



Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em

Engenharia da Produção

**A RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO E POSTURA DIDÁTICO -
PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado

Maria Letizia Marchese Mecking

Florianópolis

2001

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em

Engenharia da Produção

**A RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO E POSTURA DIDÁTICO -
PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO**

Maria Letizia Marchese Mecking

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia da Produção.

Florianópolis

2001

*Prima di cercare di guarire il mondo
Qui si trata forsi di capirci noi
Prima di cercare di quadrare il mondo
C'è bisogno forse di cambiare noi*

(Eros Ramazzotti)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que se fizeram presentes durante a elaboração deste trabalho nos mais diversos papéis... orientando, incentivando, cobrando, analisando, "dando palpites", criticando, enfim acompanhando.

Agradecimentos especiais: a Ney Mecking, meu maior crítico e companheiro; a Santo e Sheila Marchese, pelo infinito incentivo; a Gesinaldo Cândido, pela dedicação e prontidão na orientação deste trabalho; a Denise Goulart, Jurândi Freitas, Laura Monti e Margaret Schroeder, por serem minhas fiéis amigas e escudeiras; aos meus alunos, fonte inesgotável de inspiração.

Maria Letizia Marchese Mecking

A RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO E POSTURA DIDÁTICO - PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia, especialidade em Engenharia da Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, em setembro de 2001.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Engenharia da Produção

Membros da Banca:

Prof^a . Aline França, P.h.D.
Orientadora

Prof. Alejandro Martins, Dr.

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.

Prof. Gesinaldo Ataíde Cândido, Ms.
Co-orientador

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1 INTRODUÇÃO	01
1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	01
1.2 PROBLEMA.....	08
1.3 OBJETIVOS.....	08
1.3.1 Geral.....	08
1.3.2 Específicos.....	08
1.4 JUSTIFICATIVA.....	09
1.5 LIMITACOES E ESCOPO DO ESTUDO.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 QUALIDADE DE ENSINO.....	14
2.2 UNIVERSIDADE DE QUALIDADE - REVENDO TENDÊNCIAS.....	21
2.2.1 Tendência Tradicional.....	22
2.2.2 Tendência Renovada ou Escola Nova.....	29
2.2.3 Tendência Tecnícista.....	33
2.2.4 Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos.....	38
2.3 A UNIDADE ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A APRENDIZAGEM.....	40
2.4 ESTRUTURA DO TRABALHO DOCENTE.....	48
2.5 O CARÁTER EDUCATIVO DO PROCESSO DE ENSINO E O ENSINO CRÍTICO.....	51
2.6 OS CONTEÚDOS DO ENSINO.....	54
2.7 METODOLOGIA DE ENSINO.....	62
2.8 RELAÇÃO ALUNO – PROFESSOR.....	70
3 METODOLOGIA	77
4 RESULTADOS	85

4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PRÁTICA	
DIDÁTICO – PEDAGÓGICA	86
4.2 ASSIMILAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	89
4.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	96
4.4 RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	99
4.5 SÍNTESE DAS RESPOSTAS OBTIDAS	107
5 CONCLUSÃO.....	110
6 BIBLIOGRAFIA DE APOIO.....	114
7 ANEXOS.....	118

RESUMO

MECKING, Maria Letizia Marchese. **A Relação entre Percepção e Postura Didático - Pedagógica no Ensino Superior: um estudo de caso**. Florianópolis, 2000. 107f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2000.

Este estudo procurou traçar um perfil dos professores universitários a partir da percepção que os alunos possuem da prática didático-pedagógica desenvolvida em sala de aula. Especificamente, pesquisou-se dados bibliográficos sobre o significado de Qualidade e a sua relação com o Ensino Superior, as Tendências Pedagógicas e suas interferências na prática docente e os principais elementos didáticos da prática pedagógica. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa e a entrevista como técnica de estudo, a qual foi realizada com 15 (quinze) alunos do 2º ano do Curso de Pedagogia durante o período de setembro de 2000. O Universo de pesquisas foi escolhido levando-se em conta a disposição e o conhecimento teórico dos entrevistados. Os resultados dos estudos realizados demonstraram que a postura didático-pedagógica assumida pelos professores universitários do Curso de Pedagogia é percebida pelos alunos através dos elementos didáticos, os quais ressaltam a tendência da educação mais arraigada nos mesmos. Mediante todos os dados coletados acredita-se que a prática concreta do professor do ensino superior deve assentar-se em três pontos principais: o conteúdo da área na qual o professor é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo, sendo que as habilidades e os conhecimentos devem lhe permitir uma efetiva ação pedagógica em sala de aula. Concluiu-se que visando a qualidade do Ensino Superior, o professor deverá resignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, deve criar novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa, porque o trabalho docente como vimos, é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor.

Palavras-chave: Qualidade, Professores Universitários, Prática Didático-Pedagógica.

abstract

MECKING, Maria Letizia Marchese. **A Relação entre Percepção e Postura Didático - Pedagógica no Ensino Superior: um estudo de caso**. Florianópolis, 2000. 107f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2000.

This study tried to trace a profile of the university teachers starting from the perception that the students possess of the didactic-pedagogic practice developed in room-of-class. Specifically he/she researched bibliographical data about the meaning of Quality and its relationship with the higher education, the Pedagogic Tendencies and its interferences in the educational practice and the main didactic elements of the pedagogic practice. Methods opted him for the qualitative abording and the interview as study technique, which was accomplished with 15 (fifteen) students of the 2nd year of the Course of Pedagogy during the period of September of 2000. The results of the accomplished studies demonstrated that the didactic-pedagogic posture assumed by the university teachers of the Course of Pedagogy is noticed by the students through the didactic elements, which stand out the tendency of the education more rooted in the same ones. By means of everybody the collected data, it is believed that the teacher's of the higher education concrete practice should settle in three main points: the content of the area in which the teacher is a specialist; its education vision, of man and of world, and the abilities and the knowledge should allow it an effective pedagogic action in room of class. It was ended that seeking the quality of the higher education, the teacher should re-mean the unit between learning and teaching, it should create new analysis instruments, planning and conduction of the educational action, because the educational work as we saw, it is a conscious and systematic activity, in whose center is the learning or the students' study under the teacher's direction.

Keys -words: Quality, University Teachers, Didactic -Pedagogic Practice.

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Traçar um perfil do professor universitário nos dias atuais não é tarefa fácil, embora exista um consenso mais ou menos generalizado, de que a educação se constitui hoje, um tema de maior relevância, para o qual deverão convergir idéias e recursos de toda sorte para um possível redirecionamento do processo ensino-aprendizagem, de forma a torná-lo mais coerente com as exigências e desafios da sociedade atual, cujas características a distinguem de todas as épocas precedentes.

Atualmente, não há como negar que o mundo está passando por mudanças radicais e aceleradas em todos os campos, e que os últimos anos trouxeram avanços que não eram imagináveis até poucas décadas e que fazem com que surjam novas necessidades sociais.

As necessidades sociais sempre foram a alavanca para novas descobertas para novas soluções que resolvem problemas de produção, alimentação, saúde, moradia, transporte e outros. Necessidades estas que fizeram surgir uma herança cultural que vem sendo transferida e renovada a cada geração, pelo saber produzido através da história e socialmente, desde a descoberta do fogo até os dias atuais, quando a sociedade, novamente em transformação, tenta alicerçar-se nas bases do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da educação e do trabalho.

A grande mudança, pela qual o mundo atualmente passa, faz com que o professor do Ensino Superior também passe por um questionamento profundo, uma vez que os resultados obtidos através de sua prática, estão aquém do desejado e do possível. É preciso não fugir desse questionamento. Pelo contrário, ele deve ser incentivado e assumido por todos aqueles que, de alguma forma são responsáveis pela efetividade do Ensino Superior e pelo Sistema Educacional brasileiro. Já, não se pode deixar sem resposta perguntas como esta: Qual o perfil do professor universitário numa época, onde a única coisa estável é a própria mudança?

Mudanças que fazem com que a educação alicerçada nas bases do conhecimento acadêmico, assuma seu papel na sociedade atual como uma vertente capaz de formar profissionais para as novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade, que deseja cada vez mais um novo homem, que seja educado para ser flexível, que seja crítico para ser participativo, que tenha atitudes de trabalho em equipe e que saiba tomar decisões. Habilidade e competências que exigem, sobretudo, Qualidade de Ensino.

Almejar a qualidade da Educação Superior exige que o educador atrele a educação a atributos que referem-se à necessidade, utilidade, competência e economia, próprios da época atual e do trabalho, não os limitando aos atributos educacionais de universalidade e da busca descomprometida do saber, mas direcionando-os aos objetivos e finalidades da educação proposta.

Uma instituição de Ensino Superior para ser autêntica, real e efetiva numa sociedade em constante mudança deve levar em conta a política nacional de desenvolvimento econômico e social, as características do setor produtivo e as

aspirações sociais de sua clientela, sendo que ao capacitar os recursos humanos para o setor produtivo, a Educação Superior, vê-se desafiada permanentemente a manter um equilíbrio entre a demanda do mercado de trabalho e as necessidades de formação integral dos seus alunos e entre as exigências do desenvolvimento técnico e tecnológico que requer metodologias, meios e conteúdos ágeis e práticas atreladas às concepções de padrões de atuação mais resistentes às mudanças.

As Instituições Educacionais que buscam a qualidade do ensino e da aprendizagem, devem preparar a mão-de-obra qualificada, formar profissionais capacitados para pesquisar, criar, inovar e trabalhar com a tecnologia. No entanto, observa-se que, apesar do desenvolvimento da tecnologia e da atual tendência da educação, os professores sentem dificuldades de ultrapassar algumas barreiras impostas por um ensino superior fragmentado influenciado pelo tradicionalismo acadêmico e pelo tecnicismo.

O contexto social das mudanças, faz com que os educadores reconheçam o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando-os a uma reavaliação do papel das Universidades e dos professores. Entretanto, por mais que as Instituições de Ensino Superior sejam afetadas nas suas funções, na sua estrutura organizacional, na prática didático-pedagógica elas mantêm-se como instituição necessária à democratização e na possibilidade efetiva de criar as devidas condições para a melhoria na qualidade de vida da população.

As mudanças que ocorrem na sociedade, exigem das instituições de ensino um planejamento estratégico que lhes garanta a vantagem competitiva, que tenha

dados e informações atualizadas, e que avalie permanentemente sua situação interna e externa, de forma que seus gerentes possam tomar decisões acertadas e oportunas, mantendo-as ativa e competitiva. Aspectos esses que levam a crer que as Instituições de Ensino Superior que não tomarem conhecimento das mudanças e não tiverem agilidade para reagir estarão comprometendo sua sobrevivência, mesmo que tenham lucros elevados. O que importa é uma estrutura que lhes dê a garantia de continuidade a longo prazo.

As inovações, as mudanças e as tendências mundiais trazem consigo uma série de repercussões para a área da educação e, conseqüentemente para todos os níveis de ensino. Geralmente elas afetam o interior das Instituições Educacionais e abrangem questões relacionadas ao professor, ao aluno, aos conteúdos, aos encaminhamentos metodológicos, ao desenvolvimento de habilidades e competências que devem contemplar o mercado de trabalho atual.

Mudanças, que se bem feitas podem revitalizar as Instituições Educacionais. Mas, se estas não as fizerem, isolar-se-ão do meio ambiente, do contexto interno e externo, e caminharão para o enclausuramento e para a inutilidade de suas ações. Mudanças que necessitam de conhecimento, convencimento e comprometimento de todos os envolvidos e exigem autoridade, poder e motivação, competência e capacidade de persuasão da parte dos que irão implementar. Envolvendo a melhoria da Qualidade de Ensino ministrado, questões de eficiência, padrões de desempenho, introdução de novos conteúdos, de novos equipamentos e principalmente de novas metodologias de ensino.

É preciso desafiar, inovar, criar, modificar culturas dominantes, superar tendências pedagógicas ultrapassadas, crenças, valores, destruir símbolos, reduzir controles e criar novos padrões de desempenho. No entanto, deve-se ter a clareza de que a palavra mudança não é revestida de magia, a qual resolve todos os problemas educativos de uma instituição ou de uma sociedade. Ela traz consigo uma expectativa favorável, de melhoria que se produz para beneficiar os envolvidos com a educação, independente do nível de ensino, pode modificar, ampliar e primar pela criatividade, ofertar uma formação globalizante, analítica e crítica, preparando o aluno, futuro profissional para o efetivo exercício da cidadania.

