

LÍVIA DIAS COELHO<sub>co</sub>

**UMA UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE SEU CORPO  
DOCENTE NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DE TECNOLOGIA:  
narrativa da trajetória de naturais dificuldades**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (ênfase em Pedagogia Universitária), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Heloísa Lück.

**CURITIBA  
1996**

LÍVIA DIAS COELHO<sup>co</sup>

**UMA UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE SEU CORPO  
DOCENTE NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DE TECNOLOGIA:  
narrativa da trajetória de naturais dificuldades**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (ênfase em Pedagogia Universitária), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Heloísa Lück.

**CURITIBA  
1996**

UMA UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE SEU CORPO DOCENTE NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DE TECNOLOGIA: narrativa da trajetória de naturais dificuldades

LÍVIA DIAS COELHO<sup>co</sup>

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação -área de Concentração: Pedagogia Universitária e aprovada em sua forma final junto à banca examinadora, integrada pelos professores:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloísa Lück

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens

Prof. Dr. Herivelto Moreira

Dedico este trabalho ao meu pai (na Pátria da Verdade), a quem devo o incentivo de contínuo aperfeiçoamento pessoal e profissional.

À minha mãe pelo exemplo vivo de mulher-santa.

A Rogério, Marisa e Cláudia pela admiração refletida em seus olhos e atitudes de filhos íntegros.

À netinha Júlia, pela compreensão em minhas ausências.

À Jô, amiga de todas as horas, pela companhia e força.

Ao Flávio, sobrinho querido, de quem ainda não compreendi tão brusca partida.

## AGRADECIMENTOS

À Profª e amiga Heloísa Lück pela competência, coragem e paciência com que orientou e acompanhou este trabalho artesanal.

A todos os amigos e colegas que, de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo, em especial a Norma Tereza, Wilma, Zelândia e Fernandina.

À sobrinha Solange pelos cuidados com a avó, nos domingos de estudos.

*"se as coisas são inatingíveis,*

*...ora*

*não é motivo para não querê-las...*

*que tristes os caminhos se não fora*

*a mágica presença das estrelas!"*

*Mário Quintana.*

## RESUMO

Este é um estudo das dificuldades sentidas por professores das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no início da carreira docente e análise de como superam essas dificuldades no processo de sua formação docente em serviço. Apresenta a idéia de estreitar a relação do ensino com aprendizagens significativas e atitudes de autonomia para a transformação da sala de aula, nessa nova Universidade onde os procedimentos de parceria, cumplicidade e de interdependência entre professor e aluno devam acompanhar a construção do saber. Os relatos dos professores foram obtidos, a princípio, por meio de respostas a uma pergunta única e, posteriormente, em questionários e entrevistas. Seus participantes foram professores dessas áreas, que espontaneamente aceitaram ser sujeitos deste estudo. Os resultados apontam para as dificuldades percebidas pelos docentes como centradas em sua própria pessoa, centradas nos alunos e centradas na Instituição. Ao seu final, este estudo sugere, a partir dos resultados da investigação, ao setor que promove os cursos de especialização a adoção de procedimentos personalizados que venham preparar os profissionais, das áreas que não contemplam a licenciatura para o magistério e, que vislumbram a possibilidade de seguir a docência como carreira, bem como, aos que já ingressaram, propõe estratégias de educação permanente, por meio do acompanhamento de “agentes pedagógicos”.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE</b> .....	12
1. A MISSÃO DA UNIVERSIDADE .....	12
2. AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS CONSTRUINDO SEUS RUMOS.....	17
3. COMO A PUC - PARANÁ ESTÁ RESPONDENDO AOS IMPACTOS DA MODERNIDADE.....	21
<b>CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES UNIVER- SITÁRIOS E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	24
1. O PROFISSIONAL DOCENTE E A SUA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	25
2. UM ENSINO COMPROMETIDO COM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMEN- TO, NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	31
3. O ENSINO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: AUTONOMIA PARA APREN- DER .....	36
4. A INTERAÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	37
5. A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DE TECNO- LOGIA DA PUC PR.....	40
<b>CAPÍTULO III - A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE DIFICULDADES E DESAFIOS DO SEU TRABALHO PEDAGÓGICO E AS SOLU- ÇÕES ENCONTRADAS POR ELES</b> .....	44
1. DIFICULDADES PERCEBIDAS PELOS DOCENTES COMO CENTRADAS	

<b>EM SUA PRÓPRIA PESSOA</b> .....	49
1.1. DIFICULDADES ORIUNDAS DE CAUSAS EMOCIONAIS.....	51
1.2. FALTA DE EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO DE FORMAÇÃO.....	58
1.3. DIFICULDADE NA PASSAGEM DE UMA PROFISSÃO PARA OUTRA.....	64
1.4. DIFICULDADE NA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	66
1.5. DIFICULDADE EM ADEQUAR OS MEIOS DE ENSINO ÀS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	69
<b>2. DIFICULDADES PERCEBIDAS COMO CENTRADAS NOS ALUNOS</b> .....	71
<b>3. DIFICULDADES PERCEBIDAS COMO CENTRADAS NA INSTITUIÇÃO</b> .....	76
<b>4. SOLUÇÕES PARA A MELHORIA DOCENTE</b> .....	81
4.1. APRENDER PELO ENSAIO E ERRO.....	81
4.2. AMPLIAR O DOMÍNIO DO CONTEÚDO.....	82
4.3. BUSCAR A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	83
4.4. MOTIVAR OS ALUNOS.....	86
4.5. VALORIZAR OS ASSUNTOS DAS AULAS.....	88
4.6. DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO.....	88
4.7. CRIAR OU COPIAR UM MODELO DE PROFESSOR.....	90
<b>CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	107

## INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se mostrar os resultados de um estudo que realizei com muito interesse, por tratar-se da sala de aula no âmbito da Universidade. Os participantes desta pesquisa representaram os professores das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia da PUC - Paraná, instituição onde vivencio, hoje, a experiência de ser professora do Departamento de Educação e coordenadora do Laboratório Pedagógico de Comunicação.

Esse meu interesse pela sala de aula, que não é só do ensino superior, tem uma razão especial em minha vida e que surgiu naturalmente, não sei exatamente quando, porém me lembro, que ainda como estudante ginásial, senti que havia dentro de mim *“uma professora”*. Desde cedo *“ela”* mostrou-se, para mim, estar absolutamente convicta da vontade de ensinar. Foi *“ela”* o meu modelo sempre. Portanto, não posso dizer que fiz uma opção pelo magistério: fui conduzida pela *“sua”* vocação de ser mediadora entre os alunos e a sua construção do conhecimento e pela *“sua”* disposição de doar-*“se”*, semeando. Tento seguir *“seus”* ensinamentos embora perceba que sempre fico aquém daquilo que *“ela”* pudesse pretender.

Então, em minha história de vida apresentada a seguir, se eu a reviver, descrevendo com palavras que demonstrem vibração e entusiasmo fora do comum, saibam que eu estarei descrevendo o que *“ela”* fez, por meu intermédio.

Minha vida profissional caracteriza-se nos trinta e seis anos de ensino, vivenciados em instituições educacionais que vão desde a pré-escola, 1º, 2º, 3º graus, até o nível de pós-graduação. Desse tempo, vinte e dois anos associam-se a atividades administrativo-pedagógicas na Divisão de Apoio Pedagógico, um órgão da Pró-Reitoria Acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR e docência na disciplina de Prática de Ensino, no seu Departamento de Educação e em cursos de especialização.

Nos oito últimos anos, nessa mesma Universidade, entre as lidas da prática docente, tive a oportunidade de criar e publicar, periodicamente, a “Revista Acadêmica”, cujo objetivo era o de divulgar os trabalhos de pesquisa dos professores; elaborei, em conjunto com outros professores, uma coletânea de estratégias de encaminhamento a situações formais de ensino (contribuição aos professores que buscavam ferramentas didáticas para as suas aulas); exerci as atividades de membro de bancas de provas de concursos para os professores ingressantes nos diferentes cursos; fiz parte de comissões de revisão de provas de alunos; desempenhei o papel de ouvidora-mediadora em conflitos considerados acadêmicos entre alunos e professores.

Todas essas atividades desenvolvi com vistas à educação e contribuíram para que cada vez mais eu pudesse confirmar a direção da minha profissão: o ensino, entendido por mim como esforço para provocar a aprendizagem. Porém, a de ouvidora-mediadora foi a que recentemente mais me fez sentir educadora. Essa experiência possibilitou-me presenciar os períodos críticos pelos quais passam os

profissionais de todas as áreas, no início de sua carreira docente, além de ajudar aqueles que percebiam e revelavam suas dificuldades, a encontrar caminhos para a condução dos seus alunos à aprendizagem e realizar-se profissionalmente.

A equipe da “Divisão de Apoio Pedagógico” atendia alunos e professores de todos os cursos, que nela buscavam orientação. Porém, poucas vezes fomos procurados pelos professores para esse fim e, por sugestão da Pró-Reitora Acadêmica da época, começamos a trabalhar com os alunos que procuravam a Pró-Reitoria para exigir “seus direitos como educandos”, tanto nas questões burocrático-acadêmicas (principalmente se o caso tratava de queixa sobre a avaliação da aprendizagem), quanto nas de relacionamento com os professores em sala de aula.

Os alunos eram ali ouvidos, sempre que na instância dos Departamentos não encontravam solução para as situações surgidas. A princípio, éramos: quatro pedagogos, dois filósofos, um professor da área de Ciências Biológicas (enfermeira) e um da área de Tecnologia (engenheiro). A equipe foi se dispersando e, quando foi extinta a Divisão, em 1995, por mudança na Pró-Reitoria, ficamos eu e uma secretária.

Foi de dez anos o tempo em que estive, por força da proposta do trabalho, em contato permanente com os alunos dos diferentes cursos da Universidade e por extensão, com professores, principalmente aqueles com os quais havia algum aspecto a ser considerado no âmbito acadêmico-pedagógico. Tive, neste período, grandes alegrias, quando ganhávamos uma causa e nos sentíamos todos vitoriosos

por produzir um trabalho que refletia qualidade educacional e humana; ao mesmo tempo, no entanto, sentia imensos dissabores, principalmente ao ouvir os relatos dos alunos, que representavam viver uma espécie de sadismo por parte de alguns professores. Por diversas vezes as situações relatadas foram tão contundentes que não pude conter as lágrimas.

Estudava as possibilidades de rapidamente mudar o rumo dos fatos e, sempre ouvindo os dois lados envolvidos e portanto, as duas versões do caso, porque elas existiam, procurava, sempre que possível, manter um compromisso com o equilíbrio e o bom senso para resolver cada situação. Sem valorizar muito os aspectos metodológicos do ensino, detinha-me no contexto da interação pessoal em sala de aula que, muitas vezes, por motivos descabidos, era rompida, gerando conflitos interpessoais impeditivos de oportunidades educacionais. Procurava realizar mediações que levassem professores e alunos a práticas positivas de relacionamento, usando abordagens favoráveis ao entendimento das partes.

Nesse processo, então, encontrei alunos das mais diferentes índoles: estudiosos, responsáveis, perseguidos, compulsivos, reflexivos, imprudentes, insatisfeitos, dependentes e outros. Fez-me conhecer, também, diferentes tipos de professores: o inflexível e de difícil relacionamento social; o insatisfeito, aquele que dizia merecer maior salário e por essa razão, suas aulas tinham o peso educacional concordante com o quilate de seu ganho financeiro; o “insaciável” ou “perfeccionista”, aquele que raras vezes se satisfazia com a primeira apresentação de um trabalho dos alunos, minimizando sempre qualquer empenho dos estudantes,

em trabalhos escritos ou em sala de aula; o “Pilatos”, o que estava sempre a lavar as mãos pelos insucessos dos alunos; o condescendente, aquele que aceitava tudo com elogios e, pobremente equipado de conhecimento ou de vontade, privava os alunos de aprendizagens significativas; o amigo, o que encontrava sempre uma forma personalizada de respeitar a individualidade de cada aluno, valorizando-o em suas qualidades e com ele se envolvendo educacionalmente (foram poucos); o “professor de Deus”, aquele que mostrava constantemente o seu brilhante currículo escolar, demonstrava permanentemente o seu rico conhecimento teórico-prático na disciplina dada, no entanto, pequeno em sua capacidade de relacionamento pessoal/social e muito distante de seus alunos; o “mestre”, aquele professor que recebia este título dos alunos, segundo eles, por merecimento. O estudioso que demonstrava a sua capacidade nos seus discursos e em suas ações, valorizava o conhecimento global e incentivava seus alunos a participar do saber de forma construtiva. Entre todos esses tipos, ainda seria possível identificar muitos outros que à sua maneira vivenciaram e vivenciam ainda o seu papel docente.

Enfim, ao “advogar” as causas acadêmicas, tive a oportunidade singular de conhecer um pouco dos componentes sociológicos das salas de aulas dos diferentes cursos ofertados pela Universidade, em seus “dois lados”: o dos alunos, que diziam querer aprender, e dos professores, que diziam querer ensinar.

Foi, portanto, a partir desse trabalho, que decidi pesquisar mais sistematicamente os caminhos do ensino superior, pretendendo, em primeiro lugar, entender esses professores para posteriormente, elaborar uma proposta de possível

intervenção auxiliadora, no sentido de reduzir as questões consideradas “deseducativas” dentro da Universidade. Foi imbuída dessa vontade que iniciei o curso de Mestrado em Educação, área de Pedagogia Universitária, do qual esta dissertação é culminância.

Numa primeira tentativa de escrever este trabalho, antes de fazer a pesquisa, deixei transparecer meu envolvimento emocional, de tendenciosidade e comprometimento com os alunos, causados pela indignação que eu sentia ao lembrar-me de que alguns professores demonstravam seu poder autoritário sobre os alunos e os intimidavam mediante uma arma chamada nota. Uma nota, surgida após a aplicação, muitas vezes, de um único instrumento de verificação de aprendizagem como a prova, e com a qual retinham o aluno na mesma série (às vezes dois, três, até quatro anos), sendo que alguns foram jubilados, embora tivessem passado nas outras disciplinas.

Elaborei um projeto pretendendo desvendar as falhas ocorridas no processo de ensino universitário, em sala de aula, procurando as causas nos professores e nos alunos. Este fator é considerado tão importante que ANDRÉ, (1995, p.100), recomenda uma investigação de caráter antropológico, afirmando que “as interações de sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados, que por sua vez fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador.”

O processo de ensino, para ser efetivo, se assenta no estabelecimento de parcerias entre professor e aluno. No entanto, o que se observa é o inverso, cada um procura olhar para si próprio, em acordo com o que afirma WARSCHAUER (1993, p. 229): “Conseguir ser parceiro talvez seja um dos maiores desafios dos novos tempos, pois representa abrir mão da luta pelo poder tão indiscriminado atualmente.”

No princípio, eu queria encontrar as causas de todas as injustiças, no professor. Eu queria encontrar os motivos que o levaria a utilizar-se de forma tão individual, solitária, convencional e conservadora, da “pedagogia do exame” como escreveu LUCKESI (1996, p.17), aquela em que as atividades de ensino estão voltadas à preparação do aluno para a resolução de provas e não para a construção conjunta do saber. Questões, como estas, rondavam minha cabeça: - Por que no ensino superior não se procura buscar a adequabilidade de um procedimento de ensino a um nível de processo em que professor e aluno se tornassem mais interdependentes e amigos? - Por que, mesmo tendo a tecnologia educacional avançado de forma vertiginosa, alguns professores permaneciam num processo de comunicação abreviada e truncada? - Por que muitos deles não admitiam orientações de colegas de outros setores, de professores mais experientes para a melhoria da organização do contexto de ensino? - Por que parecia haver entre eles e os seus alunos a rivalidade de inimigos, ao invés de parcerias, valorização do diálogo, consciência da profissão-criatividade para a ascensão de ambos?

Iniciei, então, um trabalho de sondagem, o qual entendo ter sido um processo de aquecimento para a realização deste e, aproveitando as questões acima citadas, elaborei um questionário, com o qual eu pretendia obter, dos professores, respostas que demonstrassem sua inflexibilidade como pessoas e como profissionais de suas áreas de formação, além do seu desprezo pelas questões didáticas para o ensino. Esperei deles comportamentos que subsidiassem a minha pergunta inicial: *Os profissionais liberais de algumas áreas do saber não percebem as suas limitações pedagógicas, no início de sua carreira docente e por essa razão, grande parte deles tenta culpar somente o aluno pelo seu pequeno aproveitamento às aulas, surgindo daí, grandes atritos entre eles?*

Esse questionário foi enviado a todos os professores da Universidade e as suas questões abordavam desde a natureza da disciplina lecionada por eles, passando pelas informações sobre o seu Departamento de origem, o tempo de docência, os multimeios de ensino conhecidos e utilizados em suas aulas e outros aspectos considerados relevantes para o seu desempenho docente.

Assim que os recebi de volta, iniciei a leitura das respostas e percebi que eram surpreendentes: o maior número de professores respondentes era das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia. Mostravam-se, esses professores, muito interessados em receber orientações pedagógicas, o que foi assim, por mim interpretado, tanto pela rápida devolução dos questionários respondidos, quanto pela atitude de alguns que vieram entregá-los pessoalmente e, ao entregá-los preenchidos, faziam questão de comprometerem-se em participar dos primeiros

projetos que visassem a obtenção de aprendizagens de práticas pedagógicas para o ensino e que os subsidiassem em suas aulas. Interessaram-se em conhecer o uso das modernas tecnologias de informática e propuseram-se à preparação de vídeo-aulas como reforço de ensino (uma das questões de investigação).

Uma das respostas interessantes e que eu acredito deva ser destacada aqui, foi a de um professor, Chefe de um dos Departamentos da área de Tecnologia, que encaminhou, junto com o seu questionário, uma proposta de trabalho em grupo no qual os professores de seu curso pudessem experimentar atividades que exercitassem a reflexão pelos processos indutivos, dedutivos e analógicos de pensamento para posteriores exercícios com os seus alunos e, segundo ele, obterem um resultado mais efetivo de aproveitamento de aprendizagens.

Enfim, as respostas trouxeram-me o problema para a pesquisa: **é possível levantar e interpretar as dificuldades sentidas e percebidas pelos profissionais das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia, ao aceitarem o desafio de traçarem sozinhos a trajetória para a sua carreira docente?**

Numa abordagem qualitativa, utilizei o processo de interpretação dos relatos dos professores participantes, por pretender captar a dinâmica do processo pedagógico de cada um, em vez de reduzi-los a variáveis isoladas e linearmente consideradas a partir de modelos convencionais de ensino. Por não ter encontrado um trabalho semelhante nesse nível de escolaridade, acredito ser essa uma oportunidade bastante valiosa para a educação.

As fases que possibilitaram o conhecimento das informações se encontram no terceiro capítulo. Elas foram se delineando naturalmente, sem que para isso eu tivesse me planejado antecipadamente para o número delas. A metodologia da leitura interpretativa na análise dos conteúdos dos relatos dos professores foi considerada como adequada para esse tipo de pesquisa.

A organização do estudo, neste trabalho, foi dividida e distribuída em: introdução e quatro capítulos, incluindo as considerações finais e as recomendações.

No primeiro capítulo, enfoco uma das missões da Universidade - o ensino - e alguns aspectos históricos do ensino superior, procurando justificar a presença de profissionais das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia em suas salas de aulas.

No segundo capítulo trato da formação do docente universitário das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia e a sua prática pedagógica, ou seja, o ensino, retomando uma das missões da Universidade. Apoio-me em alguns autores ao trazer propostas de ensino relacionado com as finalidades da educação.

