novas formas de produzir conhecimentos, incentivo à relação dialógica entre os professores e seus alunos, bem como uma melhor forma de entender o ser humano e suas fraquezas, ansiedades, anseios, ambições, medos e personalidade.

O professor é cada vez menos o “magister”, que apelava para a passividade submissa do aluno. Numa docência nova e crítica, o professor passa

a ser o mediador, provocando a criatividade do aluno. A linguagem autoritária já não encontra espaço na convivência com os alunos, e pode-se afirmar que a maior parte dos fracassos e das repetências escolares se explica pela falta de contato pessoal e afetivo do professor para com o aluno. Observa-se que determinado aluno fracassa com certo professor e tem sucesso com outro. Acredita-se que a prática pedagógica que leve o aluno ao sucesso precisa ser contemplada por uma relação dialógica mais próxima, uma identificação estimulante que leve o estudante a refletir, criar, pesquisar e tornar-se capaz de produzir o próprio conhecimento.

A função do educador exige, ao mesmo tempo, muita dedicação para compreender o aluno e muita independência para não reagir subjetivamente. Desta perspectiva, a formação do professor, e mais ainda do educador, deveria seguir no mesmo sentido que a do psicanalista. Embora seja complexo e pertinente, acredita-se que os professores enfrentariam dificuldade em desenvolver tal proposição pois, como afirma (FREITAS, 1996:24-25):

Sugere que a Psicologia da Educação deva superar a concepção subjetivista e a concepção objetivista, considerando como fundamento a unidade de análise indivíduo - sociedade, a partir das configurações históricas que são provenientes da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção que, por sua vez, influem tanto sobre a sociedade quanto sobre o indivíduo. Emergindo das contradições existentes, propõe como viável a elaboração de uma Psicologia da Educação voltada para o indivíduo e a sociedade dialeticamente, tendo como função educativa a articulação entre os aspectos internos e externos que influenciam a Educação.

Os docentes universitários precisam reavaliar sua prática pedagógica e buscar a reflexão sobre as metodologias educacionais e da Psicologia da Educação. Acredita-se que os professores conseguirão contemplar melhor seus papéis enquanto educadores, ajudando na alteração de

novos paradigmas educacionais, no avanço da busca da produção do conhecimento de maneira competente e com qualidade.

Cabe aos professores, aliados em pares, a busca da realização real do aprimoramento dos seus paradigmas, no intuito de serem dialógicos, pesquisadores, reflexivos, críticos e mediadores da produção do conhecimento enquanto pessoas que utilizam metodologias inovadoras no enfrentamento de sala de aula.

O professor deve estabelecer uma relação de entendimento e afetividade para com o aluno, na qual permita que este se sinta livre para desenvolver sua potencialidade em relação à produção de conhecimento. Para que isso ocorra, necessita saber que o aluno é ser humano como ele, dotado de angústias, anseios, metas, medos, expectativas e esperanças, principalmente quando adentra à Universidade.

Os alunos incomodam alguns professores exatamente por suas características psicológicas internas, as quais o professor desconhece, fazendo com que este volte a trabalhar de forma tradicional para conter as explosões emocionais dos seus alunos, prejudicando assim, a liberdade para produzir conhecimentos, tornando a aula uma repetição dos saberes, onde o aluno deve permanecer passivo e reprodutor do conhecimento. (MIZUKAMI, 1986).

Os alunos apresentam-se tão ansiosos por este mundo novo quando freqüentam a Universidade, mas muitas vezes são aniquilados por demonstrarem-se autênticos e empáticos, quando permitem-se comportar como verdadeiros adolescentes. Para esses alunos as aulas nos paradigmas tradicionais já não mais lhes prendem em sala de aula, muito menos os motiva para produzirem conhecimentos. Os alunos querem, hoje, muito mais do que

antigamente.

