

A ação pedagógica do professor universitário – reflexões sobre o Ensino Superior em Campo Grande-MS*

Walter Leite Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: walter@uol.com.br

Resumo

Esta pesquisa analisou a prática pedagógica desenvolvida na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) através da visão que os alunos têm da atuação, em sala de aula, dos seus professores. Para isso, aplicamos, a uma amostra dos Cursos de Geografia, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e de Agronomia, um questionário composto de 18 itens descritivos de atributos que podem ser apresentados pelo professor em sala de aula. A análise das respostas aos questionários revelou dados interessantes, que podem contribuir para uma abordagem mais realista do ensino de 3º grau.

Palavras-chave

Prática pedagógica, ensino, formação.

Abstract

This research analyzed the pedagogic action in the University for the Development of the State and the Lowlands' Region (UNIDERP) through the perception the students have of the performance of their teachers in the classroom. An instrument of 18 items – applied to the geography, civil engineering, surveying engineering and agronomy students - was prepared describing the qualities shown by the teacher in the classroom. The analysis of the answers given, revealed interesting information that may contribute to a more realistic approach to university teaching.

Key words

Pedagogic action, teaching, training.

* Este artigo, salvo algumas reformulações, é parte da dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, em 1998, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Mariluce Bittar.

Introdução

Nos últimos anos, temos observado que a iniciativa, a criatividade e a capacidade de tomar decisões têm diminuído de maneira bastante acentuada nos egressos das instituições universitárias, repercutindo no desempenho profissional. É o engenheiro que não consegue elaborar/redigir um simples memorial expositivo; o advogado que tem o cliente condenado, por não ter observado os procedimentos elementares de condutas processuais; o médico que prescreve medicamentos baseado em falsos diagnósticos e outros exemplos que poderiam ser citados, que demonstram e refletem a nossa realidade educacional.

A questão que a nós se apresentou foi a seguinte: que relação poderia existir entre o desempenho e a formação universitária desses profissionais? Quais aspectos estariam relacionados à prática desses profissionais: seriam suas condições de trabalho, de organização ou de formação? Com esses questionamentos, orientamos nosso estudo no sentido de fazer uma análise da prática pedagógica no ensino do 3º grau, porque acreditávamos que aí poderíamos encontrar as respostas para as nossas inquietações.

Esses questionamentos levaram-nos a definir como objetivos da pesquisa:

- estudar criticamente a prática docente universitária e a relação professor-aluno;
- analisar a ação pedagógica do professor universitário através da visão que os alunos têm de sua atuação em sala de aula.

Encarar de frente estes problemas, particularmente a questão educacional, implica para a universidade brasileira, hoje, duas sérias modificações de atitude: internamente, implica a valorização das atividades didático-pedagógicas dos docentes universitários, até agora desprestigiadas em comparação às atividades científicas ou administrativas; externamente, implica uma disposição da universidade em se co-responsabilizar pela formulação de políticas educacionais.

Com esta visão do ensino superior, desenvolvemos a nossa pesquisa, cuja preocupação maior foi a de oferecer uma contribuição para melhorar a qualidade do ensino universitário e, conseqüentemente, minimizar o fracasso profissional. Desse modo, nossos estudos se centralizaram no processo de transmissão de conhecimento na sala de aula, por meio da ação do professor, considerando o conteúdo ensinado, a técnica e a metodologia empregadas e a relação professor-aluno.

Procedimentos metodológicos

Empregamos, nesta pesquisa, como fontes de informação: observação sistemática, questionários e consulta à documentação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) – MS.

O estudo constou de duas atividades: uma teórica e outra empírica, desenvolvendo-se, simultaneamente, uma auxiliando a outra, no sentido de atingir os objetivos propostos. Na teórica, fizemos a revisão bibliográfica, centrada em vários autores

que analisam a questão do ensino do 3º grau, enquanto, concomitantemente, aplicamos os instrumentos (questionários) aos professores e alunos.

As primeiras atividades do estudo foram no sentido de selecionar o universo e os sujeitos da pesquisa. A UNIDERP foi a instituição escolhida, que representou o universo pesquisado e, como sujeitos, os professores e alunos dos Cursos de Geografia, Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e de Agronomia.

A escolha foi motivada pela nossa interação com os cursos em que ministramos aulas há alguns anos e por serem os profissionais egressos desses cursos a razão do nosso estudo.

Dos 238 professores que compunham o quadro docente da UNIDERP, selecionamos 36 (15% da população de referência), em função dos seguintes critérios:

- pertencerem aos cursos eleitos para a pesquisa, garantindo uma certa perspectiva de conjunto e homogeneidade para a análise dos resultados;
- abrangerem níveis de experiência profissional variados.