No terceiro capítulo, apresento a pesquisa de campo, propriamente dita, e, anonimamente, destaco alguns relatos que pareceram-me ser mais significativos para caracterizar o estudo. Procurei interpretá-los e compreendê-los à luz das teorias humanistas de educação, demonstrando como esses professores das áreas

de Ciências Biológicas e de Tecnologia perceberam e descrevem hoje, o período inicial de suas carreiras docentes; as dificuldades vividas por eles para tornarem-se profissionais do ensino, assim como, a sua trajetória para a superação dessa fase, subsídios para possíveis intervenções, no futuro, com outros novos professores.

Concluo este trabalho, ressaltando os pontos essenciais da pesquisa e, aproveitando-me deles, apresento algumas considerações, esperando que esta investigação possa, mesmo que em pequena escala, reduzir os choques e atritos entre docentes e alunos, das áreas em foco, o que resultaria em maior produção intelectual, satisfação pessoal e saúde psicológica para ambos.

## CAPÍTULO I

### A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE

Neste capítulo abordo aspectos históricos da Universidade em especial da Universidade Brasileira que justificam sua proposta de ensino, uma de suas missões na sociedade, ou seja, a de ser preparadora de jovens para a vida profissional. Abordo, ainda, no contexto da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), a trajetória tomada por esta Instituição, para sustentar-se diante dos impactos trazidos pelas transformações tecnológicas e sociais, ao promover iniciativas que assegurem o seu desenvolvimento e, como consequência, aceita em seu quadro docente, profissionais ainda sem preparação para o ensino, pretendendo promovê-la em programas de Pós-graduação e de capacitação em serviço.

#### 1. A MISSÃO DA UNIVERSIDADE

Cada Universidade, independentemente de sua origem ou natureza, procura seguir a orientação de preparar seus alunos para assumirem seu papel como pessoa, abraçando uma profissão, na sociedade mais ampla. Analisando a história dessa Instituição, CARRIER, (1994) revela que a mesma se atribuiu uma missão civilizadora própria, se propôs a formar jovens com espírito de reflexão, com espírito

científico de participação e de busca e, após tantas revoluções políticas, sociais, ideológicas e culturais, se vê compelida a partir para novos modos de produção e participação na formação desses recursos humanos, o que força mudanças em sua cultura institucional.

Afirma, ainda CARRIER, que as Instituições incumbidas da formação de profissionais têm uma importância singular para assegurar o dinamismo das nações modernas e ninguém pode reduzir o seu valor, nem o mérito dos novos currículos que ampliaram consideravelmente os quadros do ensino superior.

Essa expansão no ensino superior provocou, nos setores universitários, incontáveis reformas, direcionando essas instituições a observarem e relacionarem-se com as demandas sociais, configurando suas diretrizes para os sistemas educacionais. Acontece que essas reformas não acabaram com o melhor do espírito universitário, porque se assim fosse, a Universidade estaria sucumbindo definitivamente à condição de ser “simples agência ou a um sistema pragmático de distribuição de cursos oferecidos ao público, sem missão cultural reconhecida.” (CARRIER, 1994, p. 90)

Se a missão pretendida pela Universidade está voltada ao ensino, à construção e disseminação do saber; à formação de profissionais de nível universitário, cujas profissões estejam regulamentadas por lei em atendimento às exigências do seu mercado de trabalho, nada mais necessário do que pensar na

capacitação profissional de seus professores que estarão qualificados para a formação de profissionais para essas novas áreas.

Essa emergente constelação de valores é devida à necessidade de manter a Universidade e sua vida acadêmica em permanente relação com a sociedade, provocando nas pessoas a inquietação de querer mais, de querer fazer, de querer aperfeiçoar, de querer saber e de querer difundir idéias. Surge, também, para incentivá-las a comportamentos necessários à formação de homens de iniciativa, capazes de cultivar a imaginação e de dar significado às coisas porque uma Universidade, com esse sentido, é de certa forma imprescindível para a sociedade e até considerada como a razão da existência de um povo. (TEIXEIRA, 1983)

A Universidade, então, ao se propor a fazer ensino superior, ultrapassa o desenvolvimento técnico que justifica esse conceito e que pode ser revelado pela importância que é dada à continuidade e ao aperfeiçoamento do homem. Sua missão maior a faz comprometer-se com o crescimento das pessoas e assumir dois papéis principais: o de transmitir o saber vigente e o de gerir novos saberes por meio de sua própria atividade de pesquisa.

Só com um corpo docente preparado, ela poderia desempenhar esse papel de ser incentivadora do jovem para o conhecer, de ser geradora e não só difusora do saber já conhecido, provocando, assim, uma visão de pesquisa como processo de produção científica do conhecimento, o que poderia permanentemente inovar e renovar-se, mais rapidamente, servindo aos interesses da sociedade.

Porém, como encaminhar os jovens a conhecer, se isso significa ir ao encontro do ser, ou permitir que esse ser esteja presente no pensar, conforme, DEMO (1994).

Portanto, para a Universidade cumprir sua missão, pleiteia-se que nela seja dada a importância que merecem os processos do aprender a pensar. Pensar para conhecer a realidade e para servir de base para um fazer consciente. Pensar e fazer, duas dimensões humanas que representam a realidade tal e qual ela se apresenta, se expressadas numa mesma unidade. (BUZZI, 1973)

O sistema educativo universitário já comprometeu-se com esse desafio de também produzir conhecimento, como condição para participar do progresso, porque, nos cursos de graduação universitária, a reprodução do conhecimento já não é suficiente e, em alguns casos, inadequado, a não ser como base para o processo de transformação na sociedade, pela ciência, pela tecnologia, pela cultura. Para isso, necessita de um corpo docente atualizado, eficiente para o ensino e para orientar o aluno a usar competentemente o que aprendeu. Essa atualização pode representar o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esses conteúdos às características e necessidades dos alunos e do contexto.

Essa visão de Universidade, que valoriza a produção científica e intelectual, bem como o ensino de boa qualidade, transforma todo fenômeno formativo em processo contínuo, como explica DEMO (1992). Para esse autor, ciência e

tecnologia não se reduzem mais a estoque limitado de conhecimentos, técnicas e práticas, do qual se apropria o estudante um dia e permanece com ele, indefinidamente. Mas, sim, é um infindável processo de reciclagem e renovação que exige fundamentalmente que a Universidade seja um ambiente próprio do saber pensar.

O ensino superior pode ser, no pensar de DEMO (1992), o gestador do futuro, se estiver comprometido com a educação que é a força modernizante mais adequada para a sociedade; com a renovação por meio da educação, pelos novos modelos de vida; com o investimento em recursos humanos, não só para o preenchimento das lacunas nos âmbitos profissionais, mas, como condição imprescindível para o desenvolvimento da pessoa como ser, por meio de sua auto-realização e de seu auto-desenvolvimento.

Essa consagração da Universidade seria possível, a partir da implantação de uma prática pedagógica com professores que preconizassem o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, numa perspectiva de totalidade da pessoa humana, que só teria significado, se fosse para reverter em benefício da convivência social, para a ampliação da cultura e mais profundamente, ainda, se estivesse em causa o próprio significado do homem (JOÃO PAULO II, 1990).

Ao pretender a indissociabilidade da pesquisa com a disseminação do saber existente, em forma de processo educativo, a Universidade parece investir positivamente nos programas de pós-graduação e, assim, projetar no professor a esperança de um agir capacitado, conjunto e harmônico com os alunos para que

possam evoluir mental e espiritualmente, ao fazer o melhor uso das informações e da razão, para si e para o mundo que os rodeia.

Vale a pena refletir sobre como o ensino superior, na Universidade, está sendo entendido e vivenciado: se como um meio de capacitação pessoal, de ensinar a pensar; se de preparação do jovem para um papel decisivo em seu estar no mundo, tornando-o dono de suas próprias ações e responsável pelas implicações e decorrências delas; se esse ensino está servindo de base científica para justificar as suas futuras ações; ou, ainda, se todas as alternativas deveriam ser verdadeiras.

Sendo o ensino a razão principal de um projeto pedagógico universitário, já que a pesquisa e a extensão servem-lhe de subsídio para a busca permanente e autônoma de conhecimentos, a sua função pode estar subjacente à proposta de desenvolvimento das habilidades mentais, uma diretriz que daria à Universidade o seu principal sentido: o de ensinar o homem a pensar, utilizando suas capacidades, que são próprias dos seres superiores.

## **2. AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS CONSTRUINDO SEUS RUMOS**

No contexto da história das Universidades, a brasileira é bastante recente, contando com menos de meio século, a maioria dessas instituições, aqui no Brasil, passou por modelos, ou estilos pedagógicos, cujos objetivos visavam desde o

aperfeiçoamento individual e cultural das pessoas, direcionando-as para as dimensões artística e filosófica, sob a proteção da Igreja (Lacombe, 1976, in BRZEZINSKI, 1996) até ao que o mundo de hoje - caracterizado por um desenvolvimento tão grande em Ciências e em Tecnologia - ainda impõe: a preparação urgente do jovem para acompanhar o desenvolvimento nacional.

Isto parece significar que a Universidade no Brasil, ao se propor em participar da formação de recursos humanos, mesmo que lentamente, melhor aproveitando a potencialidade de cada um, contribuiria para o desenvolvimento do país, acompanhando as suas mudanças políticas e sociais.

O conceito de Universidade no Brasil se amplia porque começa a vincular-se a progresso, a técnicas de trabalho, a pesquisas, a descobertas e, sua relação está sendo estreitada com a sociedade, pelas instituições que a constituem e com as empresas, o que ao ver de FERNANDES (1992), já se faz tarde. Esse autor, em uma análise da Universidade, descreve os empecilhos às mudanças, como sendo os comportamentos das pessoas que atuam como os "corifeus do pensamento conservador e seus seguidores" (p.526), que a mantiveram bloqueada por modelos arcaicos de ensino superior, impedindo que ela se relacionasse com a sociedade.

A Universidade, então, transforma-se lentamente e procura acompanhar a expansão gradual da civilização urbano-industrial, tornando-se responsável pela geração dos novos conhecimentos e das novas técnicas de trabalho, enquanto as empresas não estiverem munidas de cientistas e tecnólogos capazes de equipar-se.

Ao amarrar-se com a sociedade, a tendência é que a Universidade prenda-se de tal forma nela, que nada se alteraria numa, sem que a outra estivesse atenta para a sua conseqüente alteração. (Reale citado por ANDRADE, 1995).

No Brasil, assim como nos demais países em desenvolvimento, a sociedade espera que a Universidade atue em sintonia com as atividades sociais, políticas e empresariais, no que concerne a progresso científico e tecnológico, propiciando aos estudantes os conhecimentos reclamados pelas novas técnicas de trabalho; à criação de centros de investigação que superem a desvantagem intelectual pesquisa continuada “do poder-dever de inventar” compartilhado com a divulgação do já conhecido (Reale in ANDRADE, 1995, p.7). No entanto, sua principal função, nem sempre está em evidência, ensinar a pensar!

Embora, em relação ao restante do mundo, o Brasil tenha demorado a instalar suas Universidades, após consecutivos atos normativos ora sugerindo a expansão do ensino universitário e ora contendo abusos à abertura de novos cursos, houve a necessidade de redimensionar as garantias qualitativas do sistema de ensino neste nível.

Novos estabelecimentos de ensino superior e novos cursos foram sendo ativados à medida em que aumentou o nível de conhecimento da humanidade e, esses cursos dependem, por exemplo, de um sistema de educação superior amadurecido porque exigem professores com qualificação, tanto em sua área

específica, quanto em sua formação docente que, pensando com os seus alunos, os levem a pensar criticamente.

Com otimismo, SCHWARTZMAN (1994) descreve, para o futuro da educação superior brasileira, um caminho viável de ser trilhado pela Universidade, se ela desempenhar os papéis que a sociedade espera dela e ao qualificar melhor seu corpo docente. Tanto em seu interior, quanto fora dela, ele percebeu que as pessoas preocupam-se em conseguir incentivos cada vez maiores para que ela possa responder de maneira adequada às necessidades do país, em especial nas áreas das Ciências Médicas e de Tecnologia.

As Universidades Brasileiras precisam adaptar-se aos novos significados que o ensino superior está adquirindo com o passar dos anos. A sua expansão requer mudanças no estilo de sala de aula e no quadro dos docentes o que, por conseqüência, requer alteração na forma de transmissão e de controle de conhecimentos, pela necessidade de uma nova modalidade de ensino: a do construir junto.

Essa nova modalidade solicita um arredondamento nos currículos dos cursos e a presença de professores capacitados para a vida e com visão de ensino "superior". Parece, assim, poder-se ver uma luz nos caminhos para o redimensionamento das instituições educacionais brasileiras de uma maneira geral e, em especial, as de ensino superior, cujos resultados refletirão em toda a sociedade.

### 3. COMO A PUC-PR ESTÁ RESPONDENDO AOS IMPACTOS DA MODERNIDADE

A PUC - Paraná, na tentativa de não ficar à margem das grandes inovações que transformaram o mundo e logicamente o Brasil e, com a expectativa de atuar, correspondendo à atual demanda de novas áreas de formação, ampliou a sua oferta de cursos em diversas áreas recém-criadas, em especial, a de tecnologia e a da Saúde. Enquanto em 1985 o número de cursos nessas áreas era 14 (quatorze), com 4616 alunos, em 1995 eram 21 (vinte e um) os cursos, atendendo a 6415 alunos, o que representou um crescimento de 50% por cento dos cursos e 38 por cento de alunos (ver tabela 1).

**TABELA 1**

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS, DE ALUNOS E DE PROFESSORES DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DE TECNOLOGIA DA PUC PR, ENTRE OS ANOS DE 1985 E 1995.

ANO	CURSOS DE GRAD.	ALUNOS	PROFESSORES
1985	14	4 616	391
1995	21	6415	578
crescimento	50%	38%	47%

FONTE: Divisão de Estatística da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Como resultado desse crescimento, a Universidade se viu na contingência de contratar profissionais para atuarem como professores, muitos deles sem experiência de trabalho na área específica de formação (os recém-formados) e, na

grande maioria, sem experiência docente. De 391 professores em 1985, o quadro docente cresceu para 578 isto é, 47 por cento (ver tabela 1).

Baseada na realidade da região do país, a PUC do Paraná procura cumprir a sua função social, ajustando os currículos de seus cursos aos desígnios da modernidade e oferecendo aos seus professores, cursos de Pós-Graduação, regulamentados por seu próprio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de acordo com as estratégias previstas pelo Conselho Federal de Educação, na Resolução 12/83, que fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização, que se destinam à qualificação de docentes para o magistério Superior, no Sistema Federal.

Ao ampliar sua gama de cursos nas áreas das Ciências Biológicas e de Tecnologia, equipou seus laboratórios e usinas com maquinário e equipamentos compatíveis com as atividades a serem executadas em cada profissão. Convém notar que ela procura investir nos currículos dos cursos para torná-los mais próximos da realidade e, portanto mais de acordo com as necessidades de profissionais e tenta competir com as demais Universidades Brasileiras.

Ao comparar a qualificação dos docentes do seu quadro entre os anos de 1985 até 1995, portanto dez anos, pode-se perceber pela titulação (caso isso represente qualificação para o ensino) a aceleração no processo de investimento em seu corpo docente. Em 1985, o percentual de professores com curso de Pós-

graduação era de 41%. Já em 1995, esse percentual elevou-se para 84%, conforme tabela 2.

**TABELA 2**

EVOLUÇÃO DA CAPACITAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DE TECNOLOGIA DA PUC PR, ENTRE OS ANOS DE 1985 E 1995.

ANO	NÍVEL DE CAPACITAÇÃO									
	Graduação		Especial.		Mestrado		Doutorado		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
<b>1985</b>	231	59	125	32	19	5	16	4	391	100
<b>1995</b>	94	16	330	57	118	21	36	6	578	100

FONTE: Divisão de Estatística da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Nos últimos cinco anos, de 1991 a 1996, com a implantação dos cursos de mestrado, a PUC PR estimula os professores a realizarem os trabalhos de pesquisa voltados para a sua própria realidade, de modo a poderem contribuir para a melhoria do potencial da Instituição. Com os cursos funcionando na própria Instituição, a sua qualificação é favorecida porque os projetos poderão estar voltados para os seus problemas mesmos e os professores não se distanciando das salas de aula tenderão a aplicar imediatamente os seus novos conhecimentos.

É nesse contexto que se encontram os professores participantes desta pesquisa e de quem espero ter podido interpretar e entender os apelos.

## CAPÍTULO II

### A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O profissional que teve a sua formação em áreas que não privilegiam os conhecimentos sobre a educação, como as das Ciências Biológicas e de Tecnologia, e se tornou professor, tenta a complementação de sua formação como profissional-docente, por meio de alguns módulos rápidos em cursos de Extensão. Porém, é de forma autônoma, aprendendo com os próprios erros, mediante incessantes embates com seus alunos que constroem, muitas vezes, as suas condutas pedagógicas.

Esse processo de formação assistemático, descontínuo e não intencional, no entanto, pode "custar caro" ao professor e ao aluno, porque ambos podem acabar por serem artesãos de construções conjuntas, mas desarticuladas. Para ambos pode ser grande o desgaste pela frustração oriunda de objetivos não alcançados.

A prática de ensino requer procedimentos e posturas do docente, especialmente respaldados por processos pedagógicos direcionadores à transmissão de saberes e de saber-fazer de acordo com o nível de escolaridade em que ela ocorre, a fim de que os conhecimentos sejam verdadeiramente elaborados nos ajustes da compreensão dos estudantes.

O educador, ao viabilizar o processo de construção do conhecimento para si e para os alunos, numa verdadeira prática de autoformação e de autogestão, depende dos componentes teóricos do processo ensino-aprendizagem, também, porque os princípios da psicopedagogia, psicologia, antropologia ou sociologia da educação, auxiliam não só no domínio de conceitos que propiciam o “clima pedagógico” em sala de aula, como podem despertar posturas basilares no desempenho do professor.

De acordo com o exposto, então, a construção da prática docente pelo profissional liberal e a formação inicial desse docente, associam-se à busca contínua do próprio conhecimento em sua área de formação, à apreensão dos fundamentos da educação, como contributo para o ensino e à incorporação de estratégias de comunicação que direcionem os alunos para a liberdade do aprender fazendo. São essas as razões principais que justificam a necessidade de formação do docente do ensino superior, sem as quais, suas ações somadas às dos alunos serão sempre práticas descomprometidas com a educação.

## **1. O PROFISSIONAL DOCENTE E A SUA FORMAÇÃO CONTINUADA**

O desenvolvimento permanente do profissional é uma temática que tem estado em evidência principalmente nos estudos sobre educação das últimas décadas, no sentido de estabelecer prioridades nas dimensões individual e coletiva; técnica, humana e política, na proposta da formação docente. No entanto, essa

discussão, porque focalizava, no passado, primordialmente os aspectos da instrumentalização, parecia saltar por cima de uma questão preponderante do processo de formação do profissional docente: o seu permanente aprimoramento no conjunto dos saberes de sua profissão.

A formação ininterrupta de agentes educativos com competência pedagógica para o ensino pode revelar-se como um determinante decisivo de mudanças amplas e profundas no cotidiano da Universidade, buscando facilitar projetos pedagógicos com propostas que poderão ir além de meras intenções de capacitação e aperfeiçoamento profissional.