Embora, os educadores não neguem os avanços ocorridos nas últimas décadas na “Indústria Pedagógica”, a Instituição de Ensino Superior desejada é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana.

Poucos educadores discordam das tarefas da educação acadêmica. Com efeito, elas assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. As Instituições Educacionais precisam ofertar serviços de qualidade de modo que os alunos que passam por ela adquiram melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. Para isso, professores são necessários. Todavia, novas exigências educacionais pedem à universidade e aos cursos de formação, um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da

sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos e dos meios de comunicação.

Mesmo diante de tantos avanços, as Instituições de Ensino Superior (Faculdades e Universidades), são hoje as mais desacreditadas das instituições. De toda a parte afloram reivindicações e denúncias. Estudantes, ministros, jornalistas, pais, industriais e mesmo alguns docentes não se cansam de criticar publicamente o Ensino Superior. Algumas dessas acusações não passam de calúnias, outras são perfeitamente justificáveis e correspondem às carências reais.

Independente das acusações, estudos e pesquisas vêm sendo realizadas, enfatizando as questões pedagógicas relacionadas ao Ensino Superior, denotando uma preocupação com a Qualidade de Ensino. Este estudo é um deles, e pressupõe uma certa fé no ensino, pois como observa PÉQUIGNOT (1964, p.795) "um professor deve acreditar em sua missão, no valor do ensino, na sua utilidade para ele próprio, para os estudantes e para a coletividade". Mas, é está fé o que mais falta a alguns professores universitários de forma mais prosaica.

Mesmo diante de estudos e pesquisas realizadas, o número de colóquios sobre o ensino universitário é ainda irrisório se comparado ao número de colóquios consagrados às diferentes áreas do conhecimento. Os seminários pedagógicos voltados para cada disciplina específica deveriam fazer parte da atividade regular de todo professor do ensino superior, sendo que uma das principais preocupações deveria ser a questão didático-pedagógica, incluindo o desenvolvimento da criatividade das capacidades empreendedoras, o que certamente ajudaria a gerar maior Qualidade de Ensino, na perspectiva de que, a Universidade é um sistema

que além um centro de aprendizagem, constitui-se num organismo vivo do processo educativo, contribuindo significativamente para a formação pessoal e profissional de educando e educadores.

Foi escolhido como forma de coleta de dados, relativos a percepção da didática pelos alunos, entrevistas semi-estruturadas, direcionadas a um grupo de alunos, especificamente do Curso de Pedagogia em função do conhecimento teórico e da disponibilidade dos mesmos em participar deste estudo.

1.2. PROBLEMA

Qual a percepção dos alunos acerca da postura didático-pedagógica de professores do Ensino Superior?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Traçar um perfil dos professores universitários, a partir da percepção que os alunos possuem da prática e postura didático-pedagógica desenvolvida em sala de aula.

1.3.2 Específicos

- Pesquisar dados bibliográficos sobre: o significado de Qualidade e a sua relação com o Ensino Superior, as Tendências Pedagógicas e suas

interferências na prática docente e os principais elementos didáticos da prática pedagógica;

- Verificar qual a percepção didático-pedagógica que os alunos possuem dos professores, identificando quais os elementos predominantes;

- Relacionar elementos didáticos percebidos pelos alunos envolvidos neste trabalho, enfocando a Tendência da Educação na postura assumida pelo professor;

1.4 JUSTIFICATIVA

Os caminhos que levaram ao desafio de realizar este estudo começaram pela observação de que os alunos universitários não distinguem a atual tendência da educação, reclamam das aulas que são monótonas, não entendem porque tem que pesquisar, e sobretudo solicitam uma prática docente mais condizente com o contexto atual, com a realidade da Universidade e com o interesse dos alunos.

Delinear um estudo, tendo como foco central a análise da prática pedagógica do professor universitário. A origem desse interesse pela pesquisadora, advém da experiência pessoal como professora na disciplina de Didática. Nasceu de uma atenta sensibilidade frente às mudanças que vêm ocorrendo e aos desafios que a educação possui frente ao mercado de trabalho. Por trás desse interesse, existe o pressuposto de que o professor universitário deve ter um ideário pedagógico relacionado com a prática que ele desenvolve no dia a dia da sala de aula e, em outros momentos de sua atividades docente.

Quando este trabalho fala em prática didático-pedagógica, refere-se aos elementos didáticos, sobre o papel que eles podem exercer na formação do estudante universitário, de como eles podem funcionar como instrumento para efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva ou, ao contrário, se constituírem em veículos que contribuem para a modificação da prática pedagógica. Nesse sentido, eles produzem o novo.

À medida em que busca analisar essa questão, quer saber como se configura a prática pedagógica do professor universitário.

A prática pedagógica deve ser entendida como uma prática social orientada pelos objetivos, finalidade e conhecimentos e, inserida no contexto social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente um dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Garcia esclarece que a relação dialética teoria-prática:

"é uma relação progressiva que implica em evolução desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação" (GARCIA, 1985, p. 128).

A prática pedagógica é na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto fórmula e anseios, onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, objetivo. Vazquez acrescenta

que só artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (VAZQUEZ, 1987, p. 241).

O lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituído pelas teorias pedagógicas sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente e não realmente, a matéria-prima.

O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias são colocadas em ação pelo professor e de acordo com a Tendência Pedagógica do momento. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria prima ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade, de modo natural ou social, é satisfazer determinadas necessidades humanas.

A reflexão feita até aqui leva a afirmar que o professor universitário na prática didático-pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da Universidade e os determinantes sociais que a circundam. Os elementos didáticos não existem isolados, um não existe sem o outro e exercem uma influência mútua, não um depois do outro, mas um e outro ao mesmo tempo.

A importância dos elementos didáticos no processo ensino-aprendizagem do estudante universitário torna-se ainda mais importante quando a meta é um ensino de qualidade que contemple a realidade do processo produtivo, e nesse sentido, a Universidade deve ser vista não como estática, nem intocável, mas sim, sujeita a transformações, como o estão outras instituições. Novas formações sociais surgem a partir das anteriores e a Universidade muda, assumindo um papel de agente de

mudança numa realidade essencialmente dinâmica, onde a tarefa do professor universitário tem impreterivelmente que caminhar no sentido de ajudar o aluno a saber orientar-se face aos problemas de várias ordens que o rodeiam, despertando nele o sentido crítico e inculcando no mesmo, conhecimentos, princípios e valores que lhes permitam em um futuro próximo, atuar como cidadão consciente e humano, capaz de intervir com criatividade, criticidade e empreendedorismo no meio circundante.

1.5 LIMITAÇÕES E ESCOPO DO ESTUDO

O intento do presente trabalho é o de traçar um perfil do professor do ensino superior à luz das alternativas metodológicas por eles utilizadas, tendo como embasamento a percepção que os alunos, que participaram da pesquisa, têm a respeito da postura didático-pedagógica dos seus professores. Limitou-se o número de amostras em virtude da disposição dos entrevistados em participar da coleta de dados, o que, por outro lado, possibilitou um direcionamento e um esclarecimento maior sobre os objetivos deste estudo, resultando assim numa coleta não quantitativa e sim qualitativa, como será mostrado através da síntese das respostas. Optou-se pelo curso de Pedagogia, pelo seu conteúdo programático, pelo perfil dos alunos e pela realidade inerente ao próprio foco do presente trabalho.

1.6 HIPÓTESE

A postura didático-pedagógica assumida pelos professores universitários do Curso de Pedagogia é percebida pelos alunos através dos elementos didáticos, os quais, denotam a tendência da educação mais arraigada nos mesmos.

2 Referencial teórico

Às vésperas de um novo século, os estudiosos, os pesquisadores e os educadores são unânimes em afirmar que a Universidade deve oferecer um ensino diversificado em habilidades de qualidade.

Enfatizam, eles, que

“as Universidades devem ter bons professores, que amem e conheçam a sua profissão, pois um bom professor é justamente aquele que transforma um estudante medíocre em um homem capaz” (KOURGANOFF, 1990, p. 298).

Mas, para que exista um homem capaz de atuar no meio que o circunda, de maneira produtiva é preciso que a missão principal da Universidade seja a efetiva formação de estudantes.

"Cultivemos o estudante como se cultiva a terra!" A frase exclamativa citada por KOURGANOFF (1990) supõe que o Ensino Superior esteja composto por uma maioria de professores realmente devotados e competentes. É preciso acabar com o escândalo intolerável de uma função

docente desprezada pelos próprios docentes. É preciso que o ensino de alta qualidade seja reconhecido como a fonte verdadeira de qualquer progresso, tanto material quanto espiritual.

HOFFMANN (1993, p. 42) referindo-se a qualidade, salienta que pesquisas de opinião pública indicam a "educação" como sendo a maior preocupação da população brasileira. Em todos os grupos sociais vem crescendo um verdadeiro clamor, pela melhoria da "Qualidade de Ensino", em todos os níveis, demonstrando uma insatisfação generalizada de alunos e professores, principalmente no Ensino Superior.

Fato esse que nos leva a ir em busca de teorias que explicitem o real sentido da qualidade, quando se almeja a melhoria do Ensino Superior.

2.1 QUALIDADE DE ENSINO

A história recente tem inúmeros registros de empresas que obtiveram sucesso através da busca decidida da melhoria continuada da qualidade de seus produtos e serviços. O sucesso ocorreu em países que acreditaram em sua capacidade de crescimento pela via da qualidade. Foi através dela que novos mercados foram conquistados, os custos foram reduzidos e os clientes ficaram mais satisfeitos e solidários com as organizações.

Foi através da qualidade também, que uma nova relação de parceria surgiu entre fornecedores e consumidores, e entre vendedores e compradores. A qualidade provocou novas formas de atuação das empresas e na própria

ciência da administração, dando prioridade a aspectos humanos e comportamentais dentro e fora do ambiente empresarial.

MOLLER, relata que

"a palavra qualidade é usada de muitas formas diferentes, com uma variedade de significados, e que não é possível descrever qualidade de forma clara e objetiva, a razão disso é que muitos fatores devem ser levados em consideração, ao se julgar a qualidade de qualquer desempenho" (1992, p. 46).

As expectativas e exigências podem ser aplicadas no aspecto humano de qualidade, isto é, na atitude e no comportamento das pessoas que produzem um produto ou prestam um serviço. A qualidade, para RAMOS (1995) visa satisfazer exigências e expectativas concretas como: o tempo, as finanças, taxa de defeitos, função, durabilidade, segurança e garantia. Ela satisfaz expectativas e desejos emocionais como as atitudes, comprometimentos, comportamento, atenção, credibilidade, consistência e lealdade.

Segundo MEZOMO (1994) a "Manager Internacional" e suas respectivas filosofias, métodos e ferramentas, representam uma revolução em qualidade e vem acrescentando uma nova dimensão à compreensão predominante de qualidade e ampliando sua definição. A "Manager International" ressalta não apenas a qualidade de produtos, mas coloca que a prestação de serviços é igualmente crucial, enfatiza que qualquer programa que vise a qualidade global de uma empresa ou a sua organização deve incluir melhoramento, visando a

qualidade pessoal, departamental, de produtos, de serviços e da empresa como um todo.

A qualidade, segundo MEZOMO (1994), mostrou que o cliente não é uma presa a ser dominada, mas um colaborador e um parceiro na obtenção dos objetivos maiores da organização. A qualidade veio mostrar que toda organização deve definir sua própria identidade, estabelecer sua missão, formular os valores que a caracterizam e os princípios que orientam as suas atividades.

MIRSHAWKA (1990), enfatiza que a qualidade não é uma simples pintura ou decoração, é um compromisso nascido do conhecimento e alimentado com decisão, dedicação e constância. DEMING enfatiza que

"a qualidade é o resultado do envolvimento de todos na busca da perfeição crescente e na remoção das causas verdadeiras dos problemas que comprometem o desempenho da organização" (1990, p. 27).

Pode-se inferir que a qualidade não ocorre aleatoriamente, ela é o resultado de um esforço inteligente, fruto da vontade de produzir algo de forma diferente com o objetivo de gerar vantagens para todos os agentes envolvidos. Na verdade, a qualidade sempre foi uma preocupação dos homens para aumentar suas performances, no entanto foram poucas as organizações que fizeram dela sua grande bandeira, e por mais paradoxal que pareça, foi a indústria que ensinou a qualidade, e não o Sistema Educacional. Apoiando-se nos pressupostos de DEMING, pode-se afirmar que

"a qualidade é uma filosofia de administração e uma metodologia de trabalho, é uma abordagem estruturada e disciplinada para identificar e resolver problemas" (1990, p. 89).