Quanto aos alunos, a seleção foi feita em função das turmas em que ministrávamos aulas, o que nos levava a crer que facilitaria a pesquisa, devido à interação professor-aluno e às observações dessas turmas que já vínhamos procedendo, há algum tempo, no sentido de uma avaliação mais precisa quando da análise dos resultados. Dessa forma, incluímos os alunos do Curso de Agronomia (curso de tempo integral) e os dos Cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e de

Geografia (cursos noturnos). No critério para a seleção, consideramos os alunos por séries iniciais (1º e 2º anos do Curso de Geografia); intermediárias (3º ano de Agronomia e Engenharia Civil) e finais (5º ano do Curso de Engenharia de Agrimensura)¹. A suposição subjacente à adoção dessa sistemática de amostragem é a de que podia haver diferenças consideráveis entre os alunos dos cursos ligados às ciências exatas, às ciências humanas e às ciências agrárias, bem como entre os alunos que estão iniciando o curso universitário e aqueles que estão em vias de concluí-lo, no que tange às expectativas e percepções acerca das características e atitudes do professor universitário.

Os dados relativos ao conjunto das unidades com os respectivos cursos, número de respondentes e percentual sobre o total da amostra estão detalhados no quadro, a seguir.

Freqüência e percentual dos componentes segundo as áreas de conhecimento e respectivos cursos da UNIDERP

ÁREA	CURSO	Total de aluno no curso	Nº de respondentes	% sobre o total da amostra
Ciências Agrárias	Agronomia	180	30	45%
Ciências Exatas	Engenharia Civil	90	10	15%
	Engenharia de Agrimensura	70	9	13%
Ciências Humanas	Geografia	60	18	27%

Para o levantamento dos dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa elaboramos dois questionários – um dirigido aos professores e outro aos alunos – denominados instrumentos-base, construídos tendo em vista os objetivos do estudo.

O questionário, entregue em outubro de 1997 a todos os professores dos cursos selecionados, continham duas partes: a primeira versando sobre informações voltadas para as condições de trabalho dos professores (jornada de trabalho, situação funcional, cursos em que ministram aulas e carga horária semanal) e a segunda sobre a prática pedagógica, na qual, além de questões fechadas, formulamos também questões semi-estruturadas para que os respondentes pudessem expressar livremente suas opiniões sobre a Universidade e o ensino superior.

O questionário dirigido aos alunos, com 20 itens, foi elaborado visando aos elementos que caracterizam a prática pedagógica do professor na sala de aula. A

concepção e construção desse questionário teve por escopo criar condições facilitadoras para que o aluno assumisse a postura de sujeito que reflete sobre o seu dia a dia na universidade. E que nesse processo o aluno estivesse percorrendo uma trajetória que confronta a realidade efetivamente vivida na sala de aula, tal como ele a percebe, no que se refere à forma como seus professores organizam e conduzem a ação pedagógica.

Toda a orientação – as instruções gerais e específicas – foi cuidadosamente elaborada com a finalidade de predispor o aluno a responder de maneira comprometida, reflexiva e crítica ao que estava sendo solicitado pelo instrumento e, para envolvê-lo em um projeto voltado para o diagnóstico do ensino na UNIDERP, contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

Um conjunto preliminar de questões, sob o título de "Informações Gerais", abrangeu, além de informações de caráter pessoal (idade, sexo, estado civil), dados relacionados à escolarização de 2º grau e à situação do respondente no curso univer-

sitário. Além dessas informações, foram introduzidas questões relacionadas à intenção ou não do respondente em escolher o curso que está freqüentando, ao seu grau de satisfação em relação a esse curso, no sentido de ter suas expectativas atendidas e ao seu grau de satisfação no que se refere à vida universitária.

No último item (20), deixamos a questão em aberto, para que o aluno expressasse sua opinião sobre a universidade em que estuda. As colocações feitas, neste item, pelos respondentes, foram de muita utilidade para que pudéssemos avaliar, de uma maneira mais consistente, os objetivos do nosso estudo.

O material de análise

Na fase de pré-análise, quando da leitura flutuante e seleção das unidades de registro, observamos que cada questão mereceria um estudo separado, em virtude de suas características distintas no âmbito da prática pedagógica. Resolvemos, então, agrupar os resultados, em função dos seus conteúdos. Dessa forma, pudemos analisar as expectativas e percepções que têm os alunos acerca dos atributos dos seus professores, e estes sobre a sua ação pedagógica, no âmbito universitário.

Da primeira parte do questionário dirigido aos professores, destacamos os aspectos voltados para as suas condições de trabalho: jornada de trabalho, situação funcional, cursos em que ministram aulas e carga horária semanal, entre outras. Procuramos, com esses dados, visualizar o perfil do professor que dinamiza a parte

educacional da UNIDERP.