No entanto, considerando a velocidade com que os conhecimentos estão surgindo e a urgência de dinamismo no uso deles, o que se tem como caminho é a educação continuada que auxilia o professor a fortalecer a sua própria autonomia intelectual, ao tornar-se cada vez mais capaz de promover a relação pedagógica, em sua realidade escolar. Ao mostrar-se um seguro mediador do processo de construção do conhecimento, descortinando com os alunos, o que há de novo; ao inquietar os jovens, colocando-lhes desafios; ao orientá-los conduzindo-os à busca de soluções para cada novo problema surgido, ao mesmo tempo que promovendo a sua identidade de profissional professor, ele é sujeito de seu próprio processo de aperfeiçoamento. É um educador em permanente atualização e, é com ele que a Universidade amplia seus ramos para as áreas em que a sociedade espera novos investigadores e criadores de conhecimento.

Ao falar em ensino, obviamente, é preciso lembrar de profissionais especializados no saber de vanguarda em suas áreas, interessados e vocacionados para transmitir esses conhecimentos aos estudantes, além de estarem em permanente contato com as inovações, renovações e transformações pelas quais passam a educação e a sua formação de educador. Reforçando, então esse pensar e, com base nesses pressupostos, propõe-se que a formação continuada do professor seja permeada de vivências significativas e de incessantes estudos para o desenvolvimento de atitudes de aperfeiçoamento científico.

Dessa forma, o educador engaja-se efetivamente à vida social e política de seu meio e, por ter vivenciado essa cultura em seu próprio processo de formação, será capaz de reconhecer seu papel de mediador, acompanhante do aluno, e de viver a comunicação educacional como intersubjetividade, atitude essa que possibilitará a busca e a troca contínuas de experiências. (STROILI e GONÇALVES, 1995, p. 48).

O cultivo, no ensino superior, de programas de formação de recursos humanos para a pesquisa científica e tecnológica requer, em suas salas de aulas, profissionais conscientes da necessidade de sua permanente formação individual “não se admite transmissão social sem transformações individuais” (CUNNINGHAM, 1975, p. 6), para se tornarem agentes qualificados para o ensino, com visão dos processos intelectuais, sociais e políticos da realidade, antes de qualquer decisão de proposta ou postura pedagógica. Só assim, a Universidade poderá vir a ser uma instituição multiplicadora de soluções para os problemas da sociedade, conforme a sua perspectiva de missão, apresentada no capítulo anterior.

Neste período de transição, a Universidade necessita mais do que de profissionais de nível superior; mais do que de professores universitários, precisa de pessoas com competências necessárias para serem “mestres”, cujas atitudes podem ser reconhecidas, dentre outros aspectos, por: demonstração do conhecimento da realidade como um todo; habilidade para o manejo do ensino-pesquisa com vistas à formação geral dos estudantes; compreensão dos fatores educativos que transcendem ao ensinar; valorização do contato interpessoal significativo, além de experiências de desempenhos bem sucedidos ao intervir conscientemente nessa realidade.

A competência, por ser condição fundamental na carreira do professor universitário, para que possa contribuir com a formação de outros profissionais competentes, faz dele multiplicador da produção existente e produtor de novos conhecimentos. No entanto, constata-se que a sala de aula no ensino superior está em crise e uma das causas está no despreparo pedagógico que o seu próprio corpo docente confessa. Porém, a Universidade está sendo pressionada para assumir a responsabilidade de formar cidadãos profissionais e ao prepará-los propõe-se, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, torná-los capazes de participarem na modernização da sociedade.

Sobre o professor pesa a maior responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, porque o esforço em aprimorar o seu desempenho acadêmico e em integrar-se no processo educacional reflete direta e positivamente em seu trabalho como educador, como profissional docente. Por outro lado o aluno adquire mais segurança para aprender, ao reconhecer que a sua preparação profissional, na

Universidade é acompanhada por um agente de “nível superior” na competência também para ensinar.

O professor que influencia as atitudes de seus alunos, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos de ensino, espera que eles, após as experiências de aprendizagem, se mostrem diferentes, se mostrem pessoas modificadas, não imediatamente mas, num futuro, se elas fizerem uso do que aprenderam. Porque o ensino só tem sentido se o conhecimento construído puder ser utilizado de alguma forma, pelas pessoas, em benefício de sua vida.

O despreparo do professor para experienciar os trajetos que facilitam o processo de aprender a aprender impede-lhe, além de, se auto-desenvolver no sentido que o direciona à percepção dos objetos, mas para o principal que é o de pensar sobre essa percepção, deixando de oportunizar aos seus alunos, também.

Desenvolver, então, a capacidade de pensar autonomamente com os seus alunos e ainda de os mobilizar, como exemplifica CREMA (1989) para o desenvolvimento de habilidades sociais, intelectuais e atitudinais para conhecer mais e para aplicar esse conhecimento numa nova realidade, pode ser um princípio a ser buscado pelo professor.

O professor, ao assumir, (alguém há de assumir) como sua a responsabilidade de desenvolver essas habilidades, em si primeiro, a fim de poder empregá-las em sala de aula com os alunos, pode estar anunciando a sua maturidade vocacional para o ensino e complementando-a com a sua competência

e autoridade de mestre que não é demonstrada apenas pela aquisição do conhecimento, como afirma PELLETIER (1982):

Chegar a uma consciência positiva de si mesmo, abrir-se a múltiplas atividades, tolerar a complexidade das escolhas, despertar para suas próprias capacidades introspectivas, explicar as auto-imagens, conceitualizar as suas experiências, procurar a informação em função de sua identidade pessoal, ajustar suas aspirações e sua propensão ao risco, integrar grande número de variáveis ao mesmo tempo, elaborar estratégias de mudança e de estabilidade em face de suas decisões, eis, a título de exemplos, algumas das exigências inerentes à maturidade vocacional. (p.90).

Desenvolver a auto-percepção, então, em busca da compreensão interior é o que PELLETIER recomenda para as pessoas e aqui eu enfatizaria para os professores que querem abrir as portas trancadas pela razão e terem para si o desenvolvimento da maturidade pessoal e vocacional, o que talvez seja o ponto crucial para a superação da crise não só da sala de aula em nível universitário, mas para todas as pessoas que procuram respostas para os seus problemas, fora de si. “O aprender a aprender indica uma visão didática composta de dois horizontes entrelaçados, pervadidos pela ‘competência de construir a competência’, em contato com o mundo, com a sociedade, num processo interativo produtivo.” (DEMO, 1993, p. 213).

Ainda nessa mesma linha, VOGT & CIACCO (1995) recomendam que a Universidade tome para si a responsabilidade de preparar uma elite criativa, tornando-se criativa também, por meio de ações que irriguem o seu cerne: corpo docente em interação com os jovens (fenômeno que se processa a partir do conhecimento de um com o outro), cujo resultado é a aprendizagem significativa.

## 2. UM ENSINO COMPROMETIDO COM A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Não é possível pensar em um ensino desvinculado da compreensão e da construção própria do conhecimento em qualquer nível de escolaridade, muito menos na Universidade. Conhecer - entrar em contato com a realidade - significa ser capaz de descrever essa realidade, seja em suas particularidades estruturais, seja em seus princípios fundamentais.

O ensino em um de seus aspectos relaciona-se com a disseminação ou com a reconstrução do conhecimento por parte do professor e, conseqüentemente, pelo aprendiz. Por trás das relações que envolvem o processo ensino-aprendizagem, estão as questões: da formação de conceitos, de enunciados e definições; do contexto onde se discutem esses conceitos; dos processos intelectivos envolvidos na experiência do apreender; da vivência do professor como mediador no processo.

O processo ensino-apredizagem, por ser dinâmico, pode ser o mediador entre o objeto a ser conhecido e o sujeito do conhecimento e, a tarefa do professor, nesse caso, é bastante complexa porque é ele quem se disponibiliza para orientar o aluno a compreender a matéria e a buscar autonomamente os significados que a mesma tem para si e para a sociedade.

É um desafio conseguir ensinar! Entendo que ensinar vai além de oferta de situações estimuladoras, que em contato com o aprendiz, provoquem mudança em seu comportamento. Ensinar representa, dentre outros aspectos, orientar o aprendiz

a usar o que já foi descoberto, ofertando-lhe oportunidades para a descoberta de suas próprias potencialidades de aprender; ensinar representa estimular o aprendiz a conhecer o que existe, demonstrando o seu uso ou, ainda, impulsioná-lo para descobrir novos conhecimentos, descobrindo com ele.

Acredito que o ensino seja a prática que orienta internamente o aluno a aprendizagens significativas de ações que levam ao crescimento, porque para mim também, esse crescimento é a “metamorfose necessária para a humanidade prosseguir pelo próximo século e próximo milênio.” como diz MACLAINE (1989, p. 13).

Ensinar e aprender, ainda que considerados conceitos distintos, são interligados. Enquanto ensinar pode ser orientar o aprendiz a buscar o seu próprio conhecimento, essa orientação só se configura como ensino, se nesse processo o comportamento do aprendiz demonstrar o arredondamento da elipse, com a sua extremidade para o infinito. Neste nível de entendimento, aprender passa ser o núcleo do processo educacional, aprender é modificar-se, é processar as informações existentes; é descobrir novos caminhos e novos conhecimentos, registrando-os para utilizá-los no momento adequado ao desempenho. Aprender, em seu sentido pleno, é Libertar-se! É Conhecer o Universo! Aprender é motivar-se constantemente, é o encontro com a razão de viver!

Está aí a indissociação do ensino com a aprendizagem, ele só é verdadeiramente ensino na medida em que desperta o aprendiz para esse estado

de ser vivente, em que conhecer consiste em “fazer progredir” [...], “revelando e patenteando a realidade dos seres existenciais.” (MORIN, 1990, p.207)

Nesta linha de pensamento, Piaget também demonstra em seus estudos que “o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais.” Essa teoria de **conhecimento-construção** é assim apresentada por BECKER, (1993, p.88). O conhecer é, então um processo infindo de construção para o ser vivente, para o homem, em especial, que pode escolher e decidir sobre os seus rumos.

A idéia de construtivismo, no ensino, como transmissão-construção do saber derruba a possibilidade de que a organização das situações exteriores para a aprendizagem seja por meio de repetição de teorias e reforça a necessidade da ordenação de ações, visando a criação pela operação, pela construção a partir da realidade vivida. Em um dos lados, alunos e professores, do outro, os problemas sociais atuais, o conhecimento já construído e a ser construído: ‘acervo cultural da Humanidade’. (idem, p.89)

A Universidade pode ser considerada como um centro de escolaridade onde o ensino é chamado de educativo se os seus professores forem preparados para promover, com segurança e firmeza, situações de ensino dentro de um contexto de franco relacionamento interpessoal onde a autenticidade é uma atitude que permeia todo o processo e no qual ele dedica a sua atenção para o aluno como pessoa: o

Ensino educativo. Aquele que permite ao estudante o desenvolvimento da capacidade de inovar o conhecimento e de se transformar-se por meio de atitudes críticas e questionadoras da realidade. (DEMO, 1993).

A formação do professor voltada para a percepção do mundo sob um enfoque de dinamismo, que encaminharia o ensino num processo educativo, começa pelo desenvolvimento da sua consciência - num sentido metafísico seria a percepção do seu eu por si mesmo - é a visão de sua própria imagem como recomendava Sócrates em sua afirmação: "Conheça-te a ti mesmo." Esse conhecer-se, segundo MACLAINE (1989) possibilita a cada um chegar à compreensão de suas potencialidades e dificuldades, transformando sua vida interior e melhorando a realidade exterior.

O princípio do processo ensino-aprendizagem, então, deveria estar assentado na percepção que cada um faz de si mesmo (professor e aluno) e na relação combinada existente entre ambos, com vistas a um objeto a conhecer. O professor, ao efetivar a interação necessária a um processo de ensino pela troca, numa vivência compartilhada e de construção conjunta, com os seus alunos, os estimularia a serem produtivos, autônomos e direcionados para o seu auto-desenvolvimento.

Sem perder o seu referencial de pessoa social, estaria demonstrando a sua percepção de que em si assenta a missão da Universidade: instruir e educar para a

busca permanente do conhecimento científico, desenvolvendo capacidades e fomando caráteres (ensino, pesquisa e extensão).

No entanto, é imperativo que o professor, não importando qual seja sua área ou disciplina, possua dentro de si e demonstre em ação o domínio de uma visão ampla de mundo, que ele não reduza o seu ensinar com “pensamento disjuntivo que separa e isola as disciplinas umas das outras e insulariza a ciência na sociedade.” (MORIN, 1990, p. 23).

O professor que incentiva o desenvolvimento da observação dos fenômenos de uma forma globalizada, mantém o compromisso com a qualidade no processo de ensino educativo; oferece a possibilidade de maior garantia de consecução dos objetivos educacionais, respeitando as suas próprias características pessoais e dos alunos em seu contexto.

A imagem do professor competente, então, está vinculada à sua postura interdisciplinar de sujeito do conhecimento, a começar pelo que está em si, pelo que o rodeia, conjugado à preparação dos alunos para o seu auto-desenvolvimento e autonomia para a aprendizagem. Isto não significa que o professor cruze os braços à espera de que cada aluno busque a apreensão e a compreensão dos conteúdos sem a sua orientação. Porém, orientar a aprendizagem é mostrar caminhos, é indicar fontes, é discutir conceitos e não simplesmente solicitação de tarefas.

Como consequência, resulta o conhecimento do todo que é estabelecido pela utilização da multiplicidade de sentidos e pela interação de conceitos que se intercomunicam porque são partes de um único objeto.

É durante o exercício da construção do conhecimento junto aos alunos, no dia-a-dia, no cenário da sala de aula, que as imagens refletem essa construção conjunta e que o professor se inclui na sua observação com seus alunos para que ela seja incorporada nas suas experiências e nas suas vidas. “O ideal da objetividade e isenção valorativa é demolido diante da evidência de nossa singularidade subjetiva [...] nós criamos constantemente o campo do real que observamos” (CREMA, 1989, p.43).

### **3. O ENSINO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: AUTONOMIA PARA APRENDER**

O ensino na Universidade, numa ótica de desenvolver a autonomia nos alunos para a aprendizagem como princípio educativo, é proposto por DEMO (1993). Ele justifica a pesquisa formatando-a na busca do próprio saber e na sua produção social, sugerindo constantes oportunidades de crítica, de auto-crítica e de criatividade para ambos: professor e aluno enquanto estiverem na construção desse conhecimento.

Essa didática do aprender a aprender, do ensinar a aprender, não se desvincula do conhecimento existente mas, utiliza-se dele, propondo sua crítica

para a sua validação, sua renovação, sua transformação até para que ocorra a construção de um novo conhecimento. Essa é uma proposta filosófica de pensar a realidade individual ou social, por meio de um raciocínio lógico-abstrato, que DEMO (1993) exemplifica como sendo a vivência do novo conceito de ciência em processo, a didática construtiva. Para essa didática, reconhece-se a necessidade da associação dos componentes do grupo, por meio de procedimentos que os envolvam de tal forma que oportunize a cada um contribuir e receber contribuições, favorecendo um intenso dinamismo interpessoal, emocional e mental.

#### **4. A INTERAÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR**

Interação social é o processo que se inicia a partir do conhecimento (representação da realidade) que as pessoas constroem em contato umas com as outras. O elemento importante não é a quantidade de interações que ocorre entre elas mas, a sua intensidade e natureza delas.

Ao desenvolver as idéias de Bruner e de Vygotsky, SALVADOR (1994), afirma ser por meio da relação social no processo de interiorização que ela oferece, que se origina a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual. Estes conceitos sugerem para o professor um trabalho que procure tornar o aluno independente para pensar, fazendo os “andaimes” que sustentam as experiências dele, um trabalho que necessita de dinamismo e interação de uns com os outros, favorecendo a sua maturação emocional e intelectual. A linguagem, por sua vez, é o

instrumento fundamental para a interiorização dos significados das representações próprias e sobretudo para guiar as suas próprias ações.

A importância da interação pessoal, no processo do aprender, em nível universitário, é semelhante a qualquer outro estágio ou grau de escolaridade porque o estar sozinho não permite a troca, fator que complementa a atividade auto-dirigida.

A valorização da interação social, como estratégia de orientação à aprendizagem, trata de uma oposição aos métodos de ensino em que o aluno permanece passivo e receptivo aos ensinamentos do professor-palestrante, aquele que se utiliza de recursos de apoio para ele e não de aprendizagem para os alunos. Essa interação pessoal proposta como mediadora do processo ensino-aprendizagem ocasiona a interinfluência positiva entre as pessoas, e o reflexo desse contato tende a ser o de aprendizagem mais eficiente.

Esse método estimula os alunos a encontrar a sua autonomia, mesmo enquanto prática coletiva de ensino e pode ser efetivada pelo processo de ensino expositivo-dialogado, pelo qual o professor conduz e administra a seqüência de diálogos, tendo como objetivo a reflexão. Essa prática pedagógica é educativa pela contribuição que cada componente do processo oferece ao grupo, durante a interpretação da matéria estudada e pela possibilidade de alto nível motivacional causado pela descoberta e pela criação conjunta de novos conceitos.

Dentre os métodos de ensino interacionistas, as dinâmicas de grupo, de uma maneira geral, aquelas que estimulam, pelo desafio, a prontidão dos participantes à discussão, ou à pesquisa, contribuem para maior riqueza de idéias compartilhadas, porque essas dinâmicas possibilitam a satisfação das necessidades sociais de reconhecimento e de estima, que são básicas à existência saudável do homem.

Os programas educacionais que promovem os objetivos educativos, ao desenvolverem ações que estimulam a autonomia dos aprendizes, não propõem necessariamente um aprender sozinho. Qualquer que seja a prática pedagógica escolhida como ação educativa para levar os alunos coletivamente à aprendizagem, mesmo que essa seja a de pesquisa individualizada, antes, durante e após ela, as interações aluno-aluno e professor-aluno são vistas como decisivas para a efetivação dos objetivos educacionais.

Costuma-se dizer que a sala de aula, como espaço físico, por reunir os estudantes e configurar um complexo cultural: carteiras, quadro de giz, alunos e professor é privilegiada para permitir que ocorra de forma efetiva a relação interpessoal e a comunicação dos conhecimentos, permitindo a existência de um clima de aprendizagem. No entanto, se a ciência tem um papel moderno de “inovação como processo” (Santos citado por DEMO, 1993), fazendo ciência pode-se construir novos conhecimentos e principalmente gerar novas tecnologias, independentemente do contexto cultural da sala de aula.

Os laboratórios, as clínicas, os hospitais, as usinas passam a ser também salas de aula do ensino superior, nas áreas das Ciências Biológicas e de

Tecnologia. Nestes espaços, podem ocorrer as aprendizagens significativas e o ensino educativo para a autonomia porque o processo é o fazer, é a ação aliada ao pensar. Portanto, aprende-se a aprender, sabe-se o saber, cria-se horizontes próprios de vida independentemente de lugar ou de tempo, associado ao querer. Os caminhos são os mais diferentes, basta encontrá-los.

## **5. A FORMAÇÃO DO DOCENTE DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DE TECNOLOGIA DA PUC PR**

Profissionais das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia da PUC PR, com rara exceção, não se sentem capacitados para o ensino (confessado por eles) porque desenvolvem a sua formação docente, principalmente, a partir de suas experiências em sala de aula e de suas próprias buscas para corrigir seus erros e aprender a ensinar. Esse exercício de busca, em uma proposta planejada, levaria as pessoas ao desenvolvimento da capacidade de reflexão de suas próprias ações e a uma possível chegada ao equilíbrio entre o apreender, que significa "...captar determinados aspectos daquilo que se mostra, aspectos esses que variam conforme o sujeito se localiza para vê-los" (ESPOSITO, 1994, p.190) e o orientar-se, que representa transcender-se, não limitar-se a um único caminho, às vezes, o mais próximo por não enxergar além dele.