A busca da qualidade no ramo educacional surgiu mediante a insatisfação frente ao desempenho das instituições educacionais, fato este salientado por RAMOS *et al* quando afirma que:

"Nas últimas décadas, líderes e estudiosos a buscarem alternativas capazes de melhorar o desempenho das instituições educacionais na busca da qualidade, porém lamentavelmente, os caminhos até então apontados como solução não tem obtido o êxito esperado, e a frustração em busca de soluções agrava ainda mais o estado de ceticismo de todos os envolvidos, inclusive a própria sociedade". (1995, p. 58).

Segundo TEDESCO (1998) estudos e pesquisas que envolvem questões relacionadas às Universidades e Faculdades vêm sendo realizadas, mas mesmo assim, nenhum deles conseguiu se posicionar contra a descredibilidade que envolve o ensino-aprendizagem da maioria das instituições de Ensino Superior no Brasil, aspecto esse que faz com que de todas as partes aflorem reivindicações e denúncias, todas em busca da almejada Qualidade de Ensino.

RAMOS (1995) referindo-se a Qualidade de Ensino, ressalta que sob o ponto de vista funcional, a Universidade também é uma empresa, e seu êxito está em condicionar a sua capacidade de organizar e promover ações educativas de forma competente e flexível, mudando sua maneira de trabalhar

no sentido de ajustar-se constantemente às necessidades particulares dos seus clientes-alunos.

A sociedade, de modo geral, segundo MEZOMO (1994) almeja que a educação dos futuros universitários seja permeada por uma Qualidade de Ensino produtora de profissionais com um amplo conjunto de habilidades que envolvam a comunicação, a intelectualidade, o relacionamento com as pessoas, a criatividade e praticidade, dentre outros.

Uma Universidade envolvida na filosofia da Qualidade de Ensino torna claro que trabalha em função do seu aluno, destaca-o com o propósito de enriquecê-lo como ser humano e cidadão. Partindo desse princípio a Universidade deve empregar processos e desenvolver atividades profissionais interessantes e variadas, deve ter plena consciência de sua missão, sobretudo saber que sua razão de "ser" são seus alunos, independente dos cursos de graduação que freqüentam.

Deve-se ter a clareza que a Universidade não existe para si mesma, mas para aqueles a quem ela serve, sejam os estudantes, a sociedade, o sistema empregador ou ao conjunto das instituições sociais, que é afetado seriamente pela qualidade da Universidade, a qual passa pelo conhecimento das necessidades e expectativas de seus clientes externos, cujo atendimento deve constituir a preocupação básica de todos aqueles que são conhecidos como seus clientes internos: diretores, pessoal técnico-pedagógico, professores, pessoal administrativo e auxiliar. Como qualquer organização, o resultado na Universidade depende do esforço integrado e da colaboração das

muitas pessoas que estão envolvidas no processo de produção do conhecimento e dos que possuem os recursos necessários.

Segundo MIRSHAWKA, "a qualidade é uma jornada e não um destino, ela precisa ser melhorada dia-a-dia, se ela não evolui, perde a sua identidade" (1990, p. 63). Nesse sentido a Qualidade exige que a Universidade não aceite nada que signifique menos do que o possível. Ela precisa ter "standarts" elevado em todas as suas atividades e deve exigir o mesmo de seus alunos e professores. Estes, na realidade são os grandes parceiros dos alunos e não podem esperar que a Universidade cumpra sozinha este papel.

Nas organizações com qualidade, a mesma não é fortuita ou casual, mas é fruto de uma "motivação" proferida que provoca mudanças radicais no seu modo de ser, na missão e nos seus valores, e na utilização de meios ou mecanismos adequados e, segundo MEZOMO,

"não basta a motivação e nem bastam os meios. É necessário que ocorram os dois fatores. A motivação sem meios cria uma frustração, e meios sem motivação criam um desperdício que só piora a situação" (1994, p. 23).

A motivação nasce da própria constatação de que a qualidade valoriza e respeita a pessoa que a produz. Em uma Instituição esta evidentemente deve acontecer em função da qualidade, da imagem e da reputação da instituição que passa a ser mais criticamente avaliada na medida em que seu sucesso passa a ser divulgado.

Relembrando os dizeres de MEZOMO (1994) a qualidade é uma filosofia de vida. Dessa forma a Universidade deve requerer a Qualidade de Ensino de forma persistente e decidida, porque a sua obtenção dá-se passo a passo e não aos saltos. A qualidade exige profundidade de pensamento e esforço no sentido de melhorar cada dia mais tudo o que faz. Sobretudo no objetivo maior que é o de atender e encantar o cliente com os serviços que lhe são prestados, o que faz com que seja preciso ir além do simples atendimento de suas necessidade e avançar sempre para manter o serviço competitivo.

O desafio é criar uma cultura organizacional na qual as pessoas entendam que a mudança é uma constante. O líder da Universidade por palavras e por ações deve transmitir a mensagem de que a satisfação do aluno através de um processo de melhoria contínua é responsabilidade de todos, isto porquê toda Universidade possui inúmeros sistemas e subsistemas que são responsáveis por resultados ricos e pobres de qualidade.

Conclui-se, portanto que é imprescindível que todos os envolvidos descubram os erros e falhas e tentem eliminar as suas causas, sem ter medo de qualquer restrição, e em se tratando de educação é preciso envolver todo mundo que trabalha no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem criando relações interfuncionais e eliminando o controle sobre as pessoas, agindo no sentido de motivá-las a sugerirem novos sistemas e novas idéias para resolver os problemas e sobretudo para evitá-los.

3 UNIVERSIDADE DE QUALIDADE - REVENDO TENDÊNCIAS

As universidades comprometidas com a filosofia da Qualidade de Ensino devem passar por uma verdadeira transformação, a qual se inicia com um balanço completo de suas disfunções e desperdícios, deve promover um autêntico exame de seu funcionamento com o objetivo de identificar os problemas que a impedem de servir adequadamente os seus clientes.

Em um processo de revisão ampla, inúmeros pressupostos, percepções e concepções (algumas tradições sagradas) considerados por décadas e até séculos como certos e verdadeiros devem ser examinados e questionados.

Segundo SAVIANI (1995) o ensino no Brasil vem mudando ao longo de várias décadas, permeado por teorias de educação que foram sendo construídas, discutidas e aplicadas no âmbito educativo. No entanto as teorias da educação e as práticas pedagógicas, não existem isoladamente do contexto econômico, social e cultural mais amplo que normalmente afetam as condições reais em que se realizam o ensino e a aprendizagem.

Sob esse enfoque, a Qualidade de Ensino contextualiza-se num processo mais amplo e desenvolve-se mediante a ação recíproca e todos os componentes envolvidos (contexto econômico, social e cultural mais os objetivos da educação e da instrução, conteúdos da aprendizagem, métodos, formas e meios de organização das condições da situação didática e da avaliação). Ação essa, tão almejada nos dias atuais, perseguida por muitos

durante décadas, e que pode, em parte, ser explicada pelas hoje conhecidas "Tendências da Educação" - Tradicional; escola Nova; Tecnicista e Progressista Crítico Social dos Conteúdos.

3.1 Tendência Tradicional

As concepções pedagógicas que hoje são conhecidas como Tendências Tradicional e Renovada, historicamente originam-se das idéias pedagógicas de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbart - além de muitos outros, que formaram as bases do pensamento pedagógico europeu, os quais, difundiram-se por todo mundo.

O primeiro educador a formular a idéia da difusão dos conhecimentos a todos, e a criar princípios e regras de ensino foi Comênio (1592 - 1670). Apesar da grande novidade de idéias, Comênio não escapou de algumas crenças usuais na época sobre o ensino. Sua idéia de que a única via de acesso dos conhecimentos era a experiência sensorial não foi suficiente para enaltecê-lo, primeiro porque já se concebia que existia uma experiência social acumulada de conhecimentos sistematizados que não necessitam ser descobertos novamente. Entretanto, Comênio desempenhou uma influência considerável, não somente porque empenhou-se em desenvolver métodos de instrução mais rápidos e eficientes, mas também porque desejava que todas as pessoas pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento.

O pensador que procurou interpretar certas aspirações, propondo uma concepção nova de ensino, baseada nas necessidades e interesses imediatos dos alunos, foi Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778), porém, não colocou em prática suas idéias e nem elaborou uma teoria de ensino. Esta tarefa coube a um outro pedagogo suíço, Henrique Pestalozzi (1746 - 1827). Pestalozzi viveu e trabalhou até o fim da vida na educação de crianças pobres em instituições dirigidas por ele próprio. Deu uma grande importância ao ensino como meio de educação e desenvolvimento das capacidades humanas, como cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Atribuiu grande importância ao método intuitivo, levando os alunos a desenvolverem o senso da observação, análise dos objetos e fenômenos da natureza e a capacidade de linguagem, a qual expressa em palavras o resultado das observações. Para ele, todo esse conjunto permeia a educação intelectual.

As idéias de Comênio, Rousseau e Pestalozzi influenciaram muitos outros pedagogos. O mais importante deles, porém, foi Johann Friedrich Herbart (1766 - 1841), pedagogo alemão que teve muitos discípulos e que exerceu influência relevante na prática didático-pedagógica docente. Junto com uma formulação teórica dos fins da educação e da Pedagogia como ciência, Herbart desenvolveu uma análise do processo psicológico-didático da aquisição de conhecimentos, sob a direção do professor.

Os pressupostos teóricos de Herbart, enfatizam que o fim da educação é a moralidade atingida através da instrução educativa. Educar o homem significa instruí-lo para querer o bem, de modo que aprenda a comandar a si

próprio. Nesse sentido, a principal tarefa da instrução é introduzir idéias corretas na mente dos alunos. O professor é um arquiteto da mente. Ele deve voltar a atenção dos alunos para idéias que ele deseja que dominem suas mentes. Controlando os interesses dos alunos, o professor vai construindo uma massa de idéias na mente, que por sua vez vão favorecer a assimilação de idéias novas.

Para Herbart, o método de ensino consiste em provocar a acumulação de idéias na mente do aluno, em conformidade com as leis psicológicas do conhecimento. A partir desse pressuposto, estabeleceu quatro passos didáticos que deveriam ser rigorosamente seguidos: o primeiro é a preparação e apresentação da matéria nova de forma clara e completa, que denominou *clareza*; a segunda é a *associação* entre idéias antigas e novas; o terceiro a *sistematização* dos conhecimentos, tendo em vista a generalização e finalmente, o quarto que é a *aplicação*, o uso dos conhecimentos adquiridos através de exercícios que denominou método. Posteriormente, os discípulos de Herbart desenvolveram a proposta dos passos formais, ordenando-os em cinco: *preparação; apresentação; assimilação; generalização e aplicação*. Fórmula esta, que segundo LIBÂNEO (1992) ainda é utilizada pela maioria dos professores universitários.

Amparada por seus precursores a Tendência Tradicional, em suas várias correntes, caracteriza as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos, na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituída na tradição e nas grandes

verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino onde a impressão de imagens é propiciada ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial do aluno.

Referindo-se a Tendência Tradicional, LIBÂNEO (1996), diz que a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso é com a cultura, isto porquê os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes, caso não consigam devem procurar o ensino profissionalizante.

Permeada pela Tendência Tradicional, a postura didático-pedagógica do professor (relacionada diretamente com os elementos didáticos) é caracterizada pelos objetivos educacionais torneados por parâmetros que determinam a preparação intelectual e moral dos alunos. Os conteúdos, os conhecimentos e valores sociais, acumulados pelas gerações adultas, são repassados aos alunos como verdades absolutas, traduzidas para os alunos através das diversas áreas do conhecimento, os quais, segundo LIBÂNEO:

"Visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a tendência tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes como enciclopédia viva" (1996, p. 62).

Em relação aos métodos LIBÂNEO (1996), afirma que na Tendência Tradicional eles baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição, quanto a análise, são feitas pelo professor que segue os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicitação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Sob o respaldo da Tendência Tradicional, no relacionamento professor-aluno, predomina a autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Os pressupostos de aprendizagem permeados pela Tendência Tradicional dão a idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito do estudante. A aprendizagem é receptiva e mecânica, para o que se recorre freqüentemente à coação. A retenção do material ensinado é a garantia pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder as situações

novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios) e de longo prazo (provas escritas e trabalhos de casa).