As informações obtidas nos questionários revelaram que a grande maioria (70%) dos professores pesquisados ministram aulas em até três cursos e, os demais, aulas entre cinco e seis cursos, configurando uma diversidade bastante acentuada nos encargos desses professores, pois nem sempre as disciplinas são correlatas nos diversos cursos em que lecionam (Geografia, Arquitetura, Agronomia, Biologia, Veterinária, Administração).

A este aspecto se alia o problema das "condições de trabalho", pois 62% dos professores pesquisados ministram de 5 a 12 horas-aula e 38% de 13 a 24 horas-aula semanais; um limite salutar para a Instituição, que adota o regime hora-aula, mas não para o professor e para os alunos. Incômodo para o professor, pelo constante "corre-corre" que se vê obrigado a fazer para cumprir seus horários de aulas; prejudicial para os alunos, porque não recebem uma aula adequada e de qualidade do professor, impedindo a interação necessária ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a nossa experiência docente tem demonstrado que esse regime de trabalho reduz consideravelmente o aprendizado. Outro fator que também concorre para que isso aconteça é o referente às seqüências de aulas dadas pelo mesmo professor em cada classe. Há professores que dão quatro aulas seguidas à mesma turma. Essa sistemática cansa e desmotiva o aluno, levando-o ao desinteresse que, por sua vez, dificulta a apreensão do conteúdo com conseqüente prejuízo ao seu aprendizado, como um todo.

Outro aspecto, também ligado ao regime de trabalho do professor, é o da dedicação exclusiva. Na dedicação exclusiva, a carga horária dos docentes é distribuída entre a administração (Pró-Reitor, Chefe de Departamento, Coordenador) e a docência. Sabemos que as atividades administrativas de uma universidade requerem um empenho quase que exclusivo (muitas vezes, o professor interrompe suas aulas para participar de uma reunião, para resolver problemas ligados ao departamento ou à coordenação que chefia), para que a parte burocrática se realize a contento. Como exigir de um professor, com essas atribuições, excelência na qualidade do ensino que ministra, quando a análise do instrumento apontou que 75% dos professores entrevistados possuem "dedicação parcial" como regime de trabalho^{2?} Mesmo com um bom número (50%) de professores que possuem os cursos de mestrado, a UNIDERP, com o regime de "dedicação parcial" dificulta, consideravelmente, a melhoria de qualidade do ensino e inviabiliza o desenvolvimento de projetos que requerem a presença constante do professor.

Quanto à experiência docente, as análises das informações coletadas mostram que 87% dos professores já exerciam o magistério no primeiro e segundo graus antes de se dedicarem ao ensino superior e que, apenas 13% dos respondentes vieram diretamente para o ensino do 3º grau. A prática tem nos demonstrado que longos anos no exercício de uma profissão não garantem e nem atestam a qualidade profissional. Nas

reuniões de estudo dos programas e planos de ensino promovidas, nos últimos três anos, pelos departamentos dos cursos a que estamos vinculados, podemos constatar a repetição dos mesmos planejamentos, de ano para ano, sem uma avaliação naquilo e daquilo que se planejava.

No questionário dirigido aos alunos, buscamos, na primeira parte, informações que nos permitissem conhecer o perfil dos universitários que freqüentam a UNIDERP. Das informações prestadas pelos alunos, verificamos que 45% dos respondentes freqüentam o Curso de Agronomia³; 15%, o Curso de Engenharia Civil; 27%, o Curso de Geografia e 13%, o Curso de Engenharia de Agrimensura. A maioria (57%) declarou que fazia o curso por escolha em 1ª opção; 31%, em 2ª opção e os demais (12%) faziam o curso por já trabalharem em área afim. Com relação ao grau de satisfação com o curso que freqüentam, 73% responderam que o curso está correspondendo às suas expectativas e 27% declararam-se não satisfeitos com o curso. A maioria (42%) dos respondentes realizou o antigo 2º grau em escolas particulares e, entre aqueles que realizaram o 2º grau, parte em escola pública e parte em escola particular (19%), pudemos verificar que 13% estudou mais tempo na escola particular. Quanto à dedicação exclusiva aos estudos, há um certo equilíbrio, 57% dos entrevistados estão trabalhando, contra 43% que somente estudam.

Agrupamos a segunda parte do questionário dirigido aos alunos em categorias associadas para facilitar uma análise temática criteriosa e objetiva das

questões mais relevantes destacadas pelos respondentes. Assim, os itens que compõem o instrumento desdobraram-se em quatro categorias, as quais se agruparam em função do conteúdo que enfatizavam, a saber:

I – Atributos do professor relacionados aos aspectos didático-pedagógicos do seu trabalho.