A formação inicial e contínua do professor auxilia-o na aquisição da segurança e da firmeza de propósitos nas ações didáticas, permitindo-lhe um encontro com práticas produtivas que encaminhariam os alunos, também, para o

desenvolvimento de uma força criadora e esta força, por sua vez, garantiria a investigação, a reflexão e a pesquisa. "...supomos que a formação inicial ou contínua tem um certo peso nas práticas dos professores; ninguém diz que basta formar os professores para mudar as práticas, mas a formação parece ser um meio privilegiado de ação." (PERRENOUD, 1993, p.93)

A PUC PR assume a responsabilidade de convocar os profissionais, para serem professores, alguns recém-saídos dos cursos de graduação, outros, com especialização, porém sem a formação docente, na expectativa de que cada um se empenhe na busca de sua qualificação, da forma que melhor se adapte à atividade docente em sua área, em aditamento a essa educação acadêmica geral que todos buscam possuir, além da competência especial em certos assuntos que constituem o seu campo de ensino.

Para estimular a sua formação de profissional-docente e dessa forma aumentar a sua capacitação para o ensino, os professores da PUC PR recebem anualmente propostas de participação em cursos que objetivam oferecer-lhes a especialização para o ensino de 3º grau, além de serem estimulados à continuidade no estudo em sua área específica de formação. São cursos ágeis e modernos, voltados para o exercício profissional dentro e fora da Universidade, nas mais diversas áreas do conhecimento, atendendo, portanto, à demanda do mercado de trabalho, incluindo a formação pedagógica, como já foi tratado no capítulo anterior.

No período 95/96, em programa de especialização "Lato-Sensu", foram lhes ofertados cerca de 30 cursos e, na área pedagógica, o de Didática do Ensino

Superior, cujo objetivo é estruturar e ofertar os conteúdos que favoreçam aos professores um lastro de conhecimentos e de cultura pedagógica, que lhes permitam atender adequadamente às necessidades de formação pessoal, intelectual e profissional dos educandos.

Esses cursos são estruturados, visando um embasamento pedagógico e científico dos professores, ao trabalhar os aspectos sociológicos, psicológicos e filosóficos da educação, disciplinando os conhecimentos e as estratégias de aprendizagem. Desde o início, os principais objetivos pretendidos nesses cursos estiveram voltados para a maior qualificação do corpo docente institucional e em especial aos professores das áreas não atingidas pela preparação para o ensino.

O programa "Stricto-Sensu" teve sua primeira oferta em setembro de 1992 com a implantação do Mestrado em Educação, área de concentração: Pedagogia Universitária. Em março de 1994 foi ampliado com mais uma área de concentração: Gestão de Instituições de Ensino. Em 1996 implantou o Mestrado em Medicina, área de concentração: Cirurgia do Trauma, em Computação com três áreas de concentração: Automação Comercial, Engenharia de Software e Informática e, ainda, na área da Saúde, Mestrado em Odontologia com área de concentração em Ortodontia.

Ao considerar que a qualificação profissional docente possa ser representada pela titulação ou pelo nível de escolaridade dos professores, não há como negar o esforço de ambas as partes: Universidade e professores na tentativa de melhoria do ensino superior. No entanto, é importante refletir, também, sobre essa capacitação

realizada em período contínuo, no sentido de que ela favoreça uma formação contínua num trabalho conjunto dos professores de áreas semelhantes e de áreas diferentes e que se promova a interpenetração de suas ações, com o intuito de não deixá-los em tarefa solitária, embora coletiva como adverte BEHRENS, (1996):

As propostas de capacitação que ofereçam formação contínua precisam tomar atenção para não favorecer o isolamento do professor e dificultar a possibilidade de trabalho coletivo. Este mecanismo de reflexão coletiva contribuiria para a profissionalização do professor, sua emancipação e a sua consolidação como profissional. A formação precisa ultrapassar a atuação do professor sozinho, que trabalha isolado e não tem conhecimento do que fazem os seus pares. Por isso, a formação contínua precisa ser realizada no espaço escolar / na ação cotidiana. [...] O desenvolvimento de uma cultura interna da organização escolar passa pelo desencadeamento de processos que objetivem a partilha com os seus pares das coisas da escola. (p. 83)

Este pensamento também foi interpretado como um apelo dos próprios professores que participaram desta pesquisa e que vem analisado no capítulo a seguir.

### CAPÍTULO III

#### A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE AS DIFICULDADES E DESAFIOS DO SEU TRABALHO PEDAGÓGICO E AS SOLUÇÕES ENCONTRADAS POR ELES

“A revelação do ser em sua verdade pode-se dar na circunstância que vivemos, no *métier* do labutar diário, amarrando-nos indissolavelmente à escolha que fizemos, [...] como o escultor que sente a obra na medida em que se mede com o granito que a contém.” (BUZZI, 1973, p. 117).

Considerando esta, a etapa de busca de informações junto aos professores de Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e de Tecnologia, iniciei a pesquisa de campo com uma pergunta única e aberta, cujo objetivo era a obtenção de relatos livres sobre: **Quais os desafios que você enfrentou no início de sua carreira docente?**

Para a aplicação desse questionamento, aproveitei os dias da semana em que havia, de acordo com a grade horária, o maior número de professores das áreas de interesse deste estudo, nos períodos da manhã, tarde e noite e em dois dos quatro Centros Universitários do Campus da PUC PR, em Curitiba. Dirigi-me, então, às salas dos professores, em horário de intervalo entre aulas e em locais de aulas práticas como: nos Laboratórios, na Usina Piloto de Engenharia de Alimentos

e de Química Industrial, nas Clínicas de Odontologia, de Fonoaudiologia e de Fisioterapia.

A questão foi entregue apenas aos professores que manifestaram interesse no estudo. Dentre estes, contei com a colaboração dos que voluntariamente aceitaram responder os instrumentos de pesquisa. A cada um perguntei pessoalmente, no início, se gostaria de responder à primeira pergunta, o que muitos fizeram de imediato, enquanto outros preferiram enviar-me posteriormente a fim de poderem responder com mais vagar.

Obtive nessa etapa, cinquenta e três respondentes, dos sessenta e oito abordados: quarenta e nove deles, das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia (vinte e cinco do sexo feminino vinte e quatro masculino), os quatro restantes eram professores da área de Ciências Humanas que trabalham com as disciplinas pedagógicas em diferentes cursos, portanto, não fizeram parte do estudo.

Suas respostas foram positivas, porém, lacônicas, acanhadas e incompletas impedindo-me, em alguns casos, de fazer interpretação mais segura.

Senti, então, a necessidade de elaborar um questionário complementar para obter maiores informações sobre a natureza das dificuldades sentidas por eles e as articulações engendradas para dirimi-las, esta foi considerada a segunda etapa da coleta de informações. Ele foi personalizado para que permanecessem os mesmos respondentes do primeiro momento e assim estruturado:

. Como você articulou suas dificuldades de início de carreira docente de modo vir a superá-las?

. Que tipo de orientação você poderia ter recebido para superá-las mais rapidamente e quem poderia fazê-lo?

. A seu ver, qual foi a utilidade do Curso de Especialização em Didática do Ensino Superior para o seu desempenho docente?

. Como deveriam ser esses cursos para que fossem mais eficazes ao professor que inicia a docência em sua área?

Esse questionário poderia ser respondido pelo professor, de forma escrita ou oral. Nove devolveram por escrito, sendo quatro do sexo masculino e cinco feminino. Dezoito, dos vinte e sete respondentes da segunda etapa, preferiram a forma de entrevista oral semi-estruturada. Bem equilibrado, também, este bloco compôs-se de dez professores do sexo feminino e oito masculino. Para as entrevistas foi utilizado um gravador portátil, para que o registro das respostas fosse o mais fiel possível e, a meu ver, as contribuições foram mais ricas por meio das entrevistas do que por questionários escritos, porque permitiram um diálogo, o que alargou o âmbito das informações e aprofundou o seu significado. Por essa razão, mesmo os que responderam de forma escrita, em alguns casos, foram procurados, novamente para corroborarem com as interpretações feitas por mim a suas respostas.

Em nenhum momento busquei representatividade pela quantidade de pessoas entrevistadas mas, pela qualidade dos relatos e maior variedade de enfoques sobre o tema. Não tive, também, a preocupação com a frequência com que o mesmo fato tivesse ocorrido com diferentes professores, tanto que, encerrei a pesquisa ao perceber que as respostas se repetiam.

A definição de que os respondentes seriam das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia teve como fator principal abranger profissionais das áreas que não possuem preparação para o magistério, além de atender aos professores de áreas que mostraram interesse em conhecer novos caminhos para o início da docência, como foi relatado na introdução deste trabalho.

Algumas “frações” dos depoimentos, coletados durante a investigação, foram distribuídas em unidades de significado, pretendendo ser uma anamnese de momentos significativos na vida dos representantes dos professores das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia - quais sejam os de início de sua vida docente. Percebi, assim, que a interpretação cuidadosa dos relatos não mudaria o sentido das informações trazidas pelos professores e os conteúdos não perderiam a sua riqueza.

A preocupação principal foi levantar os aspectos mais relevantes do relato de cada profissional participante, compreender (dar um sentido claro) e descrever as situações narradas por eles, deixando-as, em sua maioria, na forma original para que os leitores tenham a possibilidades de interpretá-las, também, sob a sua própria

sustentação teórica. As transcrições das entrevistas foram imediatas para que eu não perdesse a lembrança das entonações e das ênfases dadas nas respostas. O esclarecimento de algumas dúvidas (terceira etapa), ocorreu em outro momento, sendo que somente em alguns casos achei necessário confirmar a interpretação dada por mim às respostas.

Procurei interpretar as diferentes representações de uma mesma realidade vivida pelo profissional, à luz de alguns pensamentos educacionais, tendo como propósito compreender as necessidades e conseqüentes dificuldades que enfrentaram os professores-sujeitos dessa pesquisa, no início de sua carreira docente, além de relacionar e analisar as maneiras como conseguiram superá-las, angariando contribuições para futuras orientações dos novos ingressantes.

A trajetória deste capítulo foi definida pela compreensão que consegui, ao apreender a essência ou o sentido narrado por eles, cada um na forma peculiar de sua percepção, o que SAINT-ARNAUD (1979) conceitua como “representação, no interior da pessoa humana, dos objetos exteriores ou dos estímulos internos do organismo.” (p. 14).

O principal desafio desse trabalho foi decifrar os significados das mensagens narradas pelos professores em suas entrevistas e nas respostas, tanto da pergunta única, quanto do questionário apresentado posteriormente. Procurei manter somente os materiais que vieram fundamentalmente subsidiar a pesquisa, deprezando os que foram repetitivos ou aqueles cujas idéias (representações de

conceitos) eram muito semelhantes. “As dificuldades com que nos deparamos na tentativa de compreender a maneira de ser e a motivação das outras pessoas reside, por incrível que pareça, muito mais em nós mesmos que naquilo que os outros possam dificultar a própria compreensão.” (SILVA, 1994, p. 332)

Agrupei os relatos em categorias abertas para melhor interpretá-los e apresentá-los na forma que segue.

## **1. DIFICULDADES PERCEBIDAS PELOS DOCENTES COMO CENTRADAS EM SUA PRÓPRIA PESSOA**

É importante registrar que nessa categoria em que o respondente identifica as dificuldades como centradas em sua própria pessoa encontra-se a maioria das respostas recebidas. Entendo que, ao centrar em si as dificuldades sentidas o professor demonstra ter abertura para se colocar no contexto dos elementos avaliados e, incluindo-se nele, percebeu-se com desapego e auto-crítica.

Acredito ser adequado apresentar, em primeiro plano, alguns recortes da forma como o próprio professor redigiu suas mensagens ao responder à pergunta única e aberta, apresentada no início da pesquisa. Chamo de recorte porque muitas idéias estão subjacentes às palavras e às seqüências textuais obtidas com o questionário e a entrevista. São unidades, ao mesmo tempo, semelhantes e distintas, o que exigiu muito esforço para estabelecer uma relação delas entre si, ao

interpretá-las; são percepções pessoais em que os respondentes se auto-centraram nas dificuldades sentidas, conforme é denotado nos depoimentos seguintes e nos quais eles apontam suas próprias falhas:

“Falta de conhecimento na área de pedagogia.”, “Falta de conhecimento de metodologias de ensino e de recursos que auxiliassem o processo de ensino-aprendizagem.”, “Falta de experiência para articular o eu profissional e o eu professor.”, “A falta de experiência de ensino.”, “As inseguranças didáticas.”, “Desconhecimento profissional, por ser recém-formado.”, “Insegurança para enfrentar grupos de pessoas.”, “Nervosismo para falar em público.”, “Falta de domínio do conteúdo.”, “Dificuldade em adequar o conteúdo ao nível dos alunos.”, “Dificuldade em expor a matéria de forma clara e acessível aos alunos.”

Estas revelações deixam evidente que o professor submeteu-se a uma sincera auto-avaliação, o que possibilitou-lhe descobrir em si mesmo, nas experiências passadas, as limitações impeditivas de melhor trabalho docente. O que de mais importante há nessas revelações são os conteúdos das percepções de suas próprias carências.

Essas abordagens sobre as dificuldades sentidas pelos professores respondentes, mesmo sendo breves, permitiram a extração dos sentidos que serão desenvolvidos a seguir, graças à complementação feita pelos mesmos respondentes, nas respostas aos questionários complementares e nas entrevistas, como já foi explicado.

Os termos prática pedagógica e ensino são expressões usadas pelos professores como sinônimos para o ato de orientar a aprendizagem dos alunos no seu cotidiano em sala de aula.

### 1.1. DIFICULDADES ORIUNDAS DE CAUSAS EMOCIONAIS

O processo de ensino embora enfatize sobretudo o funcionamento cognitivo e o domínio da mente, as emoções como o medo, a raiva, a excitação interferem no seu andamento, uma vez que são formas de sensações, manifestações ou reações psicológicas e físicas que podem influenciar negativamente na atuação social das pessoas e, em qualquer situação, sobretudo em situações de relacionamento interpessoal mais íntimo entre professor e aluno. A ênfase que se dá, principalmente no ensino superior, à questão da mente e do domínio cognitivo, desconsidera a corporeidade, deixando de respeitar o que é apontado por SILVA, (1994, p. 35): “o cérebro funciona como uma ponte entre o corpo e a mente.”

Muitos depoimentos indicam o grau de consciência do professor quanto às inseguranças sentidas e até sofridas por ele, durante o período de iniciação à prática pedagógica em sala de aula e, ainda, demonstram o seu despreparo diante das variadas e “ameaçadoras” solicitações de seus alunos. (À percepção de ameaças, o cérebro emite ordens de defesa ao organismo, o qual reage ao alarme recebido.)

De um modo geral, ao se depararem com uma nova realidade as pessoas experimentam emoções que as bloqueiam ou as energizam para tomadas de decisões em suas vidas. Estas energias, vitalizadoras, ou não, das ações, até que sejam selecionadas, sintetizadas, equilibradas e guiadas pela inteligência e pelo pensamento, mantêm os indivíduos em um estado de alerta, de instabilidade ou de insegurança, impedindo-lhes do controle de seus comportamentos, o que MONTALVÃO (1983) explica como sendo uma troca constante de ações e reações entre os seres vivos e o meio.

A segurança, em expressar comportamentos pode estar para as pessoas claramente definida em suas consciências - dimensão central que serve de base e contexto às experiências do indivíduo, (Maslow, citado por SAINT-ARNAUD, 1979) - o que lhes dá segurança ou insegurança, assim como pode escapar à sua observação, no momento em que ocorre. Esse estar consciente é a "função pela qual conhecemos a nossa vida interior, isto é, os fenômenos psíquicos que a todo momento se passa em nós; é para o mundo interior, o que os sentidos são para o mundo exterior." (MONTALVÃO, 1983, p.173),

A realidade, entretanto, é que essas "ameaças" desencadeiam sentimentos de insegurança no professor, justamente por ele não permitir abrir sua guarda, por estar, em alguns casos, ainda negando para si mesmo as suas possibilidades e não querer demonstrar para os alunos a dúvida quanto ao seu poder e capacidade pessoal e sente-se só para decidir sobre as atitudes mais adequadas.

O professor, em seu dia-a-dia, realiza o ato de planejar a sua prática pedagógica de forma solitária porque, por mais que o planejamento do curso seja elaborado em conjunto com outros professores, os procedimentos diários dependem de várias ações pessoais, habilidades particulares e que a cada um cabe descobri-las. Pude antever e entender os receios, pelos quais passa, em especial, o professor das áreas de Ciências e de Tecnologia, que tem somado à solidão, o seu despreparo para a prática docente propriamente dita, como ação intencional de construção e difusão do saber, como descreve esta professora:

A meu ver, o professor é muito só diante da responsabilidade de preparar os alunos numa ou mais disciplinas que são representativas no contexto de sua profissão. Por mais que você não queira há dois lados na relação de sala de aula: o do professor que **tem** que saber, e toda a turma que **não sabe nada** do outro (grifo nosso). Eu me senti muito sozinha, na hora de compor o programa com os conteúdos da minha disciplina separada das demais e ainda sinto-me só para decidir a seqüência dos assuntos, para escolher a forma de trabalhá-los com os alunos de maneira que não os desestimule.

A representação dialética de o professor sentir-se só, mesmo estando junto aos seus alunos e tendo a sua disciplina separada das demais e ao mesmo tempo composta numa grade curricular com várias outras, o torna inseguro, a ponto dele deixar transparecer essas instabilidades pessoais diante dos alunos.

Essa professora demonstra sentir angústia pela responsabilidade assumida com um ensino que ela não consegue fazer com qualidade e a sua angústia é reforçada paralelamente pela solidão que é tanto maior quanto maior essa consciência. No entanto, ela revela que é solitária porque não se associa com os

outros professores. Porque não existe uma organização no processo de ensino que faça com que haja efetivamente um corpo docente marcado pela troca. Os espaços em que poderia ocorrer essa troca, no Departamento ou mesmo na Instituição, são usados para outros fins que não os que promovam as alianças entre os professores.

Na realidade, o professor, de uma maneira geral, vive a necessidade de assumir um papel que possui uma infinidade de personagens: ao mesmo tempo um líder, um inspirador, um controlador, um instrutor, um orientador, que ao serem despertadas no momento oportuno e, se articuladas e equilibradas em seu agir agregará maior valor à sua prática pedagógica. “O profissional competente atua refletindo na ação. [...] Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.” (GÓMEZ, 1992, p.110).

Esse sentimento de solidão não é privilégio só do professor iniciante, mas para ele a inexperiência didática somada às circunstâncias sociais do clima de uma sala de aula, contribuem, ainda mais, para aumentar as dificuldades de sua integração ao processo de ensino.

Acredito que a tomada de atitude frente a uma situação diferente do que acontece no cotidiano, varia de pessoa para pessoa, em vista do que, não há como programá-la. *“Eu já acordava tensa nos dias das minhas aulas. Eu tinha medo de não dar certo a técnica que eu escolhia, eu tinha medo de que os alunos não me aceitassem...”* Este fator “medo de falhar”, representado pela sua tensão como neste

outro depoimento surgiu, descentra o professor naturalmente inseguro em seu cotidiano, inclinando-o para atitudes desfavoráveis, o que pode o impedir de ser aceito pelos alunos e colegas até que encontrem sua identidade profissional.