A Tendência Tradicional foi por muitas décadas a responsável pela educação, mas, com o passar dos anos, percebeu-se que ela não contribua para a formação de cidadãos participativos, pelo fato da idéia de que a preparação intelectual se dava através de modelos a serem seguidos, obviamente estipulados pelo professor e inquestionável por parte dos alunos que se transgredissem os modelos definidos, cabiam-lhe o castigo físico. Salienta-se que na Tendência Tradicional, os conteúdos eram distanciados da realidade do aluno e da realidade social, a metodologia utilizada estimulava o individualismo e a competição pela importância dedicada às notas. Ocorria a memorização dos dados e não a assimilação dos conteúdos.

Tecendo algumas críticas a respeito da tendência Tradicional da Educação, LIBÂNEO afirma que

"ela dá primazia à recepção passiva dos conhecimentos... constitui ainda hoje, boa base teórica ministrada nos cursos de formação de professores... e ainda é a base do senso comum que norteia a organização curricular da escola pública" (1996, p. 116).

Criticando a Tendência Tradicional da educação, KOURGANOFF, também se posiciona, afirmando que:

"A aula expositiva tradicional para KOURGANOF possui dois graves defeitos, sendo que o primeiro manifesta-se principalmente no ensino das disciplinas verticais, onde uma compreensão ininterrupta é indispensável. Enquanto o estudante tenta compreender o que é dito, a exposição *ex cathedra* continua inexoravelmente, fazendo-o perder o fio da meada. A partir daí ele se resigna a anotar tudo o que é dito, sem compreender e portanto, sem possibilidade de resumir o que ouve" (1990, p. 72).

O modo de informação oral poderia tornar-se aceitável se assumisse a forma de uma discussão, com possibilidade de freqüentes interrupções. Mas o grande defeito da aula expositiva, advém da obrigação do aluno fazer anotações que limita o esforço de compreensão das idéias, pois segundo KOURGANOFF:

"O estudante fica ocupado em anotar a frase que acabou de escutar no mesmo momento em que ouve a frase seguinte. A menos que se tenha uma inteligência viva e uma escrita muito rápida, compreende-se mal e anota-se mal. Isto explica o desespero do estudante perdido num amplo anfiteatro, munido ou não de microfones, onde a voz da maioria dos professores perde-se num ruído de fundo. Ele está dividido entre o esforço de seguir as idéias e o esforço de fazer anotações, com a desvantagem de não poder retornar imediatamente a um ponto que lhe pareceu obscuro" (1990, p. 74).

Além de todas as objeções suscitadas pela aula expositiva tradicional, convém salientar, segundo LIBÂNEO (1996) que de um lado, ela favorece os brilhantes faladores superficiais, pouco dotados para a eloquência e, incita os professores a uma certa displicência, pois suas únicas testemunhas são os estudantes por definição pouco competentes.

Referindo-se as manifestações da Tendência Tradicional, GADOTTI (1996), enfatiza que ela ainda hoje, pode ser visualizada na prática docente principalmente nas Universidades Católicas, as quais, adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica.

3.2 Tendência Renovada ou Escola Nova

A Tendência Renovada agrupa correntes que advogam a renovação escolar, opondo-se à Tendência Tradicional. Entre as suas características destacam-se a valorização dos alunos dotados de liberdade, iniciativa e de interesses próprios e, por isso mesmo, sujeitos de suas aprendizagens e agentes do seu próprio desenvolvimento.

GADOTTI (1996) enfatiza que o movimento de renovação da educação inspirado nas idéias de Rousseau, recebeu diversas denominações, como Educação Nova, Escola Nova, Pedagogia Ativa e Escola do Trabalho, ele surgiu por volta da década de 20, para tentar reverter a situação do ensino permeado pela Tendência Tradicional. O principal objetivo educacional da Escola Nova foi adequar as necessidades individuais ao meio social, desenvolver a liberdade e autonomia dos alunos.

LIBÂNEO (1992) enfatiza que a Tendência da Escola Nova é entendida como "direção da aprendizagem", pois considera o aluno como sujeito da aprendizagem. Sob essa tendência o professor deve colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A idéia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Por isso, os adeptos da Escola Nova costumam dizer que o professor não ensina, antes, ajuda o aluno a aprender, ou seja, a prática didático-pedagógica advém não da direção do ensino, e sim da orientação da aprendizagem, uma vez que esta é uma experiência própria do aluno através da pesquisa e da investigação.

Esse entendimento da prática didático-pedagógica tem muitos aspectos positivos, principalmente quando baseia a atividade escolar na atividade mental dos alunos, no estudo e na pesquisa, visando a formação de um pensamento autônomo. Entretanto, segundo LIBÂNEO (1992), é raro encontrar professores que apliquem inteiramente os propósitos da Escola Nova, isto porquê, falta conhecimento apropriado das bases teóricas da pedagogia ativa e condições materiais, podendo ser justificado também pelas exigências de cumprimento do programa oficial.

Na realidade educacional, o que fica são alguns métodos e técnicas, sendo muito comum os professores utilizarem trabalho de grupo, estudo dirigido, discussões, estudo do meio e outros, sem levar em conta seu objetivo principal que é levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver a capacidade de reflexão e a independência de pensamento, com

isso, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, pendem matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional.

Pela Tendência da Escola Nova, o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivência frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

Pela Tendência da Escola Nova, o método de ensino, a idéia de "aprender fazendo" está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas, embora os métodos variem, nas Escolas Ativas ou Novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental.

Ressalta-se segundo LIBÂNEO (1992) que os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o estudante deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem

ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

O relacionamento professor-aluno na Tendência da Escola Nova privilegia o professor, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, se intervém, é para dar forma ao raciocínio dele. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal, assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a "vivência democrática" tal qual deve ser a vida em sociedade.

Pelos princípios da Escola Nova, a motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal. O que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluída e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são prontos e explicitamente reconhecidos pelo professor.

Como a tendência da Escola Nova precisava de um ambiente rico para a sua implantação, ficou restrita, na prática, apenas a algumas experiências. No plano teórico, conquistou os futuros mestres pelas suas propostas atraentes

nos cursos de formação de professores. Entretanto, devido a falta de condições operacionais adequada (oficinas de trabalho, bibliotecas compostas com muitos e bons livros, entre outros), ao fim de tudo, colaborou para rebaixar o nível da aprendizagem e do ensino, pois retirou da centralidade do processo o professor que sabia, e colocou o aluno que não tinha condições de adquirir o saber.

Os princípios da Escola Nova entraram em choque com os ideais do regime militar por volta dos anos 60. Uma nova ordem foi estabelecida e a partir de então, a Escola Nova dá lugar a Tendência Tecnicista que percebe a necessidade da inserção da escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

3.3 Tendência Tecnicista

A Tendência Tecnicista surge a partir da implantação dos acordos do MEC-USAID, protagonizados pelo regime militar, que perdurou no Brasil de 1964 a 1985. Propõe um esvaziamento dos ideais da Escola Nova Popular a partir da ênfase ao aspecto técnico do processo de ensino, que já era implícito na proposta escolanovista, valorizando a objetivação do processo pedagógico através da adoção dos critérios empresariais da neutralidade, eficiência e produtividade. A Tendência Tecnicista considera marginal o indivíduo incompetente, ou seja, aquele que não obteve adequado preparo técnico-instrumental.

Historicamente, a influência tecnicista remonta à segunda metade dos anos 50 (PABAAE - Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar), entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-

econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o Ensino Superior e o Ensino de 1º e 2º graus.

Segundo LIBÂNEO (1996) a Tendência Tecnicista reordena o processo educativo, tornando-o objetivo e operacional. Nesse sentido, a Universidade funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais, cientificamente descobertas, basta aplicá-las. A atividade de "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência do processo educacional comum.

A partir dos princípios da Tendência Tecnicista a Universidade atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional e a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática didático-pedagógica, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam.

Para LIBÂNEO, permeados pela Tendência Tecnicista, os conteúdos de ensino são as informações, princípios científicos, leis, entre outros, estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas, e segundo ele:

"É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável. Os conteúdos decorrem, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino e nos dispositivos audiovisuais" (1992, p. 26).

Com relação à metodologia, a Tendência Tecnicista dá ênfase aos recursos audiovisuais e às tecnologias de ensino. Os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, o principal é conservar o comportamento adequado pelo controle de ensino, daí a importância da tecnologia educacional.

Segundo FRIGOTTO (1996) a tecnologia educacional é a aplicação sistemática de princípios científicos, comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente. Nesse sentido, qualquer sistema instrucional possui três componentes básicos: objetivos intrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação.

O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos seqüenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos, entre outros e segundo CURY (1991), O emprego da tecnologia educacional nas Universidades aparece nas formas de planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos, inclusive a programação de livros didáticos.

Explicando o relacionamento professor-aluno na Tendência Tecnícista, LIBÂNEO (1992) ressalta que ele é baseado em relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos, o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações.

Na Tendência Tecnícista, o professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo e não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim, como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

As teorias de aprendizagem que fundamentam a Tendência Tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho, o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Enfatizando essa proposição, CURY diz que: "O ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter" (1991, p. 34). Assim, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta.

Na Tendência Tecnicista, o objetivo da ciência pedagógica, a partir da psicologia, é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis naturais que presidem as reações físicas do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam. Os componentes da aprendizagem - motivação, retenção, transferência - decorrem da aplicação do comportamento operante, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma.

3.4 Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos

Para a Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos a Universidade deve cumprir a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a

efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe.

Pelos princípios da tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos o que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos.

LIBÂNEO (1996) salienta que na tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, o que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos.

Do ponto de vista didático, segundo CURY (1991) o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegurem o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é fator decisivo da aprendizagem.

Na Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, de modo a ampliar sua própria experiência. O conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou o professor provê a estrutura de que o aluno ainda não dispõe. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da

prontidão e disposição do aluno, quando do professor e do contexto de sala de aula.

Aprender, dentro da Visão da Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se os princípios da aprendizagem, significa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. Dessa forma, o professor precisa saber o que os alunos dizem ou fazem e o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes.

A Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos atribui grande importância a prática didático-pedagógica. As ações de ensinar e aprender formam uma unidade, mas cada uma tem a sua especificidade. Com isso, a Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos busca uma síntese superadora de traços significativos da Tendência Tradicional e da Escola Nova. Postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades e intelectuais mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções.

3.5 A UNIDADE ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A APRENDIZAGEM

Hoje, a atual tendência da educação exige que haja uma unidade entre o ensino e a aprendizagem. Segundo LIBÂNEO (1990) pode-se dizer que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende, ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.

Visto dessa forma, o ensino visa estimular, dirigir, incentivar e impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos, tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza na escola. O ensino tem a tarefa principal de assegurar a difusão e o domínio dos conhecimentos sistematizados legados pela humanidade, daí que uma de suas tarefas básicas seja a seleção e organização do conteúdo de ensino e dos métodos apropriados, a serem trabalhados num processo organizado na sala de aula.

Para DAVIS (1990) a aprendizagem é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente. É uma forma do conhecimento humano - relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo - desenvolvendo-se sob as condições específicas do processo de ensino, que não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem.

Para VIEIRA (1993), a unidade entre ensino e aprendizagem fica comprometida quando o ensino se caracteriza pela memorização, quando o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria, quando não

suscita o envolvimento ativo dos alunos. Para BERBEL (1994) esta atitude não faz parte do sentido que temos dado ao papel de dirigente do professor, pois não leva a empenhar as atividades mentais dos alunos. Por outro lado, também se quebra a unidade quando os alunos são deixados sozinhos, com o pretexto de que o professor somente deve facilitar a aprendizagem e não ensinar. O processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois, o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a precede.

LIBÂNEO (1996) salienta que o processo de ensino, põe em movimento os elementos constitutivos da prática didático-pedagógica, ou seja, os objetivos e conteúdos, o ensino e a aprendizagem, referidos às condições de cada situação didática concreta. A Didática, por sua vez, faz a mediação escolar de objetivos sócio-políticos e pedagógicos, por sua vez articulados com o processo de ensino e aprendizagem, orientando o trabalho docente, tendo em vista a inserção e atuação dos alunos nas diversas esferas da vida social - profissional, política, cultural, entre outros.