II – Atributos do professor que dizem respeito ao seu compromisso profissional com a docência.

III – Atributos do professor relacionados ao domínio que o mesmo demonstra acerca do conteúdo da disciplina que leciona.

IV – Atributos do professor relacionados ao desenvolvimento dos alunos, no que se refere à sua independência e autonomia intelectual.

Os dados dessas informações foram trabalhados, a seguir, em conjunto com os dados do questionário respondido pelos professores.

As respostas dos alunos à categoria (I) que abordou os **atributos do professor relacionados aos aspectos didático-pedagógicos do seu trabalho**, foram analisadas com base na experiência concreta dos alunos.

No atributo referente à questão sobre a postura do professor: *“Oferece, no início da aula, a razão de ser do seu tema, a sua utilidade. Conhece e utiliza os motivos dos seus alunos; utiliza os recursos de sua personalidade (tom de voz, arte de dizer etc.)”*, 64% dos respondentes entendem que **alguns** dos professores adotam esse procedimento e, apenas 9% afirmam que

nenhum dos seus professores *“oferece, no início da aula, a razão de ser do tema e a sua utilidade”*. Nesse atributo, observamos que os Cursos de Agronomia (88%) e Geografia (89%) vêem, no conjunto dos professores, o mesmo procedimento, entendendo que somente **alguns** professores procedem conforme esse atributo. Verificando a opinião dos respondentes, quanto ao conjunto dos seus professores, vemos que 27% dos alunos consideraram que **todos** os professores agem em consonância com esse atributo.

Relacionado, com esse mesmo aspecto do **fazer pedagógico**, está o atributo que, segundo 60% dos alunos, aplica-se a **alguns** professores: *“não controlar as atividades dos alunos, não propor nenhuma organização nem a solicitar; ocupar-se apenas de uma parte da turma”*. Embora não se possa afirmar, com base nos dados, que *“não controlar as atividades dos alunos...”*, seja um atributo freqüentemente encontrado entre os professores em geral. Chamou a atenção o fato de que 6% dos alunos afirmaram que **todos** os professores agem assim e que apenas 34% consideram que **nenhum** professor o faz.

Nos demais atributos: linguagem científica; procedimentos adequados e utilização dos recursos (quadro negro e meios audiovisuais), os alunos têm uma visão mais homogênea, 60% (em média) assinalaram que **alguns** professores atuam de forma didaticamente correta, no expressar e na utilização dos recursos auxiliares da aula.

No segundo conjunto, foram analisadas as respostas dos alunos à categoria

(II) que abordou os atributos do professor que dizem respeito ao seu compromisso profissional com a docência.

O compromisso com a docência é, segundo a visão dos alunos, a questão central da prática pedagógica, como compreendemos da análise das respostas aos quatro itens do instrumento que abordam essa temática. Normalmente os alunos esperam que seus professores se empenhem nas atividades relacionadas com a docência e avaliam-nos negativamente quando isso não ocorre.

No conjunto de respostas referente ao atributo: *“avalia se seus alunos compreendem o tema, procura a causa, a origem da compreensão”*, constatamos que 66% dos respondentes entendem que alguns dos professores adotam esse procedimento, o que indica, também, um equilíbrio de opinião entre os alunos. Esse entendimento, entretanto, é mais acentuado no Curso de Agrimensura, apontado por 88% dos respondentes.

Quando se analisou a frequência com que, segundo os alunos, os professores em geral: *“não têm em conta os níveis diferentes no interior da turma, desprezam os casos individuais; não partem do que é conhecido, tratam a questão com base no próprio saber”*, verificamos que, mesmo não atingindo níveis alarmantes, as atitudes de descompromisso para com o ensino estão presentes em proporções que não podem ser consideradas insignificantes. Segundo 60% dos alunos, **alguns** professores *“não levam em conta os níveis diferentes no interior da turma...”* e, para 34% dos alunos, **nenhum** age dessa maneira.

Considerando-se as sub-amostras relativas às três áreas do conhecimento, verificamos a existência de diferenças acentuadas. Enquanto 56% dos respondentes do Curso de Geografia afirmaram que **nenhum** dos professores evidenciam esse atributo, essa percentagem caiu para 38% no Curso de Agrimensura, 27% no de Agronomia e 20%, no de Engenharia Civil.

Outros itens do instrumento registraram respostas que reforçam a direção dessa interpretação, evidenciando uma considerável lacuna entre o padrão docente que os alunos gostariam de encontrar na Universidade e o que efetivamente encontram. São itens que descrevem outros atributos estreitamente relacionados com a questão do compromisso com a docência, como por exemplo *“ser criterioso”*, considerado por 55% dos alunos, como praticados por **alguns** dos professores.