As situações imprevisíveis de sala de aula aumentam a insegurança do professor, que por não ter experiência, lhe falta a firmeza e a assertividade, até para a escolha de formas de construção de conhecimento adequadas ao momento e à realidade dos alunos: daí o medo!

A superação gradativa desses medos, acontece mediante uma assimilação ativa do professor, enquanto sujeito da sua ação pedagógica e se efetiva por um processo que permite a ele a junção da sua prática educativa, com os pressupostos teóricos específicos de sua área, conforme sugerido por SEVERINO (1993). Essa colocação assevera claramente que o professor, como outro profissional necessita de determinação, de conhecimento teórico e de associação recíproca e contínua em sua vivência docente, para a solidificação de atitudes que revelem efetividade (fazer as coisas corretamente e com segurança), sem o que não conseguirá sair da prisão criada por sua própria insegurança, como declara este professor:

No início eu me sentia completamente perdida e temia que os alunos se aproximassem de mim. Eu não deixava os alunos se manifestarem com perguntas. Eu me sentia ameaçado. Toda contestação, ou mesmo colocação, parecia para mim uma agressão. Parecia que os alunos, o tempo todo, queriam testar a minha competência. Além disso, toda aproximação de professores da mesma disciplina, também representava para mim ameaça. Para quem não é da área de Pedagogia eu acredito que as dificuldades do início são muito maiores e para mim foram muito desgastantes... [sic]

Nesse depoimento em que o professor disse sofrer um processo desgastante, pressuponho a razão do desgaste ser porque aparentemente ele estava o tempo todo preocupado com as possíveis cobranças, vindas das pessoas ao seu redor: alunos e professores. Na retaguarda, com a preocupação de não corresponder a possíveis expectativas de seus coadjuvantes poderia esse estado, impedi-lo de gerenciar a sua própria prática educativa em sala de aula, estendendo por um tempo maior a sua identificação como professor.

Por outro lado, parece que esse sentimento de ameaça revela como causa a constatação própria de uma imaturidade docente, tanto com relação às práticas pedagógicas, quanto ao domínio dos conteúdos. Sentia-se ele ameaçado até pelos seus próprios colegas!

É possível concluir, então, que no cotidiano da sala de aula, a ação pedagógica, quando alicerçada pela segurança dos conhecimentos específicos de sua área e também da área educacional, parece resguardar o professor de situações ameaçadoras, assim como a sua falta o deixa totalmente desguarnecido, estado claramente demonstrado por esta professora:

No início do meu trabalho aqui na Universidade, como eu nunca tinha dado aula, sentia muitas dificuldades mas não queria admiti-las. Na realidade, eu não percebia essas dificuldades; eu achava que era pecha dos alunos, quando reclamavam da minha didática: \_ “A professora sabe a matéria mas não sabe passar.” Eu reagia muito. Eu achava que os alunos eram desinteressados, eu os culpava e justificava que eles que não estavam correspondendo, porque não estudavam. Eu não valorizava as questões didáticas para a apresentação das aulas. Para mim, minhas aulas eram boas porque tinham bastante conteúdo.

A insegurança de início de carreira, além de levar o professor a métodos convencionais como o de ensino pela exposição oral, ou da transmissão de conteúdos, (são os que ele conhece) impede-o, também de se auto-perceber, de se auto-avaliar naquele momento. A distância intelectual que o professor impõe ao aluno representa um escudo que ao mesmo tempo serve para proteger-se, como para esconder à sua fragilidade o que, no entanto serve para enfraquecer e desvirtuar o seu potencial, assim como, sua própria imagem.

O modelo convencional de ensino adotado pelo professor no início de sua carreira, pela sua rigidez, o desvincula da realidade, acobertando de si mesmos as suas próprias falhas, situação contrária dos respondentes desta pesquisa que conforme visto anteriormente, perceberam as suas falhas e procuraram superá-las. *“Naquela época eu pensava ser bom professor e ser bom era estar acima dos alunos, era conhecer tudo da profissão e da matéria; era verbalizar para o aluno os conhecimentos e jamais dar qualquer demonstração de fragilidade.”*

Esse excesso de preocupação em querer mostrar conhecimento da matéria e não demonstrar fragilidade, ao aluno, pode conduzir o professor à inflexibilidade enquanto pessoa, o que representa para os alunos uma barreira para o seu desenvolvimento porque muitas atitudes dele podem ser repulsivas e as suas conseqüências anti-educativas, causando-lhes frustrações.

A insegurança, como pude perceber em todos os depoimentos, é geradora de empecilhos para o relacionamento entre professor e aluno, provocando um

comportamento comum aqui narrado, como esse exemplo demonstra: *“Eu demorei para mudar, porque não me via como uma pessoa rígida. A incerteza da melhor atitude com os alunos fazia com que eu errasse e me tornasse inflexível, vendo apenas neles o erro em não aprender...”* que só o tempo, às vezes, a revolta declarada dos alunos, ou um trabalho de sensibilização fazem professor e alunos se verem diferentes e, quando isso acontece, o profissional, desveste-se do título de professor e confessa a sua verdade: *“passamos aulas e aulas declamando conteúdos para os alunos passivamente ouvintes, sem perceber ser um erro.”*

Dentre os inúmeros fatores que interferem no processo de ensino em sala de aula, o relacionamento pessoal pode ser considerado como um dos mais decisivos, para o estabelecimento dos papéis de professor e de aluno, de terapeuta e de paciente, como afirma ROGERS (1970). Cabe, no entanto, entender esse relacionamento entre professor e aluno como a troca intelectual, como uma interinfluência pessoal entre eles, cujo objetivo é gerar aprendizagem. Além disso, para que essa troca resulte efetiva no processo educacional, é importante que essa relação esteja envolta por alguns componentes de ligação cuja função é imprescindível para que ocorra o contato entre ambos: confiança, respeito, crédito, admiração, entre outros tantos nesse mesmo teor.

## 1. 2. FALTA DE EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO DE FORMAÇÃO

O professor, sem a prática da sua profissão de formação, não possui conhecimentos suficientes para ensinar, afirma numa entrevista, uma professora,

mas, divide com a Universidade a causa dos desafios surgidos no processo.

O exercício da sala de aula caminha junto com a experiência do profissional. Eu não acredito, na minha área, em um professor que não tenha experiência clínica, por que ele só fala dos livros [...] Sem a confirmação pessoal, pela experiência profissional e sem o tempo suficiente de pesquisa, ele não consegue avaliar a validade dos conteúdos dos livros, a aula fica uma representação teatral de textos escritos pelos autores, ou repetição automática do dizer de alguém que escreveu. Claro que é lisongeador para quem está recém-formado ser convidado para ensinar! Quem rejeitaria ser professor universitário quando ainda está sem qualquer perspectiva de emprego?

Essa reflexão emerge da própria experiência da professora, que explicou:

Eu não tive tempo de elaborar construções ou hipóteses próprias sobre os assuntos de aula. Por não ter tido experiência de clínica, a fala não era minha, ela era simplesmente repetição retalhada de livros, sem crítica, sem confirmação [...] Ao mesmo tempo, eu tinha que me mostrar profunda conhecedora da literatura que tratava do assunto. Como eu iria responder que não sabia, a uma pergunta dos alunos? Nunca fui acompanhada em minhas aulas por alguém da área ou da Pedagogia. A preocupação era só minha, eu entrava tensa em todas as aulas, à espera de uma pergunta que me 'derrubasse' [...] Eu me sentia uma professora medíocre, tanto que pensava: se eu não melhorar em dois anos, eu paro. [...] Se eu fosse aluna de mim, me jogaria um ovo podre na cara. [sic]

Essa revelação, além de demonstrar a consciência da professora em seu despreparo, ainda alerta para a necessidade da Universidade repensar a sua responsabilidade no sentido de preparar o profissional recém-formado, que é chamado para ser professor, nesse período de consolidação dos conhecimentos da profissão e, de se preocupar com os alunos, vítimas das orientações desse profissional incompleto e inseguro.

Cabe aqui, refletir sobre as possíveis conseqüências na formação acadêmica de profissionais que são incumbidos de preservar a saúde, a vida, a segurança, o bem estar e a qualidade de vida das pessoas, formação essa entregue às mãos de pessoas ainda não aptas e, o que é pior, muitas vezes inconscientes de seu despreparo. Continua, ainda a mesma professora:

Uma vez, ao solicitar a cooperação de uma ex-professora minha, para esclarecimento de um assunto que trataria em sala de aula, ela olhou-me envolvida com folhas e folhas de papel, compilação de vários autores e criticou-me dizendo que eu não havia conseguido sair do comportamento de aluna. Isto me fez refletir e perceber que realmente eu continuava a fazer trabalhos como fazia como aluna, só que numa situação de professora. Pelo que eu me lembro a maior dificuldade que eu tive como professora era pela minha própria insegurança no conhecimento do assunto trabalhado. [...] Eu insisto em alertar que você entra na universidade para ser professor e ninguém questiona o seu domínio específico da matéria a ser dada, e nem a sua competência docente. Fiz uma prova didática depois de já estar no quadro de professores do meu curso.

A Universidade propõe em seus currículos (realizações planejadas e executadas pelas instituições de ensino, visando a formação educacional de seus alunos) os conhecimentos que são considerados essenciais para a formação profissional de seus alunos e, de acordo com as necessidades deles, concentrando-se especialmente nos aspectos que possam ser-lhes mais exigidos como profissionais. O recém-formado, por maior destaque que tenha tido em alguma matéria, ou por ter sido o melhor aluno durante o curso de graduação, somente após os primeiros anos como professor, com muito estudo e dedicação, consegue manter-se em dia com os conhecimentos específicos. Ainda assim, os melhores alunos, aqueles que são convidados para exercer a docência, logo que se formam,

revelam enfrentar desafios: “... *mostrar para os meus alunos, ex-colegas de curso, que eu estava ali porque merecia. Porém, eu, como eles, não sabia tudo e por não saber e temer ser descoberto, estudava noite e dia.*”

Devido às transformações no conhecimento e à complexidade da vida contemporânea, os esforços educacionais são envidados mais no sentido de que as matérias, por serem trabalhadas separadamente e seqüenciadas em anos diferentes, se desenvolvam gradualmente sob a orientação dos objetivos gerais dos cursos e do que é essencial e atual em termos de conhecimentos. Esta orientação do ensino formal, só permite a especialidade do profissional, se dele partir o interesse ao aprofundamento e ao estudo de alguma disciplina distinta. “Quanto mais se conhece sobre um tema, melhor se decide sobre ele” (MASETTO, 1990, p.36). A desatualização leva as pessoas à estagnação, ao pensamento retrógrado, e ao *ranço* intelectual.

O saber dos conteúdos específicos de uma disciplina, relacionado à compreensão de que esse conhecimento é dinâmico e mutável, é o primeiro marco de demonstração da competência de um professor. Os conhecimentos científicos rapidamente evoluem, modificam-se e o professor, ao revê-los constantemente, garante a sua efetividade de seu trabalho. “*Mesmo o professor recém-formado pode estar desatualizado já no ano seguinte.*” A cada dia os conhecimentos se renovam, em razão do que, o professor tem que continuamente estar atualizando-se.

Apreendi do depoimento deste professor que o aluno, para aprender, exige do professor questões metodológicas que vão desde as mais diferentes habilidades de aplicação de tarefas, até a uma prática pedagógica dinâmica de organização de pensamento, quando ele revela *“...o aluno só respeita mesmo, o professor que fala numa linguagem atualizada, que sabe do que está falando e que conhece a sua prática e a aplica com dinamismo e eficiência.”*

O professor tem consciência também, da necessidade de auto-disciplina para atualização constante, e isto está claro em próprio testemunho: *“por mais que o professor trabalhe, em sala de aula, técnicas que levem o aluno a buscar o seu próprio conhecimento, é o seu saber atualizado a questão mais decisiva para direcionar e validar a compreensão e a aprendizagem do aluno. Se não fosse assim, não haveria a necessidade do professor na Universidade.”*

Este professor acredita que as atitudes das pessoas revelam e transmitem o seu saber e o seu potencial de conhecimento e, é no relacionamento social com os alunos que o professor demonstra a sua competência e se faz respeitado. O saber, por não ser definitivo, depende da auto-atividade não só dos alunos, mas principalmente do professor, que precisa estar em constante atualização.

Por outro lado, somente a atualização dos conhecimentos não é suficiente como está explícito neste depoimento:

Embora eu já tenha doutorado, não tive nenhuma orientação para ser professor (fiz na França). Se eu tivesse tido a orientação de como organizar o

contexto da aula, mostrando aos alunos cada tópico trabalhado e a sua seqüência, eu não teria perdido tempo e energia no início de minha carreira. Na primeira aula que eu dei, combinei em fazer primeiro uma revisão geral, em seguida começaria as práticas. Soltei-me a falar, falar, quando terminei, uma aluna me disse: Professora eu estou pior do que quando entrei. Esse comentário me desmoronou mas, aprendi que as aulas devem ser planejadas atendendo o nível de compreensão dos alunos e as suas necessidades.

Fica claro, neste relato, que variados fatores são interferentes ao processo de ensino-aprendizagem e que poderiam estar todos na mesma escala de prioridades, sendo uma delas a organização dosada do contexto da aula, à realidade dos alunos por exemplo, uma questão de didática.

O professor que usa o planejamento de uma maneira aberta e flexível, incorporando a identificação dos passos seqüenciais do mesmo à oportunidade de construção do conhecimento mediada pelo relacionamento interpessoal, poderá reduzir as dificuldades técnicas das suas práticas educativas:

Senti muita dificuldade em equilibrar o tempo em relação ao conteúdo estabelecido para as aulas.”; “Dentre a vasta gama de conhecimentos disponíveis, escolher e adequar o conteúdo ao interesse e possibilidade dos alunos, dentro do prazo de tempo da disciplina, foi um desafio.”; “ Foi difícil assimilar as necessidades dos alunos em pouco tempo e selecionar os conteúdos que lhes atendessem em suas expectativas.

Essas revelações demonstram a dificuldade que o professor teve em selecionar os conteúdos e muito mais, a sua preocupação em definir aqueles que permitissem a sua articulação a novas aprendizagens, num ritmo de construção e de transformação.

Nessa medida, o professor ao aprender a construir, juntamente com os alunos a organização da prática pedagógica, considerando o tempo disponível e, ao adequar o conteúdo às necessidades deles, aproveitam oportunidades preciosas de se auto-realizarem em seus projetos pedagógicos. Percebem, também, a diferença entre o fazer junto e o ensinar a fazer.

### 1.3. DIFICULDADE NA PASSAGEM DE UMA PROFISSÃO PARA OUTRA

O profissional, quando passa de uma área profissional técnica, para outra docente, sente grande dificuldade no início de sua nova carreira. Essas dificuldades se devem a vários fatores.

Como exemplo, o profissional, no exercício diário do seu trabalho na empresa, ou clínica, ou ainda em escritório, pratica a relação interpessoal com seus clientes de um para um, ou de um para uns poucos, em geral. Essa relação se faz entre ele e a pessoa que precisa de seus serviços ou produtos. Nesse relacionamento, a comunicação envolve a escolha de expressões verbais, que ele percebe imediatamente serem decodificadas e compreendidas por seus receptores, sem grande esforço, porque ambos se assemelham em seu nível cultural. Nesse caso, o entendimento acontece instantaneamente e a percepção da mensagem é imediata, podendo ser rapidamente corrigidos os possíveis desentendimentos, o que é facilitado, também, pela sua aproximação física e pelo pequeno número de participantes.

Outro aspecto que dificulta é o objeto de seu trabalho. O profissional, que atua em sua área de formação, está habituado a tratar com pessoas que lhes solicitem os seus serviços sem serem questionados sobre os meios de realizá-los, nem sobre a técnica de execução. Para elas, o importante é o resultado. O objeto do seu trabalho é a configuração de um trabalho pretendido, a prestação de um serviço, a concretização de uma idéia.

No exercício de sua prática docente o profissional tem como cliente não mais um consumidor de um produto ou um paciente seu mas, um cliente-parceiro na construção do processo pedagógico e, ao mesmo tempo, um admirador dependente de sua orientação para tornar-se tão bom ou melhor profissional que ele: um cliente-aluno.

Para o cliente-aluno, a explicação de como as coisas são feitas na prática (explicação teórica), faz parte de seu aprendizado, enquanto que para o professor essa explicação consiste no desafio para a consecução do objetivo pretendido.

Um engenheiro-professor declara em seu depoimento que a grande dificuldade encontrada no início de sua carreira foi “*essa ‘passagem’ de engenheiro para professor.*”

Essa passagem pode ser entendida como a mudança de atitude que ele sentiu necessidade de adotar, ao deixar de executar projetos e cálculos para a construção civil, para explicar como isso se faz.

Este profissional, recém-contratado como professor, teve a humildade e a coragem de confessar estar passando, no presente, pela dificuldade de encontrar uma postura e um método de ensino adequado à sua disciplina. Como, não tivera nenhuma preparação para o magistério, embora tenha passado pelo doutoramento, espera poder ser ajudado na adoção de práticas pedagógicas que sejam compatíveis com a sua disciplina.

#### 1. 4. DIFICULDADE NA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A necessidade de explicar como as coisas são feitas, consiste a dimensão teórica que deve estar associada para a aprendizagem plena, com uma demonstração de aplicação ao menos simulada ou simplificada para o aluno e isto significa a vinculação entre teoria e prática.

As práticas, de uma maneira geral, têm suas características próprias e se diferenciam entre si pelos procedimentos específicos a cada uma delas, em vista do que o exercício profissional se torna facilitado na familiaridade de sua aplicação. No entanto, é possível observar que profissionais competentes em sua área de formação, não se tornam necessariamente bons professores. Isso porque, para este exercício profissional se torna necessária a capacidade de explicar o porquê dos resultados obtidos com a aplicação, a fim de que ela possa ser criticamente realizada. Esta capacidade de teorizar, portanto, é fundamental para o professor, isto é a capacidade de abstrair de um fenômeno e explicá-lo. É possível, portanto, identificar que os professores iniciantes, na passagem de uma profissão para outra, sintam esta dificuldade de explicitação teórica de algum conhecimento que possam

dominar perfeitamente na prática. Há casos em que o professor relata a dificuldade de expressar a teoria que exemplifica uma prática, de forma que seja compreensível para quem está aprendendo, como neste caso:

Quando eu estou dando as minhas aulas práticas, você vê um ambiente super organizado. Quando os alunos chegam, tudo já está em cima da bancada, bonitinho, arrumadinho, para a parte laboratorial eu estou totalmente pronta. [...] Quando tu tá na bancada, trabalhando com o aluno, tu tá ali, é olho no olho, é conversa com conversa, tu pega nele, tu tá espancando o assunto ali junto.. Quando tu tá na sala de aula, numa aula teórica, o aluno tá sentado naquela cadeira, tu já está mais afastado dele e a relação é diferente [...] você precisa possuir o dom da palavra e fluência verbal, habilidades fundamentais para facilitar-lhe a compreensão do assunto; para passá-lo de forma didática e numa linguagem compreensível. A minha dificuldade começou aí, eu não fui preparada absolutamente em nada para trabalhar em sala de aula. Sei muito da prática mas tenho dificuldade em selecionar, dosar, e comunicar verbalmente a teoria.