Conforme CURY, o processo didático se explicita pela ação recíproca de três componentes - os conteúdos, o ensino e a aprendizagem - que operam em referência a objetivos que expressam determinadas exigências sócio-políticas e pedagógicas e sob um conjunto de condições de uma situação didática concreta (fatores sociais circundantes, organização escolar, recursos materiais e didáticos, nível sócio-econômico dos alunos, seu nível de preparo e de desenvolvimento mental, relações professor-aluno. Referindo-se aos *conteúdos*

de ensino, afirma que: "compreendem as matérias nas quais são sistematizados os conhecimentos, formando a base para a concretização de objetivos" (1991, p. 42).

NERICI definindo *ensino* diz que:

"é a atividade do professor de seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos" (1991, p. 84).

Para PERRENOUD (1993) a *aprendizagem* é a atividade do aluno de assimilação de conhecimentos e habilidades, o processo didático define a ação didática e determina as condições e modalidades de direção do processo de ensinar, tendo em vista a preparação dos alunos para as tarefas sociais. O processo de ensino opera a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos; sintetiza na aula a ação didática em sua globalidade, uma vez que, operacionaliza objetivos gerais das condições concretas de cada situação didática.

FRIGOTTO (1996) referindo-se ao processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, salienta que ele constitui-se de um sistema articulado pelos objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições. O professor dirige o processo pedagógico, sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos.

Para SANT' ANNA & MENEGOLLA (1999) esses componentes formam uma unidade e nenhum deles podendo ser considerado isoladamente. Os objetivos correspondem já a conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos) e métodos de sua apropriação. Os conteúdos são selecionados de forma didaticamente assimilável, portanto, implicam métodos. Os métodos, por sua vez, subordinam-se ao conteúdo de cada matéria e ao mesmo tempo às características de aprendizagem dos alunos (conhecimentos e experiências que trazem, suas expectativas, seu nível de preparo para enfrentar a matéria). Além disso, o ensino é inseparável das condições concretas de cada situação didática: o meio sociocultural em que se localiza a escola, as atitudes do professor, os materiais didáticos disponíveis, as condições de vida, conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos.

LUCKESI enfatiza que o processo de ensino é impulsionado por fatores ou condições específicas já existentes, segundo ele:

"Cabe ao professor criar, a fim de atingir os objetivos, isto é, o domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. O professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem ativa do aluno, a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo" (1990, p. 72).

Muito se tem discutido sobre os fatores e as condições que asseguram o bom ensino e resultados satisfatórios de aprendizagem dos alunos. Muitos estudiosos afirmam que o principal papel está no professor, na sua

aprendizagem, nas suas explicações sobre a matéria e no seu traquejo em conduzir a classe. Outros entendem que bons métodos e técnicas são suficientes. Há, ainda, os que encontram esse fator no atendimento das necessidades e interesses espontâneos. Entretanto, esses fatores não podem ser considerados isoladamente.

NERICI enfatiza que quando dizemos que o processo de ensino consiste ao mesmo tempo na condução do estudo e na auto-atividade do aluno, estamos frente a uma contradição. Mas, é uma contradição que pode ser superada didaticamente, na medida em que o ensino não ignora as exigências da auto-atividade do aluno na aprendizagem, e segundo ele:

"O professor, de fato, é responsável pelas tarefas de ensino, explicação da matéria, orientação das atividades, colocação de exercícios, controle e verificação da aprendizagem. Mas tudo isso é feito para encaminhar o estudo ativo dos alunos. Não se trata de uma tarefa fácil. A contribuição mais importante da prática didático-pedagógica é precisamente ajudar a resolver a contradição entre o ensino e a aprendizagem, a detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e a encontrar os procedimentos para que eles próprios superem tais dificuldades e progridam no desenvolvimento intelectual" (1991, p.187).

As dificuldades ou impasses que o aluno encontra no enfrentamento da matéria de estudo expressam a contradição entre as tarefas colocadas pelo professor (conteúdos, problemas, exercícios, entre outros) e seu nível de

conhecimentos, de desenvolvimento mental, bem como suas atitudes frente ao estudo. O fator predominante, pois, na dinâmica do processo de ensino é a relação contraditória entre as exigências do processo didático e o trabalho ativo e mental dos alunos.

A força motriz do processo de ensino desencadeada por essa contradição básica leva a uma lógica do processo didático que consiste na colocação, pelo professor de objetivos, conteúdos, problemas, dificuldades que sejam instigantes, significativas e compreensíveis para os alunos, de modo que estes possam mobilizar suas capacidades físicas e intelectuais para a assimilação consciente e ativa dos conhecimentos. Em outras palavras, a força motriz fundamental do processo didático é a contradição entre as exigências de domínio do saber sistematizado e o nível de conhecimentos, experiências, atitudes e características socioculturais e individuais dos alunos. Em decorrência disso, não é suficiente passar os conteúdos ou colocar problemas. É preciso colocá-los de modo que se convertam em problemas e desafios para o aluno, suscitando e mobilizando a sua atividade.

Para que essa contradição se converta em força desencadeadora da atividade dos alunos são necessárias certas condições. A primeira condição é que os alunos tomem consciência das dificuldades que aparecem quando se defrontam com um conhecimento novo que não dominam; tomar consciência significa colocar a dificuldade como um desafio que precisa ser vencido, a fim de avançar na aprendizagem. A segunda condição é a acessibilidade das tarefas cognoscitivas postas pelo professor; isto quer dizer que o nível e o

volume de conhecimentos, atividades e exercícios devem estar em correspondência com as condições prévias dos alunos (capacidades, nível de preparo, entre outros). A terceira condição é que a correspondência entre as exigências do ensino e as condições prévias dos alunos seja prevista no planejamento, de modo que o professor saiba qual dificuldade (desafio, problema) apresentar e como trabalhá-la didaticamente.

Pode-se dizer, então, que o essencial do processo didático é coordenar o movimento de vaivém entre o trabalho conduzido pelo professor e a percepção e o raciocínio dos alunos frente a esse trabalho. Em outras palavras, frente a um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem necessariamente dominados pelos alunos, trata-se de: verificar previamente o nível de conhecimentos já alcançado por eles e sua capacidade potencial de assimilação, organizar as atividades de assimilação e chegar gradativamente à sistematização e aplicação dos conhecimentos e habilidades.

Em síntese, pode-se dizer que, talvez, uma das qualidades mais importantes do professor seja a de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsionadoras da aprendizagem. O envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de tal forma que as "dificuldades" (na forma de perguntas, problemas, tarefas etc.) tornem-se problemas subjetivos na mente do aluno, provoquem nele uma "tensão" e vontade de superá-las.

As dificuldades, para SANT' ANNA & MENEGOLLA (1999) devem ser bem dosadas. Não podem ser conteúdos, problemas ou exercícios que excedam sua capacidade de entendimento; também não podem ser tão fáceis que exijam pouco esforço para resolvê-los. As dificuldades somente têm valor didático se possibilitam a ativação e o direcionamento das forças intelectuais, ou seja, um meio para avançar na compreensão e assimilação da matéria. Para isso se requer: a ligação do conhecimento novo com o já existente; a solidez dos conhecimentos anteriormente assimilados como base para enfrentar o conhecimento novo; a constante verificação do progresso alcançado e a constante revisão e exercitação dos conhecimentos e habilidades.

3.6 ESTRUTURA DO TRABALHO DOCENTE

Permeada pela atual tendência da educação, a estruturação do trabalho docente tem uma ligação estreita com a metodologia específica das disciplinas, tendo em conta o grau de ensino, as idades dos alunos, as características do desenvolvimento mental, as especificidades de conteúdo e a metodologia das disciplinas.

LIBÂNEO (1990) indica cinco momentos da metodologia do ensino na aula, articulados entre si, ou seja: orientação dos objetivos, consolidação, aprimoramento, aplicação, verificação e avaliação dos conhecimentos, são eles:

a) *Orientação inicial dos objetivos de ensino e aprendizagem:* o professor procura incentivar os alunos no estudo da matéria, colocando os objetivos e os resultados que devem ser conseguidos. Estimula nos alunos o desejo de dominar um novo conhecimento para novos progressos, indica as habilidades que podem ser aprendidas para a aplicação dos conhecimentos na prática. Para isso usa de vários procedimentos: põe um problema, conversa com os alunos, incita sua curiosidade, analisa exercícios já resolvidos, enlaça os conhecimentos anteriores com a matéria nova, usa ilustrações, pede uma redação rápida e dá breves exercícios que indicam o tipo de assunto que será estudado.

b) *Transmissão/assimilação da matéria nova:* uma vez suscitada a atenção e a atividade mental dos alunos, é o momento de estes se familiarizarem com a matéria que vão estudar. Dependendo do grau de proximidade que têm em relação ao assunto novo e do nível de pré-requisitos, o primeiro contato com a matéria deve fazer-se, havendo condições objetivas, pela observação direta e trabalhos práticos. Não sendo isso possível, seja pela inexistência de condições objetivas, seja pela natureza do assunto, o próprio professor encaminha o contato com a matéria pela conversação, discussão, pelo uso do livro didático, pela realização de pequenos experimentos.

O objetivo da transmissão/assimilação da matéria é que os alunos formem idéias claras sobre o assunto e vão juntando elementos para compreensão, sendo imprescindível que haja uma permanente ligação com o que o aluno já sabe, uma aproximação dos conteúdos com experiências de vida, estimulação do pensamento dos estudantes para que expressem os resultados da sua observação e de sua experiência. Não fazem sentido a observação, os pequenos experimentos, a manipulação de objetos, os exercícios, entre outros, se não mobilizam a atividade pensante dos alunos. É pelo exercício de pensamento, sempre com a ajuda do professor, que os

alunos vão progredindo na formação de conceitos e no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

A percepção ativa e compreensão da matéria possibilitam, ao aluno operar mentalmente com os conhecimentos. Para isso, é necessário o "amarramento" do estudo por meio da sistematização, sínteses e entrelaçamentos entre os assuntos. Esta organização dos conhecimentos tem várias funções: reprodução dos conhecimentos e habilidades em exercícios de fixação, produção de conhecimentos na aplicação em situações novas, recordação e consolidação.

c) *Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos:* o processo de percepção e compreensão da matéria ocorre a assimilação de conhecimentos; mas, para que se tornem instrumentos do pensamento independente e da atividade mental é necessária a consolidação e o aprimoramento. Isto se obtém principalmente pelos exercícios e pela recordação da matéria onde são aplicados conhecimentos e habilidades e se cumprem os objetivos de ensino estabelecidos. Além disso, os exercícios, tarefas de casa, provas de revisão e outros são um meio insubstituível para aprimorar os conhecimentos, formar habilidades e hábitos, desenvolver o pensamento independente e criativo. Isso quer dizer que os exercícios cumprem um papel muito mais amplo do que o de simples treinamento ou memorização de regras, definições e fórmulas.

d) *Aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos:* os exercícios, das tarefas de casa, das revisões e outras atividades práticas não evidenciam ainda, suficientemente a assimilação sólida dos conteúdos. O coroamento do processo de ensino se dá quando os alunos, independentemente, podem utilizar os conhecimentos em situações diferentes daquelas anteriormente trabalhadas. A assimilação dos conhecimentos deve ser comprovada mediante

tarefas que se liguem à vida, que estimulem capacidades de análise, síntese, crítica, comparação, generalização.

e) *Verificação e avaliação dos conhecimentos e habilidades:* a verificação e avaliação dos resultados da aprendizagem ocorrem em todos os momentos do processo de ensino. Na etapa de orientação inicial, no tratamento da matéria nova, na consolidação e aplicação dos conteúdos, o professor está sempre colhendo informações e avaliando o progresso mental dos alunos. As exigências da prática escolar, entretanto, requerem não só um controle sistemático da realização dos objetivos de aprendizagem durante o processo de ensino, mas também um momento especial de comprovação dos resultados obtidos. Assim, uma avaliação final deve ser a oportunidade de verificar o nível de assimilação conseguido pelos alunos, a qualidade do material assimilado, bem como o progresso obtido no desenvolvimento das capacidades cognitivas.

3.7 O CARÁTER EDUCATIVO DO PROCESSO DE ENSINO E O ENSINO CRÍTICO

O processo de ensino, ao mesmo tempo que realiza as tarefas da instrução de jovens, é um processo de educação. No desempenho, da sua profissão, o professor deve ter em mente a formação de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico. Como resultado do trabalho universitário, os alunos vão

formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal e escrita e outros; vão desenvolvendo o senso de responsabilidade, a dedicação aos estudos, o sentimento de solidariedade e do bem coletivo e a força de vontade. A unidade instrução-educação se reflete, assim, na formação de atitudes e convicções frente à realidade, no transcorrer do processo de ensino.