Neste contexto os alunos aparentam, no senso comum, não gostar das aulas repetitivas. No auge da energia psíquica, na qual se encontram, os alunos almejam por aquele professor progressista que busca a transformação social e, segundo (RAYS, 1990), tem o manejo de sala de aula, motivando e incentivando os conteúdos espontâneos trazidos pelos alunos para aprimorar e refletir sobre eles, preocupando-se em torná-lo científico. (VYGOTSKY In FREITAS, 1996).

No enfrentamento de sala de aula, os paradigmas metodológicos servem como ferramentas úteis aos professores, pois estes necessitam ter consciência de que os indivíduos são diferentes uns dos outros. Precisam tomar consciência de que, às vezes, precisam ser mais flexíveis e mudar para mediar as apropriações dos conhecimentos dos alunos. (BEHRENS, 1995) cita, “*quem não alterar seu paradigma deve sair da frente dos que estão alterando*”.

Oportuna e coerente esta colocação supracitada: ou os docentes transcendem os antigos paradigmas, ou continuar-se-á caminhando para trás quando o assunto for educação. Entretanto, alguns professores começam a perceber a importância da relação dialógica no enfrentamento de sala de aula, mas não sabem ainda como proceder com este fato novo e no que se refere ao fator psicológico. Neste contexto (BEHRENS, 1995:61) propõe:

Criar uma postura de professor em relação ao aluno implica descobrir caminhos de intermediação no processo pedagógico. Caminhos estes que se apresentarão não como descobertas originais, mas como desafios coletivos a serem buscados no contexto educativo. O professor deverá ter a sabedoria de ser aberto para a formação integral do aluno, que sempre se apresenta com um conjunto de situações (econômicas, históricas, pedagógicas, sociais e filosóficas) no seu histórico de vida.

Atuar com uma proposta metodológica aberta para discussão, faz do professor um docente moderno, aberto para negociar com o aluno. Essa opção facilita a ambos, o aperfeiçoamento do aprender a aprender, com a finalidade de acompanhar as próprias exigências do mundo moderno. O docente da Universidade precisa avançar em seus paradigmas educacionais, propor atividades condizentes com o contexto social, estimular os alunos à pesquisa, extensão e aprimoramento dos saberes espontâneos.

Independente das metodologias escolhidas pelos professores no enfrentamento de sala de aula, estes necessitam estar conscientes de que precisam entender os aspectos psicológicos de seus alunos, possibilitando, desta forma, a escolha certa da metodologia a ser utilizada em sala, com determinada turma.

Não se espera ser o professor um “expert “ em psicologia, espera-se que os cursos formadores de professores estimulem de forma inovadora a importância do conhecimento emocional dos adolescentes, bem como a preparação destes para o mundo moderno em que estamos adentrando. Se o professor está renovando suas práticas pedagógicas, por que não aprimorar os conhecimentos em relação aos aspectos psicológicos de seus alunos?

O professor já se deparou com as tecnologias educacionais que invadiram o meio acadêmico, já precisou adaptar a informação computadorizada às de sala de aula, já viu a utilização da Internet como meio de pesquisa dos alunos. Basta agora entender que, diante de tanta mudanças sociais e educacionais, precisa dar suporte para proporcionar ao corpo discente motivação suficiente na preparação para o novo século.

Os alunos, ao adentrarem as Universidades, encontram-se um tanto

confusos, até com o curso que escolheram. Talvez nem encontrem respaldo da sua escolha junto a seus familiares, pois existem os desejos dos pais inseridos nesta escolha.

Mas a característica mais notável do desejo humano é o seu caráter culpabilizante e, portanto, angustiante. É um desejo, um apelo ao outro com implicações de poder, por já estar marcado um princípio de recusa. A resposta do companheiro continua fazer-se esperar e não pode satisfazer o pedido, pode mesmo opor-se a ele.

Essa é uma das situações emocionais que os estudantes trazem consigo quando passam no vestibular, sem contar com outros fatores, como: distância de casa, problemas econômicos, familiares, pessoais. Muitas vezes deparam-se com professores que não entendem suas angústias, seus medos, suas necessidades, suas frustrações e tantas outras coisas. Não se pode esquecer que, quando o aluno chega à Universidade, traz toda a experiência relacional que adquiriu na família, e é portador inconsciente de todas as frustrações e recalques do seu drama interior pessoal.