O terceiro conjunto abordou os atributos do professor relacionados ao domínio que o mesmo demonstra acerca do conteúdo da disciplina que leciona. Pela relevância e importância que damos ao assunto, procuramos ouvir os alunos, através do nosso instrumento da pesquisa. Assim, com as questões dos itens 11 (comete erros; não domina o assunto; deixa de abordar temas importantes; inventa fatos, números) e 12 (não comete erros; domina o assunto; tem boa organização conceitual; sabe delimitar o leque das idéias ou fatos não certos), buscamos a percepção que os alunos têm de seus professores no que se refere principalmente ao *“domínio do conteúdo ensinado”*.

Das respostas obtidas, pudemos verificar que, segundo 61% dos alunos, são apenas **alguns** os professores que “dominam o assunto” da sua disciplina.

Analisando as respostas referentes a esse mesmo aspecto da ação docente, porém, na sua versão negativa (não domina o assunto...), constatamos que ele foi apontado por 46% dos respondentes que **alguns** não dominam o assunto da disciplina que lecionam.

Vasconcelos foi bastante incisiva ao abordar esse aspecto na prática dos professores do ensino do 3º grau, ao ressaltar que *“o domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificável no discurso tanto institucional como discente. Não se admite um professor que não ‘conheça’ o assunto que pretende ensinar”* (1996, p. 24).

Bastaria, entretanto, ao professor, um conhecimento satisfatório da área de conhecimento a que se dedica? Na verdade existem diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores vão construindo durante sua formação dentro da própria prática docente e configuram a sua estrutura epistemológica: conhecimento dos conteúdos específicos; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto educativo; e também conhecimento dos fins, valores e propósitos educativos. Do ponto de vista didático e do relacionamento professor-aluno, é o conhecimento do conteúdo pedagógico que apresenta maior interesse, pois engloba as características

essenciais dos outros conhecimentos (conteúdo pedagógico geral, dos alunos, do contexto, de valores e propósitos educativos) e representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento de como, para quê e para quem ensiná-la.

Vale chamar a atenção para um aspecto muito significativo: os professores deixaram transparecer que o domínio do conteúdo (específico e pedagógico) é um dos instrumentos através do qual será possível formar um professor que, de fato, sirva, mais especificamente, aos interesses da população.

É importante acrescentar que alguns professores percebem a existência de determinantes sociais na forma de relacionar-se com seus alunos. Na sala de aula, o professor encontra pela frente alunos com diferentes características, provenientes de diferentes famílias, grupos e classes. O professor, por sua vez, é também fruto da realidade, pertence a uma classe social e a um meio familiar, é portador de valores e aspirações. A maioria deles, ao falar da relação pedagógica, explicita um conteúdo ligado ao tema sob a influência da visão crítica da educação. Falam em relação objetiva, profissional, de trabalho.

Na atualidade, espera-se que os docentes se mantenham a par das novidades importantes em sua especialidade e continuem seu processo de formação geral para evitar a obsolescência do conhecimento. E isso só se realiza através do esforço individual de cada um dos educadores e de suas atualizações com as inovações que ocorrem nos

métodos e materiais de ensino.

Os conhecimentos armazenados pela sociedade, adquiridos no dia-a-dia pelos mais diversos meios de comunicação, impõem, ao professor interessado, uma preocupação de ordem pedagógica, no sentido de ter conhecimento didático-pedagógico que sintonize com as expectativas de seus alunos; ser claro e objetivo ao expor o conteúdo; ser facilitador da aprendizagem, relacionando o conteúdo específico com as demais áreas do conhecimento. Para que essa interação aconteça, é preciso que o educador se faça presente em Simpósios, Congressos, Cursos e Palestras que lhe possibilitarão não só a atualização, como também condições para a produção científica.

Entretanto, o regime de trabalho (hora-aula) da maioria dos professores, as atividades profissionais paralelas ao ensino, e a falta de incentivo/ajuda da instituição, funcionam como fatores inibidores a qualquer iniciativa dos professores que visem os seus aperfeiçoamentos cultural e pedagógico.