A aprendizagem humana e a transformação da realidade resultam da articulação entre a teoria e a prática. Essa articulação requer uma postura de unidade de pensamento e dessa postura origina, também, a formação global da pessoa. São duas faces distintas de um mesmo processo de conhecimento. Porém, não dissociáveis.

Assim como o fazer é a representação concreta do saber, o saber consolida a teoria do fazer e marca a presença do conhecimento, portanto, a teoria e a prática indissociadas levam ao conhecer e conhecer é aprender. Assim como é imprescindível para o professor experimentar na prática os seus conhecimentos teóricos, para dela partir para o ensino teórico é, também recomendável que ele, ao

passar de profissional de sua área, para ser um profissional-professor prepare-se para as diferentes formas de comunicação teórica.

Duas dimensões de fato surgem para relacionarem-se: a teoria e a prática. Quem melhor explica essas dimensões no ensino é PERRENOUD, (1993, p.149), quando afirma que “A teoria funciona como uma grelha de leitura da experiência.” e que “O fato do ensino continuar a ser uma arte não dispensa de forma alguma uma sólida formação teórica.”

A teoria - “construção intelectual que aparece como resultado do trabalho filosófico ou científico [...] descrição da realidade [...] uma explicação dos fatos.” (MORA, 1982, p. 393) - se harmoniza com a prática quando esta traduz o conhecimento do objeto ou da ação de executá-lo.

A sua difusão dá-se quando o instrumento ou a forma da descrição é adequada, tanto para quem explica o fato, quanto para quem ouve a explicação, caso contrário, será inútil a ação. Um professor reconhece que o maior desafio a ser vencido no início de sua carreira “...foi transpor a dificuldade da aplicação prática dos conhecimentos teóricos” e, no reverso da moeda, ele também percebeu-se com dificuldades: “Senti, também, dificuldade em explicar o como fazer, transportar a teoria ao nível da compreensão dos alunos.” Ele constatou com o passar do tempo, ser necessário para o professor aprender a analisar a sua prática, transformá-la em teoria para depois comunicá-la aos seus alunos o que não tem como ensinar, porém ele aprendeu.

## 1.5. DIFICULDADE EM ADEQUAR OS MEIOS DE ENSINO ÀS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Os professores participantes desta pesquisa, excetuando-se os que atribuem aos alunos ou ao sistema as suas dificuldades, reconhecem que além da necessidade do embasamento teórico para o ensino, o desconhecimento de métodos que facilitassem as práticas pedagógicas lhes cobriam de insegurança e de hesitação na escolha de algum instrumento que favorecesse a aprendizagem:

Descobrir que existem procedimentos de ensino que favorecem o desenvolvimento intelectual dos alunos e a importância da inter-relação para a aprendizagem foi um passo muito importante para maior qualificação das minhas aulas. Pela falta de preparo didático, eu usava aulas explanativas e eles anotavam as idéias centrais (por sinal às vezes tudo truncado). Quando eu propunha uma dinâmica de grupo - prática que eu considerava valiosa para o desenvolvimento social da turma - o rendimento era baixíssimo.

Quando o profissional está em sala de aula, como professor, revela sentir grandes dificuldades porque o esquema de atuação é totalmente diferente, embora ele, a princípio, entenda que ser professor é passar para o aluno o seu conhecimento de forma expositiva, ao perceber a realidade, constata que o meio de comunicação, de interação entre os personagens deve ser modificada.

O que este outro professor demonstra, na seqüência, é não saber se existe ou não uma fórmula para um melhor encaminhamento metodológico em sua disciplina:

Vim de uma área eminentemente técnica e passei a atender pessoas. Para mim falta a parte metodológica do trabalho de professor, a metodologia de docência, propriamente dita. Assim como existe uma metodologia para os trabalhos de pesquisa, deveriam existir, também, normas de comportamento para a docência. Assim, sempre tenho dúvida de como devo me portar diante dos alunos, qual o tipo de atividade cabe para aquela situação de ensino.

Este professor sentiu a necessidade, para as suas aulas, do conhecimento de ferramentas ou procedimentos-meios que o auxiliasse em sua prática pedagógica. Para ele, deveria existir para cada tipo de situação acadêmica, uma orientação metodológica para agir. Isto é possível, se o professor construir, a cada aula, os seus próprios instrumentos de ensino. Com base em procedimentos existente, ele poderá, respeitando as características dos seus alunos, ir criando novos equipamentos. O seu interesse, a sua percepção e revelação dessa vontade de aprender são indícios de que há porque ter esperança na educação.

Essa questão, muitos professores participantes da pesquisa sugerem, deva ser repensada pela Universidade, num plano de formação de docentes para o ensino superior, de uma forma dinâmica e prática: *... "cursos rápidos mas com várias fases práticas, sem teorias. Cursos de reciclagem para os professores cujas dificuldades se assemelhem para que todas as oportunidades de aprendizagem sejam aproveitadas. Foi um grande desafio não conhecendo as ferramentas de ensino, dar aulas."*

Por mais que as técnicas que direcionam as práticas pedagógicas não devam ser entendidas como mecanismos únicos de encaminhamento à aprendizagem, o

seu uso é muito valioso, desde que atendam aos critérios de sua adequação ao momento, à estrutura do conteúdo a ser tratado, às características dos alunos e às do professor, dentre outros aspectos.

Outro depoimento como este, no entanto, revela que mesmo conhecendo as técnicas poderia vir a ocorrer semelhante insegurança: *“Não sabia como escolher o melhor procedimento para motivar os alunos, especialmente em disciplinas teóricas.”* O termo escolher usado nesta frase levou-me a compreender que o professor valorizava e conhecia os métodos de ensino, porém, o que o prejudicava era a sua hesitação na decisão de um procedimento que melhor trabalhasse o tema proposto.

## **2. DIFICULDADES PERCEBIDAS COMO CENTRADAS NOS ALUNOS**

O ato de ensinar não é um fim em si mesmo. Seu objetivo é a promoção da aprendizagem pelos alunos, para o que, é necessário que o aprendiz desenvolva, por exemplo, hábitos disciplinados de estudo, processos mentais abertos, atitudes de pesquisa e comportamento de busca de respostas a problema. O aluno, no entanto, para desenvolver-se depende da estimulação e da orientação do professor, por meio da forma mais efetiva: o seu exemplo. No entanto, é possível que o professor não veja a relação entre o seu próprio desempenho e o do aluno e o recrimine pela falta do que nem mesmo ele tem. Por exemplo, os professores responsabilizaram os alunos pelas dificuldades sentidas por eles próprios, no início de suas carreiras:

*“Imaturidade e desinteresse dos alunos.”, “Heterogeneidade no nível dos alunos.”, “Falta de postura universitária.”, “Alunos sem limites e sem educação.”, “Alunos com baixo nível de conhecimento.”, “Alunos desmotivados ou cansados.”, “Falta de interesse e de motivação dos alunos.”.*

Depreendo, nessas afirmativas, diferentes dificuldades no dia-a-dia, não só dos professores, mas, também dos alunos, uma vez que, se os alunos são identificados como cansados e desmotivados, estes aspectos efetivamente ocorrem e podem ser considerados como expressão de dificuldades que sintam ao aprender e que não são atendidos pelo professor.

Os professores, que responsabilizaram os alunos pelas dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, são os que demonstraram preocupação em descrever a relação existente entre eles. As queixas descritas por eles como: baixo nível de aproveitamento, falta de *“clima de camaradagem”*, seriam resultantes da *“desmotivação do aluno que chega na Universidade sem maturidade suficiente para escolha feita e sem disciplina para o estudo”*, barreiras contra a aprendizagem.

Contudo, o próprio professor, acredita ser necessário entender que não há educação sem desafio - o que gera tensão - mas, complementa, ainda, que a busca de uma relação significativa para a educação, não pode ser unilateral. Parece possível interpretar que para o professor, o aluno inadvertidamente, cria uma espécie de dependência para aprender, desperdiçando, assim, seus próprios talentos mentais.

Dentre os depoimentos, um professor descreve a sua busca (unilateral) de aproximação com os alunos, declarando ser, diante de todos os desafios a enfrentar, o maior de todos: conquistá-los. *“Obter a confiança, o respeito e a amizade dos alunos.”* e assim, *“retirá-los do marasmo intelectual que eles entram na Universidade.”*

Enquanto a busca da melhor estratégia para a conquista do bom relacionamento, em sala de aula, para alguns professores é motivo de entusiasmo e de reforço: *“...sempre estive atenta para a manutenção de um bom relacionamento com os alunos. É um desafio que eu, até agora, tomo como ponto de honra na minha carreira.”*, para outros, parar o ritmo do ensino por questões de relacionamento significa um retrocesso ao ensino em nível universitário: *“...o aluno de curso superior já devia ter a consciência dos motivos que o levaram à Universidade. Eu não entendia, as aulas eram tão poucas e num horário tão pequeno, porque perder-se tanto tempo, solucionando questões de relacionamento pessoal. Em nível superior, o interesse deveria estar na aprendizagem.”*

Outro enfoque dado por um professor entrevistado foi que apesar de já ter experiência de onze anos de ensino, o maior desafio permanecia como sendo o de relacionar-se com os alunos displicentes, sem vontade de aprender, aqueles que não se comprometem com a escolha da profissão e que não se preocupam com a sua própria instrumentalização política ou técnica. No passado, principalmente no início de sua carreira docente esse desafio muitas vezes o perturbou, fazendo com que ele pensasse sempre em abandonar o ensino. Esse professor fez questão de evidenciar o seu tempo de magistério, indicando acreditar que ainda não conseguiu

superar essa dificuldade. Outro professor, ao escrever também sobre o relacionamento com os alunos, afirma que a Universidade não é lugar para pensar em atividades que despertem o interesse dos alunos para a aprendizagem. Insiste em afirmar que do aluno depende a valorização dos conteúdos ensinados e a busca da sua permanente atualização.

Os professores participantes da pesquisa abordaram o relacionamento em sala de aula, de diferentes formas, demonstrando ser uma questão a ser debatida desde o início de suas carreiras, devido à sua importância para a aprendizagem. Mesmo em conotações diferentes, cada um à sua maneira, revela a sua percepção da necessidade do ajustamento social em sala de aula.

Foi considerado, também, pelos professores que o bom relacionamento entre professor e aluno é resultado de uma certa aceitação da maneira de ser de um com o outro *“os alunos entram na Universidade despreparados para as atividades que dependam de exercícios mentais e o professor espera deles mais do que eles podem”* e, essa compreensão pode regular os canais entre eles, para a aprendizagem. *“O ajustamento social envolve a sensibilidade para prever as conseqüências das próprias atitudes e, pesando-as, tomar as decisões que o indivíduo considera mais justas ou convenientes para si e para os demais de sua convivência imediata.”* (MARQUES, 1982, p.56).

Preocupam-se os professores, com a sua imagem gravada no aluno e as implicações sociais causadas pelas injustiças - conscientes, mas inintencionais, segundo eles - nos períodos de insegurança.

O que complica, também, o início da carreira de magistério, é o lado pessoal do professor. Ele pode ser amado, odiado, ridicularizado. Ele está num palco, exposto a gostarem dele ou não. Minha grande preocupação era: o que eu devo fazer para os alunos gostarem de mim. Junto a isso, tem aquele medo de que o aluno é um bicho papão e o professor tem que vencê-lo ferrando-o. O aluno, por seu lado também faz perguntas capciosas para testar o professor [...] Tudo coisa que a gente vai sacando e eliminando, ao tempo em que vai amadurecendo. Concluí que a minha função não era agradar por ser simpática, mas, por ser competente e segura. O medo de não agradar, então foi diminuindo. Descobri que o meu papel é fazer com que essa coisa chamada aprendizagem ocorra...

São muitos os significados presentes nesse relato que parecem dizer que ao mesmo tempo o professor é vítima e algoz, porque ficar exposto aos sentimentos que os alunos possam vir a sentir pela pessoa dele, o angustia. Confessa, também, iniciar a docência sem maturidade profissional, o que vem a ocorrer com o tempo e que o auxilia a compreender melhor essa relação,.

Um outro professor, que se declara experiente pelos "tempos vividos em sala de aula", revela, no entanto, que até hoje ao se deparar com grupos novos, no início de ano letivo, convive com a tensão dos primeiros contatos. Diz ele que é uma página que não consegue virar em sua vida acadêmica - *"é claro que ela não é virável de uma vez"* [...] *"Embora eu já tenha muitos anos de experiência, como professor, a cada nova turma, essa tensão pré-relacional persiste e parece aumentar a cada ano. Este é um estado que permanece até que eu me sinta aceito pelos alunos ou até que, ao conhecer o perfil do grupo eu me familiarize com as suas características, o que normalmente acontece."* Esta preocupação acredito que

faz parte da crença que o professor tem no valor da educação, um meio para a auto-realização das pessoas e, da importância do bom relacionamento entre o educador e educando em sua participação nesse processo.

A principal razão que aflora a lembrança dos professores em seu relacionamento com os alunos, quando se trata do início de sua carreira, está evidentemente demonstrada, por eles, pela sua inexperiência em todos os aspectos *“muita dúvida quanto a como proceder para obter uma boa relação professor-aluno”*. reconhecem que *“a inexperiência do professor pode levar a um relacionamento desrespeitoso, em sala de aula, impedindo um clima para o ensino e mais ainda para a aprendizagem...”*, mas consideram que no início da carreira como professores, eram tantas as situações de tensão, que por vezes o bom relacionamento era impraticável.

### 3. DIFICULDADES PERCEBIDAS COMO CENTRADAS NA INSTITUIÇÃO

Há aqueles professores que se dizendo mais preparados para o magistério, ainda assim, responsabilizam a Universidade pelos desafios enfrentados no início de sua carreira docente e o fazem apontando aspectos como:

*“Disciplina fora da seqüência curricular ideal.”, “Currículo sem disciplinas teóricas como pré-requisitos para as práticas.”, “Falta de um programa de curso adequado.”, “Falta de um orientador pedagógico-administrativo no curso.”*

Houve, ainda, professores que justificaram suas dificuldades de início de carreira, ao *“abuso na quantidade de alunos em sala de aula.”*

Partindo do pressuposto (pode ser entendido de variadas formas) de que o aluno do curso superior deva ser mais independente e capaz de assumir maior responsabilidade em seu esforço de formação, as turmas na Universidade são compostas com grande número de alunos. No entanto, essas turmas numerosas, apresentam ao ensino e ao trabalho docente vários problemas, um deles é do anonimato da turma, a identificação e o outro é a escolha do procedimento de ensino adequado. É o caso desse professor que diz: *“Devido ao grande número de alunos, em sala de aula, a maior dificuldade que senti foi manter a disciplina dos alunos, ao mesmo tempo que transmitir os conhecimentos. Em turmas grandes é impossível identificá-los e mantê-los em clima de aprendizagem [...] enquanto eu atendia alguns, os outros já se dispersavam.”*

Estudos de Gustave Le Bon sobre Psicologia das multidões (in LAKATOS, 1985), revelam que as pessoas em grupo, umas em contato com as outras, recebem e emitem influências e têm o seu comportamento alterado para uma “mentalidade coletiva”, diferente da “mentalidade individual” que cada um possui. A tendência das pessoas que agem em grupo é a de se tornarem anônimas o que pode levá-las à irresponsabilidade dos seus atos. Porém, existe o reverso da afirmação anterior: numa turma pequena não se encontra a riqueza de contribuições que se pode obter de uma turma numerosa, principalmente se o procedimento de ensino e a sua

utilização são adequados aos alunos, aos conteúdos e às características do professor.

Apesar de estarem sem os *alicerces* para a prática pedagógica, como eles mesmos reconhecem quando relatam o seu ingresso o quadro de docentes de um curso, alguns professores constroem sobre si próprios a esperança de realizarem-se, num processo bem sucedido de ensino com a ajuda da Instituição. Esse sentimento antecipado de sucesso os leva muitas vezes a desilusões, a frustrações, que muitas vezes são expressadas com emoção, quando identificam a falta de orientação institucional para a realização do seu trabalho docente.

Nós, na Universidade, não estamos ainda, sendo levados a agir como professores. Com condições, inclusive, para isso, de tempo também! Nós somos horistas e acabamos agindo como tal. E, somos, na minha opinião, excelentes horistas até, porque a gente acaba se superando dentro das dificuldades, procurando fazer o melhor, mas até chegar nesse estágio já batalhamos muito. [...] A Universidade deveria oferecer um programa mais ousado até mesmo dentro de uma obrigatoriedade para todos os ingressantes.

As declarações desse mesmo professor, levam a concluir que as insatisfações sentidas com a falta de apoio Institucional, podem estar agravadas pela desorientação das próprias chefias de Departamento que não sabem se são: coordenadores pedagógicos, administradores acadêmicos ou supervisores do ensino. Este mesmo professor estendeu assim a sua crítica:

É inacreditável o desamparo que se encontram as pessoas, que como eu, assumiram cargos administrativos acadêmicos. Estão tão perdidos, quanto os

professores ingressantes, que por falta de apoio institucional sentem-se desorientados até para o preenchimento das cadernetas. Somos honrados pela designação da chefia de um setor que congrega os professores de um curso, via Regimento Institucional sabemos de nossas funções, porém não há, em momento algum do ano, um contato com as hierarquias superiores, seja para relatar as experiências ou para prestar as contas do desempenho do seu papel. [sic]

Denoto no relato acima transcrito, que existe um conjunto de fatores que levam o professor a sentir, com razão, as insatisfações descritas. Percebo também que apesar disso, há professores que lutam por condições concretas de transformar a realidade e de satisfazer as suas necessidades individuais. Parece haver um hiato entre as contribuições que a Universidade diz oferecer e as carências do professor. (Os cursos de Pós-graduação, por exemplo.) Em alguns casos, como neste depoimento, parece que o professor reflete, com amargura, sobre as dificuldades com que se defrontou no passado mediante a expectativa de aprender a ser professor na prática:

Sem nenhuma preparação didático-pedagógica, soltaram-me numa sala de aula e disseram-me: É aqui que você vai dar aula. Eu me lembro que preparei essa primeira aula com o maior capricho. Acho que dei a aula umas vinte vezes para a minha mulher e outras tantas na frente do espelho. Era uma aula de 50 minutos, em 25 eu já tinha dado tudo, foi o maior nervosismo. Eu parecia uma litorina passando numa velocidade incrível sobre os conteúdos [...] sugiro que o professor tenha um período de observação das turmas, de acompanhamento das aulas de outros professores enfim, de preparação pedagógica, antes de atuar na prática com alunos. [sic]

Neste relato e em depoimentos diversos os professores deixam transparecer, pelos termos usados, que não foram válidos os desafios, ou a forma como foram

desafiados: “*Soltaram-me na sala de aula...*”, “*... a proposta era maravilhosa, mas fui jogado numa sala...*”, “*me largaram numa turma e só eu sei o que tive que fazer para me sair bem...*” Ao revisarem os quadros retidos na memória do início de suas carreiras, esses professores revivem, pelo que pude concluir em suas expressões, as frustrações e suas implicações no processo de ensino.

Misturam-se em seus dizeres as diferentes angústias, ao lembrarem maneiras com que agiram em suas práticas pedagógicas; ao refletirem sobre a sua formação; ao avaliarem a sua participação no sistema educacional, enfim, ao buscarem vencer o medo de enfrentar uma classe e ao tornarem-se competentes:

Aqui na Universidade não tem ninguém que se preocupe em preparar didaticamente os professores, nem os novos, nem os mais antigos. Era preciso que alguém orientasse-nos em como dar aulas, nos dias de hoje; como dividir o programa, ou escolher os assuntos. Nesse sentido, não há como recriminar a cópia, a cola do próprio aluno, porque a repetição dos livros, o autoritarismo são práticas diárias dos professores em sala de aula.