Na metodologia utilizada, em particular na progressista, os professores podem favorecer aos alunos o diálogo e a expressão pessoal e simbólica, nomeadamente na produção própria, no trabalho de equipe, nas pesquisas quantitativas ou qualitativas e no favorecimento do aprender a aprender. Qualquer ação educativa que ofereça diversas possibilidades de expressão, de atividade no contexto social, vai oferecer ao aluno novas condições de maturação pessoal.

Estas metodologias inovadoras tornam possível ao aluno multiplicar seu papel, buscando assim novas identificações e participações

benéficas ao seu desempenho enquanto discente universitário. Alguns professores, conscientes das novas metodologias educativas, já se dispõem a levar em conta o tipo de turma e modificaram suas metodologias. Isso tudo decorrente de um entendimento dos aspectos emocionais do seus alunos.

Percebe-se a disposição dos professores em tentar modificar sua prática de ensino, decorrente da necessidade emocional do aluno. Entretanto, nota-se que tudo acaba retornando ao método tradicional, onde quem detém o poder é sempre o professor. Desta forma, continuar-se-á falando muito e agindo pouco. É inacreditável o imenso número de teóricos na educação, propondo diversas maneiras para uma possível saída da educação com qualidade. Entretanto, percebe-se que a prática educativa continua ser reprodutiva e conservadora.

Os docentes das Universidades podem, muito bem, transformar o discurso em situações práticas, proporcionando desta forma um avanço educacional. As instituições de ensino superior estão incluídas no pensamento da população, como um meio objetivo de mudanças subjetivas. Muito bem citado na visão de (BEHRENS, 1995:217), quando fala da Universidade:

As universidades deverão reconquistar a confiança pública e readquirir seu papel inesgotável de disseminação e produção do conhecimento. Os intelectuais que transitam nos meios acadêmicos deverão dar conta de repensar as universidades em termo dos novos referenciais que as atividades sócio-econômicos vêm requerendo do ensino de terceiro grau. A produção do conhecimento deve atingir a rapidez necessária para compatibilizar-se aos avanços da ciência e da tecnologia que se apresentam nas empresas, e no meio social em geral.

A vontade de mudança dos professores está evidente, só falta alguma motivação e entendimento do que fazer com os instrumentos

educacionais e como utilizá-los de maneira a melhorar a qualidade da educação. As perspectivas futuras dos professores, para o novo século, permeiam novas formas de enfrentamento de sala de aula, bem como um melhor entendimento do lado afetivo que permeia a relação dialógica.

A relação afetiva, aqui citada, é no sentido de entender o ser humano adolescente, que está ansioso para aprender a aprender. Porém, a falta de atendimento aos aspectos psicológicos, como cita (ABERASTURY, 1990), interfere diretamente na produção dos conhecimentos. Um melhor entendimento desses aspectos poderia contribuir, e muito, para a preparação do professor para o novo século, pois, com o advento da tecnologia, o lado afetivo das pessoas vai sofrer interferências inimagináveis. Apesar de contribuir de maneira esplêndida para o ser humano, as máquinas terão um papel nada confortador no futuro. Os desafios da modernidade, em especial os computadores, precisam ser utilizados para provocar a união e integração das pessoas. Embora se acredite que unir pelas idéias, pelas trocas através de um computador, não é interagir afetivamente, o afetivo precisa ser frente a frente, olho no olho, implica sentir a emoção que passa pelo outro, e isso precisa ser entendido pelos docentes que trabalham com os adolescentes que adentram às Universidades.

Saber escolher as metodologias educacionais que devem ser utilizadas em sala de aula, e o que elas proporcionam enquanto apropriação de conhecimentos, tem que começar a ser apreendido pelos professores. Os docentes têm sido desafiados a se aperfeiçoarem cada vez mais, na busca do avanço e desenvolvimento dos saberes desenvolvidos na Universidade.