O quarto e último conjunto reúne os atributos do professor relacionados com o desenvolvimento do aluno no que se refere à sua independência intelectual. A defasagem entre expectativas e percepções, anteriormente evidenciada, acentua-se quando são analisados dados referentes aos atributos classificados na categoria *“ações voltadas para o desenvolvimento independente e a autonomia intelectual dos alunos”*. Os dados obtidos indicam que eles não estão associados ao desempenho didático dos professores com a frequência

desejada. No atributo referente à questão sobre a postura do professor quanto à compreensão do assunto ministrado, 70% dos alunos afirmaram que *alguns* professores *“não modificam as informações ainda que não tenham sido compreendidas”*, havendo, portanto, coerência entre os sujeitos respondentes. O índice mais baixo foi verificado no Curso de Geografia, no qual 56% dos alunos entendem que somente *alguns* professores procedem dessa forma. Todos os respondentes (100%) do Curso de Engenharia Civil entendem que *alguns* dos seus professores procedem de acordo com o atributo questionado, não modificando *“as informações ainda que não tenham sido compreendidas”*. A afirmação desses alunos, em que todos vêm de um mesmo modo a postura dos seus professores, indica uma percepção clara das contradições que permeiam a prática pedagógica na Universidade na qual, ao discurso acerca da importância do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, nem sempre correspondem formas de trabalho pedagógico que efetivamente privilegiam esses atributos.

A formação pedagógica

Além das necessidades que nascem dos processos fisiológicos, muitas das necessidades humanas são determinadas pelo grupo ao qual pertencemos e pelo *status* que aspiramos. A conduta humana constitui, freqüentemente, uma resposta às tensões que surgem no campo das relações sociais. Isso reflete a tendência humana à cópia ou imitações de modelos,

pois desejamos imitar a quem nos agrada ou nos provoca admiração. Também reflete a tendência do indivíduo a tratar de adquirir o conhecimento, as capacidades práticas e as condutas do grupo ao qual aspira pertencer.

Neste contexto, procuramos saber dos professores pesquisados o seu entendimento sobre a formação pedagógica do educador do 3º grau. As respostas obtidas mostram que a maioria desses professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas pedagógicas e, como produto acabado dos processos que os formam, repetem os mesmos rituais pedagógicos que viveram, quando estudantes; o que representa uma das maiores dificuldades para reconstruir a prática pedagógica do professor universitário. Apesar disso, 87% dos professores entrevistados consideram-se preparados pedagogicamente para o ensino superior e um número expressivo desses professores (75%) está preocupado com a formação profissional de seus alunos.

As pesquisas sobre formação de professores (Cunha, 1988; Pimentel, 1993; André, 1994) mostram que a principal influência no comportamento do professor é a sua própria história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca o seu comportamento são as práticas de seus antigos professores, tornando evidente que se inspiram nas práticas vividas anteriormente, quando decidem como ensinar.

Como consequência, essa prática pedagógica se desenvolve na perspectiva da concepção positivista da ciência, conhe-

cimento e mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento que vem pela tradição como verdadeira *"sacramentada, solidificada, de tal maneira que não percebemos que é uma tradição"* (Pessanha, 1993, p. 10-11).

Da análise do que esses professores apontaram, pudemos constatar um total desconhecimento da verdadeira abrangência do termo "formação pedagógica", talvez pela fraca ou nenhuma formação pedagógica que tiveram durante o curso de formação técnico-profissional, pois sabemos que a formação de um engenheiro, de um agrônomo, não acontece sob a forma de licenciatura. Por isso, os profissionais oriundos desses cursos, para exercerem a docência no ensino superior, devem, antes, cursar as disciplinas específicas e inerentes que os habilitem para o ensino do 3º grau (Prática de Ensino, Sociologia da Educação, Didática, entre outras), o que nem sempre acontece.

Normalmente, os professores dos cursos técnico-profissionais (Engenharia, Odontologia, Medicina, Agronomia) são pós-graduados nas mesmas áreas em que se graduaram. O resultado disso é o grande número de "professores" que têm como "modelo" seus antigos mestres, e como guia, a vivência dos embates do dia-a-dia na sala de aula. Daí, a precária formação teórica e prática para o exercício do magistério no ensino superior, a falta de integração entre as diferentes disciplinas do currículo.

A falta de estudos complementares que os habilitem para a docência traz, para esses professores, a noção de que o ensino

é simplesmente um processo de transmissão do conhecimento nas diferentes áreas do saber. O que transforma suas aulas num processo de estudo repetitivo, dominado pelas exposições, muitas vezes pouco claras e mal articuladas, que cansam e desgastam os alunos.

Parece fora de dúvida, portanto, o caráter indispensável de uma certa formação inicial para os professores que atuam na área do ensino técnico-profissional.

Vasconcelos, ao se referir à formação pedagógica dos professores do 3º grau, ressaltou que:

"A correta formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, pelo domínio das questões de ensino (avaliação, currículo, estrutura do sistema educacional, etc.) além de muitos aspectos complementares" (1996, p. 44).