Entendo essa colocação como um apelo à realização de algo que ainda não se realiza na Universidade em termos de preparação dos professores para as práticas pedagógicas e está claro que eles próprios percebem as conseqüências negativas disso, refletidas nos alunos.

#### 4. SOLUÇÕES PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO DOCENTE

À medida em que o professor exercita o seu trabalho pedagógico, desenvolve, também, o seu repertório de ações que favorecem não só a aprendizagem dos alunos mas também, possibilita-lhes maior segurança em seu desempenho e melhores condições psicológicas de auto-percepção. Essas aprendizagens acontecem de maneiras variadas.

##### 4. 1. APRENDER PELO ENSAIO E ERRO

Nas tentativas de ensino por meio de ensaios, acertando e errando, muitos professores chegam a desenvolver-se em ações pedagógicas que bem podem ser exemplificadas neste fragmento de relato: *“...após quebrar a cara, aprendi com os meus próprios erros...”* Acredita esse professor estar encaminhando os alunos a aprendizagens efetivas por meio de ações que ele foi testando durante a sua vida acadêmica.

Variar atitudes docentes, improvisar métodos de ensino, aprofundar o conhecimento dos conteúdos não dominados enquanto aluno, foi o caminho encontrado pelos professores respondentes, exemplificado aqui pelo depoimento de um deles: *“Os maiores desafios foram: aprender sozinha a utilizar recursos e metodologias diferentes para prender a atenção dos alunos, o que às vezes dava certo, às vezes não.”*

O que para essa professora foi um desafio, para este outro foi uma dificuldade: *“ser ‘largado’ como professor, não ter a quem recorrer para tirar as dúvidas, para receber orientações e ter que achar um meio de chegar até cada um dos alunos para motivá-los, foi mais do que um desafio. Foi uma dificuldade.”*

A repetida preocupação dos professores com seu desconhecimento dos aspectos metodológicos para o ensino, os levou a buscar as informações e a conhecer aos poucos, meios de encaminhamento à aprendizagem. *“Eu estou aprendendo com os meus próprios erros e espero não cometer os mesmos na próxima turma que eu venha pegar. Eu tenho que mudar, me organizar melhor nas informações que eu passo no quadro, aprender de alguma forma a mergulhar profundamente nos caminhos da própria superação.”*

Esse esforço de aprender com os próprios erros e de superar-se parece ser indício de quem quer mudar para vencer.

#### 4. 2. AMPLIAR O DOMÍNIO DO CONTEÚDO

Professores de diferentes cursos confidenciaram ter experimentado passar por situações de instabilidade emocional, devido a falta de domínio do conteúdo, e que, após alguns anos trabalhando a mesma disciplina e estudando os seus conteúdos, conseguiram reduzir as dificuldades até de relacionamento com os alunos, como diz essa professora: *A partir do momento que eu estudei mais, que eu venci minhas limitações, tive melhor relacionamento com os alunos.*

A razão apresentada por esses professores para justificar as suas dificuldades foi o seu imediato contrato como professor, após a conclusão do curso. Não haviam sedimentado os conhecimentos e nem os experienciado na prática. Mas garantiram que “...se o professor não tiver domínio do assunto a ser trabalhado em sala de aula, os alunos não perdoam...”

Esse é um referencial importante a ser observado porque revela que os alunos exigem do professor atualização constante e para isso, ele precisa ser um pesquisador como sugere BEHRENS (1995, p. 100): “O ensino em todos os níveis e, principalmente, no ensino superior perdeu o caráter de terminalidade. O mundo moderno não autoriza um profissional a ter sucesso e competência, se não for um investigador, um pesquisador permanente na sua área.”

#### 4. 3. BUSCAR A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Após muitas queixas referentes ao abandono por parte da Universidade em sua preparação para serem professores, ouvi também, que os Cursos de Especialização e o de Mestrado em Educação os estão auxiliando pedagogicamente, de maneira significativa. *“Por não ter formação pedagógica nenhuma, articulei as minhas dificuldades de início de carreira, conversando com os meus ex-professores, a princípio e fiz o curso de Didática do Ensino Superior. Assim, aos poucos, consegui superar minha insegurança.”*

Os obstáculos parece não esmorecer o professor que, percebendo-se frágil, busca maneiras de não proporcionar apenas instrução aos seus alunos, mas de tomar caminhos mais amplos e que dizem respeito à formação integral dos jovens: *“...primeiro eu procurei os meus colegas mais experientes, porém, cada vez mais, eu sentia a necessidade de me aprimorar para o ensino da minha área, os alunos esperavam mais de mim, fui, então, atrás de cursos de especialização.”*

A mesma professora que relatou, anteriormente, nunca ter valorizado, no início de sua carreira, as questões didáticas, conclui o seu depoimento, dizendo que conseguiu articular as suas dificuldades a partir do momento que passou a conhecer os processos educativos e exercitá-los: *“participei do primeiro curso de Especialização em Didática do Ensino Superior realizado aqui na PUC, só depois dele que passei a valorizar a educação, conhecendo a História da Educação e o que era Didática. Depois, com o mestrado e as oficinas pedagógicas eu mudei totalmente, hoje reconheço a necessidade de levar o aluno a pensar na sua aprendizagem.”*

Também para outro professor, o resultado foi o mesmo *“Demorei muitos anos, mas felizmente agora, fazendo pós-graduação, estou fazendo uma espécie de terapia do medo. Estou aprendendo procedimentos pedagógicos para o ensino. O que para muitos colegas é perda de tempo, para mim é o encontro com a renovação.”*

Para este outro, no entanto, a ótica do professor diverge e confirma que é diferente o grau de aproveitamento de cada pessoa para a mesma situação. Em sua crítica, ele aponta a necessidade de os cursos estarem voltados para a prática pedagógica e não para a compreensão crítica da história da educação:

A universidade tenta suprir a deficiência dos professores, obrigando-os a cursos de especialização, os quais desenvolvem conteúdos que em nada contribuem para a melhoria do seu desempenho em sala de aula. Para quê um curso em que os programas apresentam as tendências antiquadas de ensino, como o tecnicismo, por exemplo, para criticá-lo e dizer que foi um dos momentos negros da educação? O que eu precisava era conhecer maneiras de solucionar os problemas da minha sala de aula; de psicodramas pedagógicos, onde eu pudesse representar as dificuldades sentidas na relação com os alunos e ser imediatamente orientado.

Num enfoque semelhante, sem vislumbrar os benefícios pedagógicos, nos cursos ofertados pela Universidade, outro professor se refere a um curso de especialização assim:

Do curso de especialização, a única coisa que ficou e que me ajudou a amadurecer foi a disciplina de Dinâmica de Relações Interpessoais. Aliás, toda a turma mudou depois de passar por ela. O curso tinha muita teoria da aprendizagem e pouca prática de construção de conhecimento. Quase nada de exercício com as habilidades de ensino e de pensamento.

É possível entender que o professor cresce em sua formação docente em cada curso que realiza porque as suas colocações, embora estejam apontando para

detalhes diferentes de aproveitamento, justificam a importância e a necessidade da existência deles:

Durante muito tempo eu considerei necessário manter distância do aluno como uma postura pedagógica ideal para a melhor transmissão dos conhecimentos e assim, obter maior respeito deles. Com as dinâmicas de relacionamento humano, num curso de atualização, percebi que era um erro que eu cometia: desestimulante para o aluno e desgastante para mim.

Ou, ainda, esse relato de um professor que embora reconhecendo que o mestrado não lhe ensinou a ser professor, fez questão de citá-lo, dando a entender ser essa, uma titulação importante para o seu currículo *“Nunca tinha tido antes experiência como professor e o curso de mestrado não ensina ser professor.”*

Para esse professor, a expectativa de aprimoramento pedagógico e não o de aperfeiçoamento em sua área, o levou a fazer um curso que lhe trouxe o título de Mestre porém, não o tornou mestre para a sala de aula. Daí, a decepção.

#### 4. 4. MOTIVAR OS ALUNOS

O professor experimenta, diante dos alunos, dificuldades que somente com o tempo e a experiência consegue superar. São elas: a ocorrência de conversas paralelas, saídas constantes da sala, desprezo pela mensagem emitida, o que, conforme o depoimento de um participante, foi o maior desafio enfrentado por ele, no início de sua carreira docente.

Neste relato, o professor parece ter conseguido vencer o desafio quando diz:

Difícil é, no início da carreira docente, descobrir que o professor tem como maior missão: motivar e facilitar o ensino, para que o aluno seja encorajado a aprender por ele. Na verdade, um professor, a meu ver, é mais um “despertador” do que um “ensinador”. Os desafios maiores são enfrentados antes de reconhecer que na relação aluno-professor, ensino-aprendizagem, é papel do professor conduzir o processo (sendo que sempre é mais cômodo colocar no aluno, a total responsabilidade). A grande dificuldade foi levá-los a valorizar o ambiente educativo da sala de aula. Procurava motivá-los constantemente para evitar conversas paralelas; apresentava a teoria e imediatamente a experimentava na prática, fazia questionamentos.

O desenvolvimento profissional docente adquire assim, uma perspectiva multidimensional que permite vislumbrar a dimensão técnica, quando se refere aos instrumentos pedagógicos na transmissão histórica do conhecimento e dos seus conteúdos, cuja essência tem valor socialmente reconhecido, e a dimensão humana, quando se preocupa com a sua própria formação e a de seus alunos, por meio de uma prática transformadora: *“Fazer com que o aproveitamento da turma seja efetivo e social que os alunos não se acomodem esperando todo o conhecimento do professor, foi a forma como eu consegui, estimulando-os a pensar por meio de desafios e de tarefas com pesquisas..”*

Este professor acredita que seus alunos sentiram-se motivados a aprender a partir de provocações intelectuais e, dessa forma, as dificuldades no processo de ensino diminuíram consideravelmente.

#### 4.5. VALORIZAR OS ASSUNTOS DAS AULAS

O tempo e a experiência também podem trazer ao profissional a maturidade e a segurança, componentes indispensáveis para a consecução de objetivos e para o atingimento de metas:

Eu experimentei valorizar os conteúdos, ensinando a partir dos exemplos da vida real. Esta semana, mesmo, eu fui dar uma aula sobre salmonelose e estava falando da febre tifóide. Dei exemplo do meu pai que teve salmonelose mais não era a febre tifóide, era uma gastroenterite e ele quase morreu. Eles não se esqueceram mais. Então, para mim ficou, que os exemplos reais atraem a atenção e fixam mais rapidamente o conhecimento.

Conhecer e conceber alguma postura de ensino, buscar uma tendência educativa própria é uma demonstração significativa de preocupação educativa e que parece não ter ficado apenas na preocupação mas, nas tentativas práticas de muitos professores e que com o passar do tempo acabaram por encontrar um caminho seu, valorizando os assuntos trabalhados em sua disciplina.

#### 4.6. DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO

O professor que sabe diferenciar uma análise de uma crítica, tende a influenciar os alunos a exercitarem também essas dimensões intelectuais. Este, percebe e propõe tarefas que envolvam essas categorias de pensamento,

valorizam-nas, porque para ele, elas são necessárias para a compreensão do mundo: pensar e criar:

A vida inteira as pessoas recebem dos meios de comunicação (de uma minoria intelectualizada), análises prontas, críticas elaboradas e não são exigidas para qualquer abstração ou interpretação dos fenômenos que ocorrem na sociedade [...] Eu mesma levei 10 anos para perceber o óbvio e agora faço de tudo para ampliar a possibilidade dos alunos de pensar e chegar por si às análises, às conclusões [...] Deveria haver um curso, na Universidade, que despertasse os professores para a importância do pensar. Que ensinasse (eu não gosto da palavra ensinar, para mim, ensinar faz os outros fazerem do seu jeito.) a articular o pensamento, a criar. Que exercitasse o professor em técnicas que diversifiquem o pensamento, só assim, ele poderia levar, também o aluno a desenvolver-se intelectualmente. [sic]

Esse professor, em outra citação afirmou ter jurado deixar a Universidade se não melhorasse a sua capacitação para a docência em dois anos, porém, parece ter-se demorado um pouco mais. No entanto, preocupa-se ainda, com o seu aperfeiçoamento, porque aprendeu que é importante mudar a condição de pensar de seus alunos.

A falta de visão crítica, no início da carreira, cega o professor, até para fazer uma auto análise e pode ser explicada pela insegurança, que o leva a querer assumir um papel fixo, tal como já foi analisado anteriormente.

Para não padecer muito, ao dar explicações teóricas de conteúdos referentes à sua disciplina, o professor descobre que a intenção de teorizar a prática, no

processo de ensino, deve ser alimentada pela vontade de renovar e de transformar uma realidade, fazendo-a dinâmica pela crítica, pela análise e pela reflexão de seus alunos.

Esse professor percebeu a divisão inadequada do espaço da aula, como um defeito em sua prática educativa: *“A experiência me fez descobrir que eu tinha dificuldade de dividir com os alunos o espaço de tempo da aula para as análises dos temas tratados, para questioná-los ou, até para contestá-los.”*

A experiência de cada um e as descobertas realizadas concretizam o conhecimento e encaminham a outras descobertas, promovendo o crescimento e o desenvolvimento humano. Essa construção não ocorre sob um processo de imposição. Ela é natural, embora muitas vezes demore um pouco para se consolidar.

#### 4.7. CRIAR OU COPIAR UM MODELO DE PROFESSOR

De uma maneira geral, os professores das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia, quando ingressam no Magistério Universitário, são profissionais recém-formados, com disponibilidade de tempo e imbuídos da vontade da difusão dos conhecimentos de sua área. Muitos deles, com uma formação profissional de alto nível, segundo seus currículos, parecem ter encontrado identidade com a questão da educação e buscam na reprodução de práticas de ensino vivenciadas por eles em sala de aula, a forma de viabilizar as suas ações de professor.

A prática docente, repetida pelo novo professor, na maioria dos casos, baseia-se na demonstração verbal da matéria, na memorização, no silêncio e atenção dos alunos, na repetição e na cópia. Contudo, mais tarde ao analisar essas ações, ele mesmo percebe o plágio:

De repente me mudei da carteira de aluna para a mesa de professor [...] Eu tinha sido aluna a vida inteira; excelente aluna, por sinal, só sabia pensar e comportar-me como aluna [...] Quando passei a ser professora, eu preparava as aulas como se estivesse fazendo um trabalho para entregar no final de um período [...] A diferença estava na apresentação dos conteúdos pesquisados, que era da forma expositiva. Eu esperava que os alunos, como eu, assimilassem esses conteúdos e no final do bimestre me devolvessem, durante uma prova. Foi assim que eu repeti os erros de alguns professores meus.

Ao chegar a esse estágio, o professor está em condições de auto-avaliar-se, ou até já desenvolveu-se profissionalmente, com a consciência de que o mais importante no processo educativo não é apenas ensinar ao aluno a matéria, mas ensinar-lhe a vê-la sempre renovada pelas suas ações. Quando ele ensinar que aprender representa pensar, elaborar e executar o seu conhecimento, esse professor já é um educador.

A concepção da maneira de ensinar de cada professor tem sempre a ver com o seu estilo e a sua natureza pessoal. As pessoas que são metódicas, organizadas, normalmente demonstram ser assim em todos os seus afazeres e preferem realizá-los mediante uma programação que as assegurem de sua consecução. Há pessoas que são despreocupadas com a rigidez do método, aquelas que normalmente

deixam para construir junto com os alunos a melhor forma de trabalhar os conteúdos, na maioria das vezes se saem muito bem.

Assim é no ensino, cada professor enquadra-se melhor com os procedimentos de ensino que mais condizem com o seu temperamento. Uma professora participante deste estudo, que sente hoje já ter superado a crise de início de carreira, reconhece que buscou a forma que mais se adequasse à sua natureza:

Hoje, eu uso a espontaneidade em minhas aulas. Não planejo conteúdos. Seleciono textos que desenvolvam os objetivos da disciplina e na hora da aula, dependendo da reação dos alunos, crio situações para trabalhar as idéias. Não conheço as técnicas de ensino e nem sei o nome delas. Todo o ano eu mudo tudo, Às vezes eu começo do fim para o começo. Dou sempre aulas com os textos das leituras que estou fazendo no momento. Trago casos clínicos, também da ocasião em que estou vivenciando. Nada é rígido e sinto que sempre deu certo. Às vezes eu ditado (faço ditado como no primário), quando eu percebo que a turma não tem condições de interpretação. Não obrigo ninguém a ficar em sala de aula, mas não permito conversas fora do assunto da aula. E não fico dando sermão, também. Eu gosto de como sou, hoje, e quase abandonei o ensino, em outras épocas, ainda bem que não!

As práticas pedagógicas são realizadas em sala de aula de acordo com a maneira de ser do professor, mais do que pelo estilo de pensar dos alunos. Portanto, ao decidir por um tipo de procedimento, o professor revela seus estágios de desenvolvimento pedagógico. Denoto dos depoimentos, a necessidade que o professor sente em definir sua postura diante dos alunos. No exercício de seu papel, o professor escolhe e decide por ações pedagógicas que, quando utilizadas de forma adequada, facilitam a consecução dos objetivos de ensino; ampliam o

desenvolvimento das habilidades para a aprendizagem, além de aumentar a interação (influência mútua) entre professor e aluno. Como esta adequação está ligada à concepção de ensino aceita pelo professor, e aos seus objetivos, ele poderá adaptar à realidade do momento e do assunto, os métodos a serem utilizados: “A concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou à conscientização.” (CUNHA, 1989, p. 31)

O processo de ensino em aula, por si só, seja ela prática seja teórica, leva o professor ao uso de habilidades variadas de ensino e a conceber um método que o oriente para a condução dos alunos à aprendizagem. Se a sua concepção de ensino for a de que o professor é a principal fonte de informação para o aluno e o seu modelo for o da transmissão dos conhecimentos, por meio de aulas expositivas, a habilidade cabível pode ser a de encaminhar coletivamente os alunos para uma seqüência de aprendizagens, que lhes favoreça o recebimento das informações, a fixação delas para atingir os objetivos, que ele propôs para o grupo. Esta é a visão que um professor da área de Tecnologia. Ao discorrer sobre como ele articula os desafios da sala de aula, disse:

O professor passa para os alunos o seu conhecimento adquirido da experiência na profissão. O desafio maior é encontrar um enfoque ajustado ao nível deles para passar os conteúdos da disciplina uma vez que os alunos ainda não os conhecem e esses conteúdos são fundamentais para o curso. A minha matéria é bastante extensa e complexa e passar da melhor maneira que todos possam assimilá-la para a aplicação em sua profissão é o meu objetivo de professor em aula. [sic]

Quando o professor encontra, em sala de aula, a sua forma de ensinar e a concebe pelos seus resultados positivos como: decodificar os conceitos, os princípios, por meio de exemplos levando em consideração a sua extensão, sua complexidade ao nível de maturidade dos alunos; quando podem ser aproveitadas as informações já dominadas por eles para a aquisição dos novos conhecimentos, ele relata com alegria o sucesso da aula: *“Segunda-feira dei uma aula super difícil, exemplifiquei, imitei, fiz o que pude para esclarecer melhor o conteúdo e quando terminei, uma aluna me disse que só faltou eu plantar bananeira para que todos entendessem a aula.[sic]*

Respeitar as condições pessoais dos alunos, criar um percurso próprio para estimular a aprendizagem, geralmente gera situações inéditas de motivação e tornam os conteúdos vivos.