Segundo LIBÂNEO (1996) em cada um dos momentos do processo de ensino o professor está educando quando: estimula o desejo e o gosto pelo estudo, mostra a importância dos conhecimentos para a vida e para o trabalho, exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas; cria situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas disciplinas, preocupa-se com a solidez dos conhecimentos e com o desenvolvimento; do pensamento independente; propõe exercícios de consolidação do aprendizado e da aplicação dos conhecimentos. A realização consciente e competente das tarefas de ensino e aprendizagem torna-se, assim, fonte de convicções, princípios de ação, que vão regular as ações práticas dos alunos frente a situações postas pela realidade.

É claro que o processo didático se refere ao ensino das disciplinas; mas, justamente por ser *ensino*, a ele se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente. Falamos em ensino crítico quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhadas no sentido de formar convicções, princípios orientadores da atividade prática

humana frente a problemas e desafios da realidade social. Ou, por outras palavras, quando a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais.

O ensino crítico, expressão do caráter educativo do ensino, não possui fórmulas miraculosas que se distingam daquilo que é básico na conceituação do processo de ensino. O ensino é *crítico*, porque implica objetivos sócio-políticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social.

Segundo BERBEL:

"ele se realiza, dentro do processo de ensino, possibilitando aos alunos, mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognoscitivas e operativas e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica" (1994, p. 42).

O ensino crítico é engendrado no processo de ensino, que se desdobra em fases didáticas coordenadas entre si que vão do conhecimento dos conceitos científicos ao exercício do pensamento crítico, no decurso das quais se formam processos mentais, desenvolve-se a imaginação, formam-se atitudes e disciplina intelectual. É nesse processo que se vai formando a consciência crítica, que não é outra coisa que o pensamento independente e

criativo em face de problemas da realidade social disciplinado pela razão científica.

Os conteúdos deixam de ser apenas matérias a serem repassadas da cabeça do professor para a cabeça dos alunos; antes, são meios de formar a independência de pensamento e de crítica, meios culturais para se buscar respostas criativas a problemas postos pela realidade. Na medida em que os conteúdos se articulam ao desenvolvimento de capacidades e habilidades mentais, podem ser questionados, reelaborados, confrontados com a realidade física e social, em função de valores e critérios de julgamento em que se acredita.

3.8 OS CONTEÚDOS DE ENSINO

A relevância e o lugar que os conteúdos de ensino ocupam na vida escolar foram reiterados em diversos momentos deste estudo, assinalando que essa tarefa é realizada no processo de ensino, no qual se conjugam a atividade de direção e organização do ensino pelo professor e a atividade de aprendizagem e estudo pelos alunos. Têm-se, assim, o ensino como atividade específica da escola, em cujo centro está a aprendizagem e estudo dos alunos, isto é, a relação cognoscitiva do aluno com as matérias de ensino; o processo didático como mediação de objetivos e conteúdos tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

PERRENOUD (1993) salienta que, se perguntarmos a professores de nossas escolas o que são os conteúdos de ensino, provavelmente

responderão: são os conhecimentos de cada matéria do currículo que transmitimos aos alunos; dar conteúdo é transmitir a matéria do livro didático. Essa idéia não é totalmente errada. De fato, no ensino há sempre três elementos: a matéria, o professor, o aluno. O problema está em que os professores entendem esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro, isto é, sem estabelecer as relações recíprocas entre um e outro. Por causa disso, o ensino vira uma coisa mecânica: o professor passa a matéria, os alunos escutam, repetem e decoram o que foi transmitido, depois resolvem meio maquinalmente os exercícios de classe e as tarefas de casa; aí reproduzem nas provas o que foi transmitido e começa tudo de novo.

Esse entendimento sobre os conteúdos de ensino é insuficiente para compreendermos o seu verdadeiro significado. Primeiro, porque são tomados como estáticos, mortos, cristalizados, sem que os alunos possam reconhecer neles um significado vital. Segundo, porque subestima a atividade mental dos alunos, privando-os da possibilidade de empregar suas capacidades e habilidades para a aquisição consciente dos conhecimentos. Terceiro, porque o ensino dos conteúdos fica separado das condições socioculturais e individuais dos alunos e que afetam o rendimento escolar.

O ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Através do ensino criam-se as condições para a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes e, nesse processo, o alunos formam suas capacidades e

habilidades intelectuais para se tornarem, sempre mais, sujeitos da própria aprendizagem. Ou seja, a matéria a ser transmitida proporciona determinados procedimentos de ensino, que, por sua vez, levam a formas de organização do estudo ativo dos alunos.

Sendo assim, não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente. Ao mesmo tempo, o domínio de conhecimentos e habilidades visa, especificamente, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, isto é, das funções intelectuais entre as quais se destaca o pensamento independente e criativo. Para uma melhor compreensão destas idéias, desenvolveremos os seguintes tópicos: o que são os conteúdos de ensino; quais são os elementos que compõem os conteúdos; quem deve escolhê-los e organizá-los; a dimensão crítico-social dos conteúdos.

Segundo LIBÂNEO (1996) os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros

didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em idéias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social.

Os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino (meio social e escolar, alunos, famílias). Vejamos de onde são originados.

Os conteúdos da cultura, da ciência, da técnica, da arte e os modos de ação no mundo expressam os resultados da atividade prática dos homens nas suas relações com o ambiente natural e social. Nesse processo, os homens vão investigando o mundo da natureza e das relações sociais e elaborando conhecimentos e experiências, formando o que chamamos de saber científico. Nessas condições, o saber se torna objeto de conhecimento cuja apropriação

pelas várias gerações, no ensino, constitui-se em base para a produção e a elaboração de novos saberes.

Podemos dizer, assim, que os conhecimentos e modos de ação são frutos do trabalho humano, da atividade produtiva científica e cultural de muitas gerações, no processo da prática histórico-social. No seio desse mesmo processo (de atividade prática transformadora pelo trabalho) a herança recebida da história anterior vai sendo modificada ou recriada, de modo que novos conhecimentos são produzidos e sistematizados.

TEDESCO (1998) esclarece que, quando fala-se do saber científico produzido pelo trabalho humano, refere-se ao trabalho como atividade que ocorre numa sociedade determinada, num momento determinado da história, isto porquê, na sociedade capitalista o saber é predominantemente reservado ao usufruto das classes sociais economicamente favorecidas, as quais, freqüentemente, o transformam em idéias e práticas convenientes aos seus interesses e as divulgam como válidas para as demais classes sociais. Entretanto, o saber pertence à classe social que o produz pelo seu trabalho; portanto, deve ser por ela reapropriado, recuperando o seu núcleo científico, isto é, aquilo que tem de objetividade e universalidade.

KOURGANOFF (1990) diz que na Universidade, o conhecimento do mundo objetivo expresso no saber científico se transforma em conteúdos de ensino, de modo que as novas gerações possam assimilá-los tendo em vista ampliar o grau de sua compreensão da realidade, e equipando-se culturalmente para a participação nos processos objetivos de transformação

social. A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da cidadania.

Partindo desse princípio, escolha dos conteúdos de ensino parte, os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados. São instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica. Revela-se, assim, o estreito vínculo entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e a sua prática social de vida (ou seja, as condições sociais de vida e de trabalho, o cotidiano, as práticas culturais, a linguagem, entre outros).

Na escolha dos conteúdos de ensino, portanto, leva-se em conta não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades mas também a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos, isto é, nos problemas e desafios existentes no contexto em que vivem. Além disso, os conteúdos de ensino devem ser elaborados numa perspectiva de futuro, uma vez que contribuem para a negação das ações sociais vigentes tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente humanizada.

A herança cultural construída pela atividade humana ao longo da história da sociedade é extremamente rica e complexa, sendo impossível à Universidade abranger todo esse patrimônio. É tarefa dos professores destacar o que deve constituir objeto de ensino nas Universidades, selecionando os

elementos dos conteúdos a serem assimilados ou apropriados pelos alunos, em função das exigências sociais e do desenvolvimento da personalidade.

LIBÂNEO (1996) referindo-se aos conteúdos de ensino, salienta que eles se compõem de quatro elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes e convicções.

Os *conhecimentos sistematizados* são a base da instrução e do ensino, os objetos de assimilação e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade. A aquisição e o domínio dos conhecimentos são, condições prévias para os demais elementos, ainda que a assimilação destes concorra para viabilizar aqueles. Os conhecimentos sistematizados correspondem a conceitos e termos fundamentais das ciências; fatos e fenômenos da ciência e da atividade cotidiana; leis fundamentais que explicam as propriedades e as relações entre objetos e fenômenos da realidade; métodos de estudo da ciência e a história da sua elaboração; e problemas existentes no âmbito da prática social (contexto econômico, político, social e cultural do processo de ensino e aprendizagem) conexos com a matéria.

As *habilidades* são qualidades intelectuais necessárias para a atividade mental no processo de assimilação de conhecimentos. Os *hábitos* são modos de agir relativamente automatizados que tornam mais eficaz o estudo ativo e independente. Nem sempre é possível especificar um hábito a ser formado, pois esses hábitos vão sendo consolidados no transcorrer das atividades e exercícios em que são requeridos. Hábitos podem preceder habilidades e há habilidades que se transformam em hábitos. Por exemplo, habilidade em leitura

pode transformar-se em hábito de ler e vice-versa. Algumas habilidades e hábitos são comuns a todas as matérias; por exemplo: destacar propriedades essenciais de objetos ou fenômenos, fazer relações, comparar, diferenciar, organizar o trabalho escolar, fazer sínteses e esquemas etc.; outros são específicos de cada matéria, como observação de fatos da natureza, utilização de materiais específicos, resolução de problemas matemáticos, entre outros.

As *atitudes e convicções* se referem a modos de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social. Orientam, portanto, a tomada de posição e as decisões pessoais frente a situações concretas. Por exemplo, os alunos desenvolvem valores e atitudes em relação ao estudo e ao trabalho, à convivência social, à responsabilidade pelos seus atos, à preservação da natureza, ao civismo, aos aspectos humanos e sociais dos conhecimentos científicos. Atitudes e convicções dependem dos conhecimentos e os conhecimentos, por sua vez, influem na formação de atitudes e convicções, assim como ambos dependem de certo nível de desenvolvimento das capacidades mentais.

Os elementos constitutivos dos conteúdos convergem para a formação das *capacidades cognoscitivas*. Estas correspondem a processos psíquicos da atividade mental. No processo de assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades mentais e criativas possibilita o uso dos conhecimentos e habilidades em novas situações. Englobam a compreensão da relação parte-todo, das propriedades fundamentais de objetos e fenômenos, diferenciação entre objetos e fenômenos, abstração, generalização, análise e

síntese, a combinação de métodos de ação, o pensamento alternativo (busca de soluções possíveis para um problema específico). Essas capacidades se vão desenvolvendo no processo de assimilação ativa de conhecimentos.

SAVIANI (1995) salienta que não é difícil observar que os elementos do conteúdo de ensino estão inter-relacionados. Habilidades e capacidades são impossíveis sem a base dos conhecimentos. Por sua vez, o domínio de conhecimentos supõe as habilidades, as capacidades e os modos valorativos e atitudinais.

3.9 METODOLOGIA DE ENSINO

Referindo-se a metodologia de ensino, SANT' ANNA & MENEGOLLA (1999) afirmam que um sujeito receptivo de um determinado conteúdo estará ativamente assimilado, do ponto de vista do entendimento, o que está sendo exposto, ou seja, enquanto o receptor recebe uma mensagem de um expositor, ele o faz meditando sobre a mensagem, relacionando-a com o seu passado, com o seu saber e experiência e com o futuro.

NÉRICI (1991) diz que os conteúdos socioculturais são tingidos por uma metodologia e quando um educando aprende um conteúdo aprende também a metodologia que o atravessa, nesse sentido não há conteúdo isento de método, nem método sem conteúdo. Todo conhecimento é atravessado por

uma metodologia e é possível descobrir no próprio conteúdo exposto o método com o qual ele foi construído.

Metodologia, aqui, está sendo entendida como a concepção segundo a qual a realidade é abordada. Está é uma compreensão teórica do método. Porém, há também uma compreensão técnica do método, que atravessa os conteúdos. Por exemplo, o modo de extrair a raiz quadrada nas operações matemáticas, o modo de proceder uma análise sintática na Língua Portuguesa são modos técnicos de agir que estão dentro do próprio conteúdo que se ensina.