Sem essa base teórica e epistemológica sólida, o educador não poderá perceber os processos de produção do conhecimento científico crítico e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Frigoto enfatizou que:

"É mediante uma capacitação teórica e epistemológica que o educador, no plano do processo de ensino, pode apreender os saberes presentes no senso comum do aluno (sujeito que conhece) e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. A partir dessa realidade do aluno (que nunca é individual mas, social) o educador poderá organizar e programar, técnica

e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino" (1996, p. 391).

A didática, vista como uma sistematização do processo de ensino, é construída a duas mãos, isto é, uma mão na forma e outra no conteúdo, o que significa que o professor deve saber manipular adequadamente o conteúdo com que trabalha, tanto quanto dominá-lo tecnicamente. Podemos conceber que, eventualmente, inexistente a motivação para essa dupla ação técnico-pedagógica, principalmente quando se trata das chamadas ciências exatas, nas quais as preocupações de caráter psicopedagógico são vistas, algumas vezes, e por alguns envolvidos, como simples devaneios.

Com a rapidez do desenvolvimento científico no mundo contemporâneo e com a diversidade das especificações e dos modelos teóricos, o professor enfrenta uma situação real envolvendo pessoas e circunstâncias concretas, o que exige dele um conjunto de conhecimentos inter-relacionados e o obriga a um permanente esforço de "reciclagem", de "atualização" e de estreita convivência com os pesquisadores, ou seja, com os produtores do saber.

O educador deve estar, portanto, consciente do seu fazer pedagógico, da sua responsabilidade no ensino e, para que isso aconteça, deverá buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permitam aprender e compreender as diferentes concepções pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época.

Conclusão

O que se percebe pela análise dos dados é que o desenvolvimento do aluno, no sentido de sua independência, da sua autonomia intelectual, da sua emancipação teórica e prática, ao longo de sua trajetória na universidade, esbarra em dificuldades de natureza metodológica. Organizar e desenvolver o ensino, de forma a favorecer a emancipação do aluno, supõe conhecimentos teórico-práticos de pedagogia e de metodologia de ensino e uma visão acerca das finalidades da universidade. Esses conhecimentos não estão dados, prontos, à disposição do professor que deles quiser fazer uso. Mais do que isso: a questão não deve estar sequer claramente colocada para a maioria dos docentes, uma vez que as inquietações que expressam com relação à sua prática docente, em geral, dizem respeito a aspectos técnico-instrumentais das ações de ensino. Trabalhar com base nas necessidades, tais como elas se apresentam, explicitando e aprofundando as dimensões filosófico-política e teórico-metodológica subjacentes a esse fazer, é o desafio de uma pedagogia universitária que pretenda caminhar para a construção de uma prática pedagógica transformadora.

Uma das conclusões a que podemos chegar, com base nesta pesquisa, é de que a “fala” do aluno evidencia uma visão bastante lúcida e uma capacidade para análise rigorosa das dificuldades do ensino. Os alunos são interlocutores privilegiados – é a eles que o ensino toca mais de perto –

e lúcidos. Nos seus pronunciamentos, em geral, não fizeram a crítica pela crítica e se pautaram pelo tratamento responsável das questões de ensino.

Ao se manifestarem sobre o ensino e a prática pedagógica, os alunos participantes desta pesquisa destacaram: (1) o pouco preparo pedagógico dos professores; (2) a falta de direcionamento na condução e planejamento dos cursos; (3) a deficiência em pesquisa. É um conjunto sugestivo que merece ser trabalhado pela Instituição de forma rigorosa, abrangente e aprofundada, como ponto de partida para aclarar as relações entre a prática pedagógica, os pressupostos teóricos que a embasam e os compromissos e a identidade que a Universidade precisa definir para si.

Pela análise dos instrumentos da pesquisa, verificamos o distanciamento entre o educador e o aluno, diagnosticado como um dos fatores causadores das deficiências observadas nos profissionais que prestam serviços à nossa sociedade. Por isso, todos os recursos e meios devem ser usados no sentido de trazer o educador para a realidade que o cerca; não se pode mais admitir o professor que se esquece que seu interlocutor – o aluno – tem experiências diferentes das suas, que também pensa e pode construir significados, produzir idéias e reflexões. Para isso, temos que melhorar a formação do professor, mas tão ou mais importante do que isto é criar um lugar, na universidade, para atender às necessidades dos que lá exercem a docência, através de um contato mais contínuo, que implique em um canal permanente

de comunicação com o professor.

Entendemos a formação pedagógica para o exercício da docência como indispensável para a composição do perfil do verdadeiro educador, embora ela não esgote o elenco de características requeridas ao bom professor, devendo estar aliadas a outras competências (a técnico-científica, a prática e a política).