O atendimento ao adolescente em seus múltiplos aspectos empreende optar pela escolha certa, no momento certo, que dependerá da formação de cada docente, das suas visões de homem e de mundo. E o docente

como mediador do conhecimento e da pesquisa precisa preparar o futuro de seus alunos. Os professores, ao inovarem, possibilitarão sensibilizar os discentes para se tornarem críticos, reflexivos, criativos e conhecedores de como se aprende a aprender.

Sugere-se que os cursos de licenciatura se preocupem em levar mais a sério o ensinamento das novas metodologias, bem como a aprendizagem de uma Psicologia da Educação condizente com os anseios dos futuros professores, para que estes possam entender melhor os adolescentes que adentram suas classes.

Saber distinguir os paradigmas educacionais que emergem gradativamente na sociedade torna-se uma necessidade, onde professores precisam encontrar espaços para discutir mais sobre a utilização destas abordagens em sala, o que lhes proporcionará maior segurança. As trocas e as discussões reflexivas sobre a ação docente são o meio facilitador para a renovação da prática pedagógica.

Precisa-se tomar consciência de que os professores podem começar a salvar a educação, basta que para isso os pares se unam na tentativa de colocar em prática todo o saber apreendido na prática e nas experiências de vidas.

Por meio da reflexão coletiva dos profissionais do ensino superior, talvez se consiga modificar esta postura tão rígida de alguns, na intenção de proporcionar um clima favorável para o enfrentamento de sala de aula.

Quando os fatores psicológicos forem levados em conta, nesta relação professor-aluno, perceber-se-á que os paradigmas serão muito bem

aplicados, pois antes de julgar comportamentos, estes serão entendidos e transformados em meios, para facilitar o aprender a aprender dos alunos.

O mundo evolui, as coisas transformam-se, os sentimentos modificam, os seres amadurecem, os professores ficam e a educação continua. A busca pela qualidade acontece, às vezes, por caminhos inesperados, e estes caminhos podem estar bem a nossa frente, basta que estejamos abertos para segui-lo. Entender afetivamente os aspectos psicológicos dos alunos pode ser o caminho para a qualidade da educação e o aperfeiçoamento do aprender a aprender. Basta escolher certo no momento certo, levando em consideração os variados fatores que caracterizam a clientela que frequenta a Universidade, em especial, os adolescentes. Acredita-se que esta pesquisa ajuda a refletir sobre esta problemática e servirá de alerta aos professores que querem tornar-se relevantes e significativos nas vidas de seus alunos.

ANEXOS

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES

Anexo 1 - Questionário realizado com os professores.

Prezado Professor

Considerando sua profissão acadêmica, gostaria de perceber suas idéias sobre o discente e o docente. Grata pelo tempo despendido.

1- Quais as características psicológicas que você percebe nos alunos que adentram a Universidade? _____

3- Sua abordagem educacional utilizada em sala de aula, influencia nos aspectos psicológicos dos alunos? Comente. _____

2 - Que abordagem educacional você costuma usar em sala de aula? _____

4 - No enfrentamento da prática pedagógica em sala de aula, você leva em conta os fatores psicológicos dos alunos? _____

5 - Você já realizou alterações na sua prática pedagógica devido ao comportamento dos alunos? _____

ANEXO 02

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ALUNOS

Anexo 2 - Questionário realizado com os alunos.

Prezado aluno:

Levando em conta sua vida acadêmica, gostaria de conhecer sua visão com relação aos aspectos psicológicos e educacionais através do questionário abaixo. Grata pelo tempo despendido.