Tanto a visão teórico-metodológica quanto a técnica-metodológica atravessam os conteúdos e são assimilados pelos educandos no momento em que assimilam os conteúdos que são tingidos por “visões valorativas” do mundo e da realidade. A visão comercial contida nas formulações dos problemas dos livros didáticos, os julgamentos de personagens históricos, todos esses elementos são visões valorativas do mundo que perpassam os conteúdos ensinados e que são assimilados pelos educandos. Daí decorre a necessidade de cuidar criticamente dessas visões de mundo ao trabalhar com os educandos no processo de ensino, para que eles não assumam ingenuamente visões de mundo que venham a limitar suas formas de compreender a realidade e limitar suas vidas.

Para o desenvolvimento interno das capacidades cognoscitivas e das convicções do educando, importa a exercitação do educando. Habilidades e hábitos não se desenvolvem sem atividade construtiva. Não basta receber o

conteúdo de uma operação matemática; torna-se importante exercitar essa operação em suas diversas vertentes, em seus diversos níveis de complexidade e dificuldade, de maneira que ele seja internalizado ativamente. A exercitação é a forma pela qual o educando internaliza reprodutivamente os conteúdos e constrói suas capacidades. Pela exercitação, os conhecimentos, metodologias e visões do mundo passam a fazer parte propriamente do educando, chegando até o nível da constituição da hábitos. Sem a exercitação, o educando não tornará habitual um determinado modo de interpretar e agir sobre a realidade; não formará capacidades.

Um aluno se torna hábil, na medida em que exercita habilidades que lhe dizem respeito; um outro se torna hábil em discutir autores de Filosofia quando exercita o modo de sua compreensão e interpretação; outro torna-se hábil no filosofar, ao exercitar a habilidade de pensar filosoficamente. Outro ainda adquirirá a convicção e o hábito de conviver e respeitar os semelhantes, vivenciando múltiplas vezes esses valores. Não basta “saber” os conteúdos; importa o exercício de pensar com eles e a partir deles.

A exercitação é o caminho ativo pelo qual o educando faz sua a cultura recebida (intencionalmente, no caso da universidade), tornando-se autônomo, auto-suficiente, independente.

Conhecimento e metodologias assimilados e exercitados podem e devem ser transferidos para as novas situações-problemas. Um terceiro elemento do processo de desenvolvimento do educando é a aplicação. Esta atividade mental nada mais é do que a solução de problemas semelhantes

àqueles que foram solucionados com o conhecimento recebido e exercitado. A aplicação propriamente dita é uma exercitação de transferências, de ampliação, o que garante ao educando flexibilidade e dinamicidade com os conhecimentos que adquiriu. Pela aplicação, descobre-se inteligivelmente que um conhecimento adquirido ativamente serve a múltiplas possibilidades de interpretação e solução de problemas que emergem na existência.

Este elemento implica um salto para a inovação. A inventividade não se dá no vazio. Ela carece de um suporte, que se compõe de bagagem cultural assimilada anteriormente. A inventividade é uma ação criativa que soma a assimilação dos conteúdos socioculturais e a intuição, o "insight", a espontaneidade, o risco. É propriamente a situação em que se produz o novo, que pode ser um novo genial ou um novo não muito distante do que já havia sido produzido anteriormente, mas novo. O novo nasce velho e o supera por incorporação.

A criatividade não é pura espontaneidade. Para criação, há que se ter um suporte nas capacidades desenvolvidas e, para tanto, a assimilação da herança cultural é importante; ela é um dos veículos de desenvolvimento das faculdades mentais superiores e das convicções. A inventividade necessita da espontaneidade e do risco, mas também de fundamentos, de desenvolvimento mental, afetivo e intuitivo, que possibilitem fazer emergir a invenção.

Parece ser precário desejar que a inventividade provenha da pura espontaneidade. Mesmo porque a espontaneidade pura não existe. Nasce-se num mundo culturalmente definido e o desenvolvimento de nossas faculdades

mentais superiores necessita de convivência com esse mundo. A espontaneidade, que se possui ou pode-se possuir, desenvolve-se articulada com a herança cultural que recebe-se. O estudante criativo não é uma pura espontaneidade, mas sim o resultado dinâmico da internalização de experiências sociais e culturais, vividas, reelaboradas e construídas.

Como esses elementos não são mecânicos, também sua aplicação no ensino deve ser mecânica. Um professor não terá de, em uma única hora de aula, desejar que seus alunos recebam um conhecimento, exercitem-no, apliquem-no e produzam uma invenção. Poderá ocorrer que em determinada aula ocorra a exposição maior do que um horário de aula. Em outra ocasião, ocorrerá a exercitação. Poderá, ainda, ocorrer o estudo de pequenos conteúdos que permitam, em curto espaço de tempo, a assimilação receptiva, a exercitação e outros elementos mais. Importa ter claro que há de haver uma dinamicidade no uso desses elementos da assimilação ativa desses conteúdos socioculturais, de tal forma que o ensino também não se transforme num mecanismo e num tecnicismo inviável e impossível de existir. É importante ter claro também que a assimilação ativa dos conhecimentos exige ir além da recepção.

Na prática, o limite entre esses elementos não é nítido; ou seja, não é possível saber com clareza onde termina a assimilação receptiva e onde se inicia a exercitação. Esta pode exigir maiores esclarecimentos daquela, aprofundando-a. Enquanto alguém está recebendo um conhecimento, já pode estar arriscando intuir possíveis aplicações.

Além disso, no processo de ensino, a depender da faixa etária, do conteúdo que está sendo ensinado, da técnica de ensino que está sendo utilizada, há que se decidir por qual dos elementos iniciar um processo de ensino/aprendizagem. Poder-se-á tentar o início por uma exercitação, avançando para a compreensão elaborada do exercício que se está executando; poder-se-á ir da exposição para a exercitação e aplicação; poder-se-á iniciar por um risco de inventividade por acertos e erros, chegando posteriormente a uma efetiva compreensão da situação problemática que está sendo estudada e aprendida.

Para usar essa dinâmica da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais e do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos educandos, há que se ter “ciência e arte” de ensinar. Não basta a ciência, tampouco a arte; importa utilizar-se da ciência e da arte, ao mesmo tempo, para que o processo ensino/aprendizagem seja um processo vivo de desenvolvimento e não um suposto mecanicismo.

Segundo LUCKESI (1988) metodologia é o meio pelo qual se atinge um determinado fim que se deseja. No caso da aprendizagem, tem-se quatro objetivos fundamentais que decorrem do processo da assimilação ativa dos conteúdos e do desenvolvimento do educando. São eles: assimilar receptivamente conhecimentos e metodologias como conteúdos socioculturais; apropriar-se dinâmica e independentemente desses conhecimentos e metodologias, por meio da exercitação; transferir inteligentemente esses conhecimentos e metodologias para situações-problemas diversas daquelas

com as quais os conhecimentos e metodologias foram produzidos e transmitidos; produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade.

Para o atendimento do primeiro objetivo, há a necessidade da aproximação do educando dos conteúdos socioculturais. Para tanto, esses conteúdos terão de ser expostos ao educando.

Por exposição entende-se a apresentação, compreensível ao educando, dos conhecimentos, metodologias e visões de mundo definidos como conteúdos a serem transmitidos pelo educador e a serem adquiridos pelo educando.

Segundo BERBEL (1994) para atingir esse objetivo, tem-se ao dispor dos professores o método expositivo, que pode ser traduzido sob diversas modalidades: exposição oral, demonstração, exemplificação, apresentação por meio de filme, de um "vídeo-tape"; de uma conferência, de um texto a ser lido e outros. O método expositivo é aquele que possibilita atingir o objetivo da assimilação receptiva do conteúdo por parte do educando; assimilação esta que se deve ser ativa e inteligível.

Para tanto, o expositor, deverá saber suficientemente o que expõe. Algo só pode ser exposto a outro quando está, orgânica e compreensivamente, formulado no pensamento do expositor; isto porque a competência teórica é uma das virtudes fundamentais e necessárias do expositor. Sem ela, as técnicas de exposição não servem para nada. Para expor, é preciso possuir conteúdos.

Um conhecimento recebido adquirirá pouca dinamicidade na personalidade de cada educando se ele não for dinamizado pela exercitação. Para tanto, o educando terá de reproduzir muitas vezes, de forma inteligível, os conhecimentos e metodologias recebidos.

O método para atingir esse objetivo é o reprodutivo. Reproduzir muitas vezes um determinado conhecimento até que ele se torne uma habilidade, na perspectiva de se formar um hábito. Sem a exercitação, o legado do passado não é aproveitado no desenvolvimento da personalidade do educando. A exercitação faz com que habilidades se desenvolvam e se fixem como autonomismo necessários ao processo educativo dos seres humanos.

A exercitação possibilita um caminho de independência do educando em relação ao educador. Enquanto, na exposição, o educador desempenha o papel principal, na exercitação o educando é o sujeito central do processo. Neste contexto, o educador terá como papel acompanhar o educando, auxiliando-o em sua atividade. É pela exercitação que o conhecimento recebido se integra propriamente na personalidade do educando; o conhecimento recebido se torna um todo com a dinamicidade do seu desenvolvimento.

Uma vez que o conhecimento se tornou uma habilidade no educando, ele necessita transferir esses conhecimentos para situações novas; porém semelhantes às situações com as quais o conhecimento foi produzido e transmitido; necessita propriamente aprender a aplicar esses conhecimentos.

3.10 RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR

O verdadeiro processo didático, no aspecto mais fundamental da aprendizagem, está na relação de alunos e professores com o conteúdo do ensino, ou o saber escolar.

WACHOWICZ (1991) entende que alunos e professores estão juntos nesse processo, e não uns contra os outros, como pode parecer que seja sua relação, numa postura tradicional.

A imagem que a sala de aula passa a todos nós é a imagem de um espaço dividido em duas metades: uma delas ocupada inteiramente pelo professor "atrás de sua mesa", que por sua vez está à frente de um quadro negro, ou verde, no qual os conteúdos do ensino são trabalhados; a outra metade desse espaço é ocupada pelos alunos, em suas carteiras.

A relação que se estabelece entre essas duas metades nem sempre é uma relação de trabalho na qual possam ser criadas as condições necessárias para uma ação fecunda sobre o objeto de que se trata, que é o saber.

PERRENOUD salienta que o senso comum sobre o funcionamento da sala de aula pode ser comparado ao senso de um campo de batalha dividido em duas metades antagônicas, segundo ele:

"a questão é grave, porque tal senso comum foi formado a partir de experiências que todos tivemos sobre a sala de aula: seja como alunos, ou como pais de alunos, ou como professores, todos nós estivemos e estamos de alguma forma ligados, por nossas percepções, a uma sala de aula. Então, se nós a percebemos como um campo dividido em duas

partes antagônicas, é porque assim tem funcionado a sala de aula, na sua forma comum" (1993, p. 78).

Essa forma, hoje, revela aspectos de inviabilidade. Seja por motivo das profundas modificações que a sociedade brasileira vem passando, seja pelo agravamento das condições de trabalho do professor, o fato é que a sala de aula e a educação escolar em geral, já não podem manter uma relação simples de proposta de ensino feita por alguém que sabe, para alguém que não sabe.

Mantida a proposta de ensino, na sua forma comum, pode-se assistir aos problemas, que se manifestam, no comportamento dos alunos. Claro está que os motivos dessa situação não se reduzem à forma de interação entre professores e alunos, na sala de aula. Tais motivos são muito mais amplos e se encontram no âmbito do movimento histórico, tão complexo quanto à realidade a que se refere.

Não se pode perder de vista o fato de que quaisquer mudanças no trabalho da sala de aula dependem diretamente de uma política educacional a ser conquistada pelos professores e pela sociedade. Do contrário, tais mudanças serão apenas técnicas, e portanto insuficientes para se tornarem realidade.

Feita, essa ressalva, pode-se tratar da proposta de funcionamento da sala de aula como um espaço vital, na qual os protagonistas, alunos e professores, encontram-se juntos, para enfrentar a questão do saber escolar.

O confronto que existe, realmente, pela própria natureza do trabalho de ensinar, é entre os sujeitos do processo, alunos e professores juntos, e seu objeto o saber a ser conquistado.

É preciso reafirmar que a educação universitária não trata apenas da transmissão do conhecimento. Se assim fosse, as metodologias do ensino poderiam resolver as questões didáticas, através do critério dos conteúdos das áreas do conhecimento. Nesse caso, bastaria a um professor dominar o conteúdo da área de Matemática, por exemplo, para ensinar matemática. E assim por diante. Esse é um critério lógico através do qual o método de ensino em cada área do conhecimento depende das formulações que a mesma área indicar.