Aproveitando o depoimento deste professor, associo-o ao relato de um outro que percebeu a produção conjunta do conhecimento como o melhor trajeto para a condução de suas aulas: *“ Eu estive muito preso ao tempo e ao conteúdo da minha disciplina, em minhas aulas e, hoje, acredito que se tivesse conhecimento das questões que tratam do ensino pela motivação de aprender, eu teria usado meios que favorecessem a aprendizagem pela produção conjunta do conhecimento [...] e minhas aulas teriam sido muito melhores, mais produtivas.”*

Percebo, no depoimento desses professores e de outros, a sua preocupação em ensinar melhor, numa dimensão mais aberta. Obviamente, esta é uma

declaração de reconhecimento ao valor da didática (organização do trabalho pedagógico), como instrumentadora de ações educativas, assim como, da importância de um trabalho pedagógico efetivo, baseado em pressupostos que fundamentam as formas de aprendizagem.

Essa constatação parece ser tão representativa, que impulsionou alguns deles a revelá-la como sendo uma “deficiência em sua formação de professor”, o que demonstra a sua crença de que, ao saná-la, além de sentirem-se melhores professores, teriam contribuído para que seus alunos fossem melhores estudantes, também.

Todos revelaram ter passado por dificuldades, no início de sua carreira docente, uma vez que, sem diferença, usaram expressões bastante semelhantes, independentemente do sexo de cada um. Outro aspecto emergente e interessante foi que a maioria centrou em si a razão das dificuldades em primeiro lugar e, em segundo, na Universidade, mostrando tendência em dividir a responsabilidade do seu despreparo com a Instituição, que não os acompanhou no início de sua carreira, ao deixar de assessorá-los com orientações que permitissem a dinamização do ensino universitário.

Em síntese, os professores participantes deste trabalho traduzem em seus relatos que a inexperiência leva o docente a não articular os seus papéis de professor com o de profissional, isto é, ele perambula entre o papel de orientador da aprendizagem, de transmissor de conteúdos e de “condutor do ensino”. Muitos

passam por conflitos antes de chegarem ao desempenho do seu real papel, o que acontece, quando adquirem competência, eficiência e eficácia no atingimento dos objetivos educacionais e estimulam seus alunos para encontrarem o seu caminho.

De uma maneira geral, esses professores sentem-se já em outro estágio de competência docente, tendo, segundo eles, ultrapassado a fase que os desafiou a continuarem ou a desistirem de ser professores. Eles se utilizaram de uma narrativa conjugada no tempo passado, aparentemente à vontade para mostrarem suas dificuldades de início de carreira docente e a suas práticas docentes.

Com exemplos bastante claros do cotidiano de suas práticas, os professores fazem confissões, assumem dificuldades e descrevem descobertas pedagógicas.

Surpreendentemente, os professores descrevem suas dificuldades baseando-se na falta de domínio dos conteúdos específicos da disciplina. Porém, o que mais ficou destacado em seus depoimentos foi a sua "*imaturidade docente*", por não conhecerem procedimentos metodológicos de ensino, não terem desenvolvido as habilidades pessoais próprias para o ensino, ou ainda por sentirem-se despreparados para orientar ações pedagógicas em grupo.

Reconhecem os professores das áreas pesquisadas, ser um problema essa adaptação profissional, não só para eles, mas para os alunos e para a Instituição. Denunciam que poucas medidas são tomadas no sentido de facilitar mudanças para

solucioná-lo, sobretudo porque eles mesmos se posicionam, no cenário da educação, como “personagem-chave” no processo da aprendizagem do aluno.

Foi possível concluir que a adoção de estratégias emancipadoras encaminham professores e alunos à autonomia no aprender e pode auxiliá-los a conduzir satisfatoriamente o seu projeto de ensino. No entanto, a formação inicial dos docentes, ao ser permeada de contribuições externas que facilitem esse período de transição do docente entre ser um profissional de sua área de formação e um profissional-professor, permite que essa escalada se torne mais suave e menos traumática. (Esteves & Rodrigues, citadas por BEHRENS, 1996, p. 89).

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descrições das experiências dos docentes das áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia da PUC PR, apresentadas neste trabalho, têm a intenção de remeter os leitores à reflexão sobre as posturas adotadas por eles - como uma “saída” educativa.

Os professores que participaram desta investigação, não só perceberam, como demonstraram maturidade pessoal e profissional ao relatar os desafios e dificuldades enfrentados por eles, no início de suas carreiras docentes, permitindo dessa forma que, por meio de vários casos particulares, fossem interpretadas as suas articulações ao dirimi-los e, tomando por empréstimo seus depoimentos, espero torná-los fontes incentivadoras para mudança na formação do professor das áreas que não contemplam a licenciatura para a docência como opção profissional.

As suas narrativas (e elas são de certa forma simples e objetivas, sem rodeios ou justificativas descabidas, demonstrando, a meu ver, um elevado nível de consciência de suas dificuldades) revelam questões que podem ser perfeitamente discutidas no âmbito da Universidade, com o objetivo de acelerar as mudanças em educação, para os próximos anos. Estas questões se referem a currículos, programas de curso, competência no ensino e política de educação universitária. O

sentido de competência de que trato aqui é o mesmo encontrado em SAINT-ARNAUD, (1979, p. 108): “um conhecimento aprofundado, reconhecido que confere o direito de julgar ou de decidir em certas matérias.”

Senti a necessidade de estabelecer uma maneira específica de absorver os significados das idéias - representação de cada respondente - a respeito dos desafios vividos em sala de aula, já que o que pretendi não foi fazer um inventário de respostas mas, chegar ao conhecimento, mesmo que pela percepção parcial, das realidades individuais, da vivência docente dos sujeitos participantes.

Chego neste ponto do trabalho muito satisfeita, porque os participantes desta pesquisa foram, em suas reflexões sobre esse início de sua carreira docente, além do âmbito das questões-objeto deste trabalho. Foram contundentes em suas críticas quanto ao caráter fragmentário das práticas docentes exercidas por eles, assim como, pela falta da articulação entre a formação-professor e formação profissional de sua área e, conseqüentemente, pela falta de relação entre o discurso expresso em sala de aula e o efetivo exercício de uma prática educativa.

É importante considerar que a capacitação do professor conseguida pela maioria dos profissionais que contribuíram com seus relatos para este trabalho, deva-se à sua consciência de que essa formação pedagógica inicial é necessária e que a sua competência como professor se estabelece não apenas mediante a realização de um curso de Pós-graduação mas, e principalmente, pela sua

experiência profissional, sua atualização constante, sua capacitação permanentemente refletida na prática docente.

Outro ponto a destacar é a importância dada por todos, aos aspectos didáticos da questão do ensino-aprendizagem e que a construção do conhecimento em nível superior depende de professores capazes, de profissionais atualizados, em permanente contato com o conhecimento avançado. Todos os respondentes, de uma forma ou de outra, citam o valor de instrumentos que agilizam as práticas pedagógicas, ao reconhecerem ser o que lhes faltou no início da carreira docente e razão pela qual predominou em suas atividades de ensino, a memorização e não a compreensão, portanto, prejuízo para o processo.

A implantação de programas de Pós-graduação como mecanismo de formação do profissional mais habilitado para a sua profissão, no sistema universitário aumentou, sem dúvida, o número de pessoal qualificado para o ensino. Porém, nem todos os professores conseguiram conquistar, por esse meio, a sua capacitação, como eles revelaram.

A construção do conhecimento de maneira autônoma e orientada, ocorrendo conscientemente no interior da Universidade permite aos alunos e aos professores, um espaço e uma condição ímpar para o exercício da liberdade de gerar idéias novas, de articular novas experiências e de ampliar a sua capacidade de raciocínio, por meio da construção própria de significados.

Para essa construção autônoma do conhecimento, só cabe, então, a utilização de métodos emancipatórios, tendo como exemplo a pesquisa interpretativa, que está fundamentada no saber-pensar. Essa metodologia promove o desenvolvimento de competências e de habilidades intelectuais, possibilitando aos professores e aos alunos uma representação da realidade em seus diferentes setores, analisando-a, criticando-a e por essa razão, modificando-a e modificando-se ao interpretá-la.

Ao adotar um método de ensino emancipatório, e ao articular o seu desempenho de profissional-docente libertário em sua área de formação “numa relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber” (CUNHA, 1989, p. 29), o professor está demonstrando a sua qualificação docente.

A Universidade poderá promover a sua própria transformação pela criação e a disseminação do saber numa interação disciplinar, formando um quadro de professores pedagogicamente preparados para uma nova era; professores que estejam dispostos a vivenciar essa experiência, a do ensinar a aprender, a do aprender a conhecer-se, ao mesmo tempo que estejam preparados e estimulados a realizarem um trabalho que os levem também, a auto-conhecer-se, mesmo que metaforizando-se.

Levando em conta que os professores das áreas não contempladas com a habilitação para o magistério assumem junto com a Universidade a sua preparação para docência, no exercício da profissão, é recomendável que a administração

acadêmica da Instituição participe da solução do problema, iniciando pela reestruturação dos módulos pedagógicos nos cursos de Pós-graduação porque, segundo os depoimentos dos docentes, não há como ocorrer a sua preparação da forma como os mesmos estão sendo ofertados. Essa reestruturação deve visar a que os professores tenham a oportunidade de, ao mesmo tempo, receber os subsídios teóricos e praticá-los em sua realidade, sob a observação de um “agente pedagógico”, que o acompanharia durante um tempo de sua formação. Como exemplo, poderia sugerir que os professores exercitassem a construção do conhecimento pela pesquisa, com os seus alunos, sob a orientação e o acompanhamento desse agente, que, ao final, dar-lhe-ia um retorno do que foi observado.

Os currículos dos cursos poderiam ser estruturados com base num conhecimento mais particular das características pessoais dos seus componentes, para que pudessem oferecer, aos que têm o domínio da matéria, mais exercícios de criação de práticas pedagógicas, num esquema de auto-renovação permanente.

Na verdade, a formação docente poderia ser proposta de forma mais personalizada, isto é, a partir do conhecimento da realidade de cada um. Esse conhecimento poderia ser obtido do próprio professor que, após um trabalho de iniciação, procuraria se conhecer e, quanto maior fosse a sua auto-percepção, maior seria, também, a sua consciência do estágio em que se encontra, portanto melhor preparado estaria para desenvolver-se e permitir-se a hetero-ajuda.

A determinação dos conteúdos e dos métodos a serem adotados nos cursos para os professores das áreas das Ciências Biológicas e de Tecnologia, por exemplo, estariam dependentes de uma sondagem, a fim de propor-lhes instrumentos específicos às suas necessidades e que viessem contribuir: primeiro, para o seu próprio desenvolvimento como pessoas, além do desenvolvimento do pensamento crítico, de atitudes sociais, de sensibilidade para realizar ações diferentes de uma simples memorização, como sugere TYLER (1973); segundo, porque pelos seus relatos, percebe-se que a sua formação foi centrada especialmente em conhecimentos específicos da área, em detrimento dos aspectos acima citados.

As categorias de análise que emergiram do exame de seus depoimentos, levam a concluir que deve haver um trabalho de reelaboração de concepção de ensino para o professor dessas áreas que não têm preparação para o magistério. Dentre as possibilidades para este trabalho, é recomendável, também, a criação de licenciatura na graduação, e para os que já se encontram na carreira, cursos preparatórios para o Magistério Universitário, que os convide a refletir sobre as suas ações do dia-a-dia, em sala de aula.

Espero que esta dissertação possa servir, de meio orientador aos profissionais que ainda hoje aceitam enfrentar o desafio de ser professor e que iniciam o difícil trabalho docente, no sentido de incentivá-los a buscar subsídios para o ensino. Da mesma forma, tenho a expectativa de que possa contribuir para que outros profissionais possam aproveitar dessas experiências relatadas pelos

professores respondentes de modo que, a partir delas, iniciem trajetórias docentes menos doloridas e mais compensadoras, já que esses professores têm grande dificuldade de encontrar alguém com disponibilidade de acompanhá-los, e recebem pouca ajuda vinda de uma relação direta, pessoal, com outro profissional em sua prática. Ao contrário do futuro médico, que passa por um longo período de residência, diretamente supervisionada, o professor é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com seus superiores responsáveis por sua iniciação.

Um programa de transformação da sala de aula, nas áreas de Ciências Biológicas e de Tecnologia, inicia-se pelo professor predisposto a uma nova formação profissional: a de docente. Com esse processo, o professor pode construir um caminho mais efetivo para alcançar melhor qualidade na educação por ser ele quem acredita-se estar mais próximo do aluno.

O ensino é considerado superior quando ultrapassa o desenvolvimento técnico que o justifique nesse conceito. Este conceito pode ser revelado, também, pela importância que é dada à continuidade e ao aperfeiçoamento do setor educacional, missão maior da Universidade.

Vale a pena retomar a reflexão numa nova oportunidade acerca de como o ensino superior pode ser entendido e vivenciado: se um meio de capacitação pessoal ao ensinar a pensar; de preparação do jovem para um papel decisivo em seu estar no mundo, tornando-o dono de suas próprias ações e responsável pelas implicações e decorrências delas; ensino sobre bases científicas para justificar as

suas futuras ações; ou, ainda, como todas as alternativas podem se tornar verdadeiras, a partir de um trabalho globalizante. Seria importante, também, analisar se os modelos adotados para o ensino superior nas diferentes regiões do Brasil é justificado pelas suas necessidades sociais e em acordo com o seu desenvolvimento cultural.

À Universidade cabe a responsabilidade de buscar caminhos que viabilizem seu projeto educacional porque ela tem o compromisso com os seus alunos, com a melhoria da qualidade de ensino e com a sociedade, pela sua proposta de ser formadora de pessoas capazes de agir autonomamente, partícipes de um mundo moderno.

Os professores respondentes esperam da Universidade uma contrapartida pelo seu esforço. Acredito que muitos deles trocaram a atuação em sua área de formação, pelo magistério, por encontrarem dentro de si, um professor, uma vez que em seus depoimentos evidencia-se a determinação essencial para a condução do aluno à aprendizagem, mesmo não conhecendo trilhas já abertas para ensinar.

Para chegar a ser um mestre, além de tê-lo dentro de si, é necessário ousar na vontade de fazer. Usar a intuição, com generosidade porque, quanto maior é a vivência das pessoas, mais condição elas têm de ser elas mesmas e de construir, intuindo as ações ideais para a ocasião. Quanto mais variados são os caminhos dos seus conhecimentos, tanto maior a sua possibilidade de orientar, instruir e de estimular seus alunos para o encontro com aprendizagens criativas e significativas,

“...despertando neles seu poder criador e o interesse pela busca de novos caminhos. Da parte do professor, espera-se o saber. Da parte do aluno, a ambição de querer aprender mais.” (COELHO, 1993, p. 11)

Acredito que cada um de nós traz em seu repertório pessoal, esse profissional que escolheu ser, com suas capacidades, seus talentos, suas tendências que são únicos e que segundo Maslow citado por PRETTO (1978), auxiliam-nos a encontrar significado para vida, o que para ele é a responsabilidade maior de cada ser. Sem dúvida nenhuma, o verdadeiro educador participa, em vários momentos da vida do jovem, auxiliando-o na busca de sua auto-realização; no encontro de suas potencialidades, da sua própria valorização e dignificação como pessoa.

Todas as vezes que pensei na missão de ensino da Universidade como atualizadora do saber, imaginei também nesse nível, esse educador: o condutor do processo de auto-construção do conhecimento. Ao mesmo tempo que Mestre, discípulo; o articulador de um projeto dinâmico, educativo, comprometido com as pessoas e com a natureza de ser de cada uma na busca do conhecimento, portanto, um verdadeiro educador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Adney M. Nota prévia ao Dossiê Universidade-Empresa. *Revista USP*. São Paulo: USP, (25), p. 6-7, mar./mai. 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza A. Avanços no conhecimento etnográfico da escola, p. 99-101, in *A pesquisa e as transformações do conhecimento*. Org. Ivani Fazenda, Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, Vozes, 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.
- \_\_\_\_\_. *A prática pedagógica e a formação continuada dos professores universitários: desafios e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996, (no prelo, em fase de revisão).
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BUZZI, Arcângelo: *Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- CARRIER, Hervé. *Revolução cultural e educação*. Curitiba: EDUCA, 1994.
- COELHO, Livia Dias Coelho. *O repensar do processo*. Curitiba: EDUCA, 1993
- CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: Papyrus, 1989.
- CUNNINGHAM, William F. *Introdução à educação*. Porto Alegre: Globo, 1975.
- DEMO, Pedro. Crises dos paradigmas da educação superior. *Educação Brasileira* Brasília, 16 (32): p.15-48, 1º.sem. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Universidade e modernidade*. Brasília, SAE, julho de 1992.
- ESPOSITO, Vitória Helena C. Interrogações, horizontes, compreensões. *Pesquisa qualitativa em educação*. Orgs. Bicudo & Esposito. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1994, p. 185-196.

- FERNANDES, Florestan. Reforma universitária e mudança social. *R.Bras. Est. Pedag.*, Brasília: INEPE, v. 73, n. 175, p. 523-546, set./dez. 1992.
- GÓMEZ, Angel Peres. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. *Os professores e a sua formação*. Coord. António Nóvoa. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992, p. 93-114.
- JOÃO PAULO II. Constituição apostólica sobre as universidades católicas. *Documentos pontifícios*. Igreja Católica. Petrópolis: Vozes, 1990.
- LAKATOS, Eva Maria. *Sociologia geral*. S. Paulo: Atlas, 1985.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACLAINE, Shirley. *Em busca do eu*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1989.
- MARQUES, Juracy C. *Ensinando para o desenvolvimento pessoal: psicologias das relações interpessoais*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MASETTO, Marcos & ABREU, M. Célia. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. S. Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- MONTALVÃO, Alberto. *Psicologia*. Biblioteca de Ciências Exatas e Humanas. v.2, São Paulo: Novo Brasil Editora Brasileira, 1983.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1982.
- MORIN Edgard, *Ciência com consciência*. Portugal: P.E.A., 1990.
- PELLETIER, Denis et al. *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PRETTO, Siole Pereira N. *Educação humanista: características de professores e seus efeitos sobre alunos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1994.
- SAINT-ARNAUD, Yves. *A pessoa humana*. S. Paulo: Loyola, 1979.

- SCHWARTZMAN, Simon. O futuro da educação superior no Brasil. *Dilemas do ensino superior na América Latina*, (Orgs.) Vanilda Paiva e Mirian Jorge Warde. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1994, p. 143-179.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Epistemologia, psicologia e educação. *Idéias: construtivismo em revista*. S. Paulo: FDE, 1993.
- SILVA, Marco Aurélio Dias da. *Quem ama não adocece*. São Paulo. Editora Best Seller, 1994.
- STROILI Maria Helena M. e GONÇALVES, Carmem Lúcia C. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. *CADERNOS CEDES - CENTRO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, 36, EDUCAÇÃO CONTINUADA, p. 47 - 48, 1ª edição, UNICAMP, São Paulo, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. *A função das universidades*. Humanidades - p. 101 -108, vol. I, nº 3, abril/junho, 1983.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Rio de Janeiro: Globo, 1973.
- VOGT, Carlos & CIACCO Cesar. Universidade & empresa: a integração necessária. *Revista USP. Dossiê Universidade-Empresa*. São Paulo: USP, (25), p.24-31, mar. / mai. 1995.
- WASCHAUER, Cecília. *A roda e o registro*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.