1 - Quais as características psicológicas do alunos que adentram a Universidade? _____

2 - A metodologia utilizada pelos professores em sala de aula interfere nos aspectos psicológicos dos alunos? Por quê? _____

3 - Comente sobre o tipo de metodologia utilizada em sala pelos professores e sua influencia no desenvolvimento dos alunos. _____

4 - Você considera importante o professor saber sobre o desenvolvimento do adolescente, quando leciona nos primeiros períodos da Universidade? _____

5 - Como seria uma aula com qualidade para você? _____

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, José. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 1995.
- BABETTE, Harper. **Cuidado escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século**. São Paulo: 1995. Tese de Doutorado em Educação - PUC-SP.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRUNS, M. A. T.; FINI, M. I. Evasão Escolar. **Revista da universidade São Francisco**, São Paulo, v. 05, n. 05, p. 51-56, 1993.
- CABRAL, Álvaro.; NICK, Eva. **Dicionário técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1990.
- CAMPOS, Dinah Maria de Souza. **Psicologia da adolescência, normalidade e psicopatologia**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CARRIER, Hervé. **Revolução, cultura e educação**. Curitiba: Univ. Champagnat, 1994.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COELHO, Edmundo. Campos. **A sinecura acadêmica: A ética universitária em questão**. Rio de Janeiro: Vértice, 1996.

- D'ANTOLA, Arlete. **Disciplina na escola!** Autoridade versus autoritarismo. São Paulo: Pedagogia e Universidade, 1991.
- DAVIS, Cláudia. Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. **Cadernos de pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 17, p. 49-54, nov. 1989.
- _____.; LUNA, O. **Psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade**. Fortaleza: UFC, 1983.
- FERRARI, B. Armando. **Adolescência**. O segundo desafio - considerações psicanalíticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- FERREIRA, Berta Weil. **O Cotidiano do adolescente**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. **Coleção educação e comunicação**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1979.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- GRINSPUN, Mirian. Paradigmas em Educação. Avaliação e Perspectivas. In: **Ensaio: Aval. políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 29-40, jan./mar. 1994.
- GROISMAN, M.; KUSNETZOFF, J. **A Adolescência e a saúde mental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- JANOTTI, Aldo. In: PARRON, Maria. **Novos Paradigmas pedagógicos para uma filosofia da educação**. São Paulo: Paulus, 1996.
- KERR, Clark. **Os Usos da universidade**. Fortaleza: UFC, 1982.
- KHOUR, Y. G. **Psicologia Escolar**. Coleção temas básicos de psicologia,

v. 1. São Paulo: EPU, 1984

KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. São Paulo: Cortez, 1984.

KUSNESTZOFF, Jean Carlos. **Psicoterapia breve na adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LAPIERRE, E. Aucouturier. **A Simbologia do movimento - psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LEITÃO, S. Autoridade nas Organizações. **Revista trimestral do Instituto de estudos avançados em educação da Fundação Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3. Jul./set. 1988.

LEVISKY, L. David. **Adolescência - reflexões psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1986.

LOUREIRO, M. A. **História das universidades**. São Paulo: Estrela Alfa, 1991.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAKARENKO, A. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MCKINNEY, John Paul; FITZGERALD, Hiram E.; STROMMEN, Ellen A. **Psicologia do desenvolvimento - O adolescente e o adulto jovem**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

MENGA, Ludke; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

- MORAIS, Gizelda. **Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOREIRA, Antônio Flávio. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, 1994.
- NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do ensino superior**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- _____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: IBRASA, 1987.
- NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da educação e prática profissional**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinar, Dir-te-ei que é e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A.Q., 1994.
- PIAGET, Jean. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1991.
- PISANI, M. **Psicologia geral**. 9. ed. Porto Alegre: Vozes, 1990.
- RAYS, Osvaldo. **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw - Hill do Brasil, 1988.
- _____. _____. 2. ed. São Paulo, McGraw - Hill do Brasil, 1993.
- ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo. Pioneira, 1995.

SANTOS, Lucíola. Formação do Professor e Pedagogia Crítica. In: FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Sônia. **Valores em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. A Função das Universidades. **Humanidades**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 101-108, abr./jun. 1983.

TRAGTEMBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. **Revista quadrimensal da ciência da educação**. São Paulo, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1992.

VASCONCELOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

WERNEC, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis: Vozes, 1992.

WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1995.