As nossas observações nos permitem uma visão melhor do quadro em que se insere o professor do 3º grau, quanto ao seu posicionamento pedagógico. O pouco contato com a Universidade, onde só se faz presente para cumprir a carga horária, afasta-o também da relação extra-classe, fora dos horários de aulas, com seus alunos, refletindo em uma ação pedagógica fria e distante da realidade educacional.

É preciso mudar; entretanto, todo processo de mudança é difícil e desgastante. A rotina e o grande número de dificuldades encontradas acabam por fazer com que as mudanças fiquem só na intenção. É necessário que haja uma estrutura de apoio, tanto conceitual quanto material para que os professores conduzam o processo até a sua conclusão. É necessário provê-los com idéias e materiais também ao longo da aplicação das propostas, através de um acompanhamento contínuo que permita, inclusive, examinar de perto os elementos que favorecem a sua execução.

O ponto de partida para essas mudanças concretas e tão necessárias será, certamente, a avaliação institucional, no sentido amplo e abrangente do termo, envolvendo levantamento de dados e conse-

qüente reflexão sobre os resultados coletados e, principalmente, formulação de diretrizes para a ação voltadas para o alcance de soluções adequadas às suas necessidades pedagógicas e sociais.

Fica claro, portanto, que compete à Universidade dar início às mudanças internas indispensáveis ao projeto de qualidade do qual ela tanto necessita, para atender às solicitações da sociedade.

Em resumo, a Universidade, foco desta pesquisa, deve:

- rever suas regras de recrutamento de professores de modo a assegurar critérios e procedimentos que envolvam professores e alunos nos cursos como um todo;
- assegurar, através de cursos, palestras, seminários, mecanismos de apoio ao crescimento profissional do professor;
- fortalecer a relação professor-aluno no sentido de melhorar a qualidade das aulas, imprimindo caráter mais científico nas disciplinas ministradas;
- assegurar, de forma democrática, a participação dos alunos no processo de transformação da Universidade, tratando-os como aliados nesse processo de repensar a instituição, o ensino e a prática pedagógica;
- ampliar, na medida do possível, o número de docentes em regime de tempo integral, de forma a fortalecer o vínculo professor/universidade e solidificar o corpo docente como um conjunto representativo.

Finalmente, à luz dos dados obtidos, pairam algumas questões que nos

inquietam e que gostaríamos de registrar: será que há interesse da sociedade em mudar a educação? Será que há, de fato, interesse na esfera governamental em fazê-lo? Será que os próprios professores estão interessados em rever seus conceitos e suas posturas? Deixamos estas questões como sugestões, críticas a serem recebidas, reflexões a trabalhos que, por ventura, possam vir a ser sugeridos.

Continuamos, contudo, com a sensação da busca, em razão de que nada é definitivo e tudo está sempre sujeito a um refazer, quer no sentido teórico, quer no sentido prático

Notas:

¹ Contemplamos o 5º ano do Curso de Engenharia de Agrimensura na série terminal, porque os demais cursos (Engenharia Civil, Agronomia e Geografia), criados posteriormente, ainda não possuíam as suas séries finais.

² Alguns desses professores são funcionários de órgãos federais, estaduais ou municipais. Outros, como liberais, prestam assistência técnica às empresas ou se dedicam à elaboração de projetos de construção e/ou outras atividades correlatas com suas especialidades. Dessa forma, dedicam o pouco tempo disponível ao magistério na UNIDERP.

³ Essa aparente discrepância no percentual (45%) no universo dos participantes do Curso de Agronomia se explica na medida em que há um equilíbrio entre os participantes do curso diurno (Agronomia) e noturno (Engenharia Civil, Engenharia de Agrimensura e Geografia). Nossa pretensão foi obter um certo equilíbrio na componente "turno do curso".

Referências Bibliográficas

- ABREU, Maria Célia T. de. *O professor universitário em aula prática e princípios teóricos*. São Paulo : Cortez, 1982.
- ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Goiânia, 1994-296.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis : Vozes, 1993.
- CUNHA, Maria Izabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas : Papirus, 1989.
- _____. A relação professor-aluno. In: *Repensando a didática*. Campinas : Papirus, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996.
- GRÍGOLI, Josefa A. G. *A sala de aula na universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) – PUC.
- KEUNZER, Acácia Z. A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação. VIII ENDIPE. Florianópolis, 1996.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). *Profissão professor*. Porto/Portugal : Porto Editora, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____.(org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *ANPED*, seleção n. 4, 1993.

PIMENTEL, M. da Glória. *O professor em construção*. Campinas : Papyrus, 1993.

SANTOS, Luiz G. R. A qualidade no ensino superior e o processo pedagógico. *Ciência e Cultura*, Curitiba, v. 1, n. 1, 1994.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo : Pioneira, 1996.