Na realidade educacional, a questão da interação professor aluno passa de uma perspectiva tradicional, vertical, de cima para baixo, fundamentada num critério exclusivamente lógico, proveniente do domínio do conteúdo, para uma perspectiva não-diretiva, horizontal, na qual o professor perde a especificidade de seu papel, fundamentada num critério exclusivamente psicológico, proveniente do conceito de aprendizagem como sendo a atividade do aluno.

Durante várias décadas, o psicologismo tomou conta do trabalho escolar, levando à crença de que bastava o professor promover as condições favoráveis à aprendizagem do aluno, para que esta se realizasse espontaneamente.

A partir daí, pode-se considerar que, não existir o trabalho escolar sem o objeto específico do conhecimento, mas também não existe esse trabalho

independentemente dos sujeitos da ação educacional. A equação é muito mais complexa e envolve uma relação de trabalho dos sujeitos com os componentes do processo de ensino, que são o conteúdo, a forma e os objetivos da educação escolar. O processo didático e a aprendizagem se fazem na relação de alunos e professores com o conteúdo, ou saber escolar. Entretanto, esse conteúdo toma uma forma, segundo os objetivos a que se propõe o processo.

Na relação tradicional o objetivo era a transmissão do conhecimento, pronto e acabado. Em conseqüência, afirmava-se a forma existente, da passividade do aluno diante de um professor que detinha o instrumento de trabalho, de onde provinha sua autoridade e poder: o domínio do conteúdo.

Na relação não-diretiva, a finalidade era a afirmação da individualidade do aluno, sendo em conseqüência realizada uma forma pela qual o conteúdo deixa de ser o conhecimento, para tornar-se ou melhor, o interesse psicológico do aluno, que o leva a tal atividade. O fato é que na prática escolar persiste a relação "professor X aluno", apesar de mudarem as teorias. Uma explicação que ocorre para esse fato é que a forma didática decorre de uma lógica formal, sendo que esta manteve-se, apesar das propostas de mudança, porque os objetivos se mantiveram também.

Hoje o movimento real da história exige da Universidade a mudança de seus objetivos, é necessário que uma nova lógica venha a ser empregada para ver o mundo, tal como ele é, na sua totalidade, nas suas contradições e no seu movimento. Nesse sentido, o professor tem que dominar a matéria, em um nível de conhecimento que ultrapasse a compreensão, para atingir a própria interpretação. Somente assim poderá explicá-la, o ponto de partida de sua explicação é a prática social, ou seja, o conhecimento não pode ser

apresentado ao aluno em si mesmo, mas sim no contexto em que foi produzido, que é o contexto da prática social.

Segundo LUCKESI (1990) o caminho que o pensamento faz para apropriar-se da realidade terá que seguir o movimento real, que vai da prática para e retornar para a prática acrescido de compreensão e de crítica, para propor a transformação.

O trabalho da educação universitária situa-se justamente nessa instância mediadora, entre a prática social a ser conhecida, o a prática social compreendida e avaliada, ou pensada, pela teoria, como condição para ser transformada. Para fazer esse percurso, alunos e professores não se encontram inicialmente em uma situação de igualdade. Por isso, a interação que se estabelece na sala de aula não é de um diálogo intersubjetivo, ou entre pessoas, apenas. Não há condições, pelo menos no meio do processo, para esse diálogo, porque alunos e professores estão em posições diferentes diante do conhecimento. O professor já fez dele a sua análise e através dessa análise elaborou a sua síntese à qual SAVIANI (1995) chama de "síntese precária", é o que ele, professor, estudou; a forma pela qual ele entendeu a sua matéria, recortada da prática social.

Segundo LIBÂNEO (1996) o ponto de partida para o ensino está na conjunção dessas interpretações: o que sabem os alunos e o que sabe o professor, formando um quadro para a compreensão do assunto. Desse quadro, que pode ser chamada abstrato, porque se refere a uma abstração, feita pelos sujeitos que o pensaram, é que se parte para a análise dos

elementos que o compõem. O processo para realizar a análise é a reflexão. Esta se realiza na sala de aula, pelo grupo de sujeitos, numa dinâmica que permita a construção de uma nova síntese, esta sim, nova, porque pensada novamente. O resultado será o conhecimento organizado de forma única, porque pensado por aquele grupo e naquele espaço de tempo. Assim, cada aula é um processo único, e portanto criativo. Pode produzir conhecimento, ou formas novas de organizar o conhecimento.

Para TEDESCO (1998) interação entre alunos e professores realiza-se como uma rotação de trabalho, porque no próprio ensino deixa de ser apenas um processo de comunicação, para tornar-se uma ação. O instrumento de trabalho dessa ação é a reflexão. O trabalho de conquista do conhecimento é mediatizado pelos componentes do ensino: desse modo, a prática didático-pedagógica assume uma importância fundamental porque é através dela que se exerce a possibilidade de fazer da educação escolar uma prática progressista ou conservadora.

A instância mediadora, representada pela prática didático-pedagógica, é determinante no processo, a ponto de alterar o conteúdo de que se trata: exerce o papel da forma que o conteúdo adquire, ao se colocar em movimento. Essa forma, por sua vez depende do conteúdo e do próprio movimento da realidade, é a forma que toma a organização escolar, a metodologia de ensino e a interação do professor com os alunos, sendo esta última a parte mais diretamente ligada às pessoas envolvidas, e por isso mesmo, a mais determinante nos seus efeitos sobre a aprendizagem.

4 METODOLOGIA

O objetivo do estudo permitiu uma opção metodológica que privilegiasse os aspectos qualitativos. Optou-se pela abordagem qualitativa por acreditar que ela proporcionaria melhores condições de atingir as intenções do estudo, o que possivelmente não poderia ocorrer com outros métodos de investigação.

A pesquisa qualitativa trata do contexto social e histórico na tentativa de ir além das condições objetivas, buscando entender a dimensão subjetiva da experiência humana. As orientações de CHIZZOTTI, 1991, sobre esta metodologia são claras:

"Parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O Objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações" (1991, p.79).

Nessa perspectiva, o objetivo é entender a natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjetiva, dentro do seu ambiente natural,

sem a precisão e a frieza dos dados estatísticos que são pouco significativos neste contexto.

Outro aspecto está atrelado à própria visão de mundo do pesquisador, que desde o início tinha o desejo de ser elemento participante da reflexão no ambiente pesquisado, seu objetivo não era só descrever e analisar, mas sim, entender o sentido maior da percepção dos alunos frente à postura didático-pedagógica do professor universitário.

A caracterização do problema e os objetivos do estudo passaram a exigir uma metodologia que realmente investigasse as ações e os significados que os sujeitos têm sobre determinado contexto. Desta forma foi escolhida a entrevista, a qual, dentro da pesquisa qualitativa possibilita uma profundidade nas informações, e uma aproximação face a face com o entrevistado, permitindo desta forma o esclarecimento de possíveis dúvidas geradas durante a entrevista. Captar o pensamento do informante de maneira eficaz é um processo delicado, a flexibilidade que a entrevista pode proporcionar é desejável neste caso.

Foi escolhido o curso de Pedagogia em função dos alunos terem conhecimento e clareza a respeito dos elementos didáticos e das tendências pedagógicas. Outro ponto a ser observado é relativo a participação de alunos do 2º ano, pois estes não estão diretamente ligados ao autor deste trabalho, o que de se certo modo torna as informações colhidas menos direcionadas.

A entrevista ou a idéia de sondagens solicitando a opinião dos estudantes sobre o ensino oferecido a eles, bem como sobre seus professores,

parece relativamente recente. Parece estar ligada ao progresso da idéia de participação e à generalização das pesquisas de mercado e de opinião.

Na verdade, o apelo ao testemunho dos estudantes sempre existiu, e sempre desempenhou um certo papel na organização dos estudos e na apreciação das qualidades pedagógicas. Mas, essas sondagens indiretas eram mais ou menos clandestinas, esporádicas, superficiais e realizadas ao nível do "ouvir dizer".

A substituição dessas práticas ocultas por pesquisas abertas entre os estudantes, elaborando uma análise lúcida e profunda dos seus limites, foi mérito, essencialmente, de algumas universidades norte-americanas, onde progressivamente compreendeu-se que uma pesquisa entre os estudantes não implica de forma alguma a atribuição de um valor absoluto às reações provocadas, positivas ou negativas, sendo evidente, é claro, que as opiniões dos estudantes sobre a postura pedagógica de seus professores pecam freqüentemente por excesso de subjetividade e de parcialidades.

Segundo KOURGANOFF (1990) a indiferença ou o descontentamento dos estudantes jamais estão desprovidos de significação, por mais infundados que possam parecer ao professor. Ninguém melhor do que o próprio estudante pode explicar seu entusiasmo ou as suas dificuldades, além do mais, geralmente os estudantes são as únicas testemunhas do ensino direto, os únicos que viram e ouviram o docente em ação, os únicos que estiveram em contato com vários professores, o que lhes permite uma maior percepção da postura didático pedagógica do professor.

Para que a percepção dos alunos viesse à tona adotou-se a entrevista semi-estruturada, por ser mais flexível do que a entrevista estruturada, pois garante que se tenha um roteiro de tópicos e temas a serem abordados, e deixa o entrevistado livre para desenvolver o seu raciocínio. A condução que a entrevista semi-estruturada proporciona sobre a conversação, mantém o pesquisador atento aos objetivos da entrevista, e garante flexibilidade para aprofundar qualquer resposta quando for necessário. Em relação a isto TRIVIÑOS, esclarece que "[...] a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (1987, p.146).

O protocolo de entrevistas (em anexo), foi elaborado a partir dos objetivos de pesquisa, dentro da literatura selecionada e da experiência do pesquisador. Consta de 4 (quatro) blocos de questões interligadas assim divididos: Bloco A - Caracterização Geral da Prática Didático-Pedagógica; Bloco B - Assimilação e Sistematização dos Conteúdos; Bloco C - Encaminhamento Metodológico e Bloco D - Relação Professor X Aluno.

A elaboração do protocolo de entrevista foi um processo exaustivo e reflexivo. No sentido de formular as questões relativas ao problema de pesquisa acessíveis ao entendimento dos entrevistados. Também pelo fato de que não poderíamos caracterizar como processo avaliativo de compreensão, pois o objetivo não se fixava na mensuração do conhecimento dos entrevistados. Este procedimento se mostrou acertado. Foram muitos questionamentos com relação a esta postura, por parte dos entrevistados

alegando insegurança no início da entrevista com relação às respostas. A estratégia foi a de deixar à vontade o entrevistado, procurando através dos primeiros questionamentos, deixar o aluno falar sobre a prática didático-pedagógica dos professores do Curso de Pedagogia.

Hoje é possível perceber a presença de alunos de diferentes condições sociais nos meios universitários. Uma boa parte dos alunos arcam com o ônus de seu próprio sustento, conciliando o trabalho com a freqüência aos cursos de formação de professores. Trazem todos, as dificuldades que envolvem a complexa articulação da condição de trabalhador e estudante.

O grupo de alunos envolvidos diretamente no trabalho de campo foi constituído de 15 (quinze) interlocutores provenientes do 2º ano do Curso Pedagogia, em função do conhecimento e da predisposição em trabalhar o assunto enfocado neste trabalho.

Existe uma predominância de alunos do sexo feminino (83%), proporção esperada, uma vez que, o magistério de ensino fundamental e médio é profissão tradicionalmente feminina. A presença feminina nos cursos de áreas da Humanas é fenômeno comum no Brasil, muitos estudos e pesquisas evidenciam esta questão, constatando que a proporção de mulheres nos cursos de Pedagogia é bastante acentuada.

Os dados referentes à idade indicam que 55% dos alunos se situam entre 18 a 25 anos, 43% encontram-se na faixa etária dos 26 aos 35 anos e apenas 2% maiores de 36 anos.

Indagados sobre a sua ocupação atual, a maioria dos alunos responderam se dedicar ao estudo e ao trabalho, ou seja, 63% das respostas, 37% declararam se ocupar apenas com os estudos. Entre os que se dedicam ao trabalho, 21% lecionam na Educação Infantil, 16% atuam no Ensino Fundamental e 8% atuam no Ensino Médio. Os 18% restantes, trabalham no comércio, na rede bancária, monitoria na Universidade, aulas particulares e cursos de treinamento em empresas, sem qualquer relação com o curso Pedagogia que realizam.

O trabalho de campo ocorreu no período de setembro de 2000, compreendendo as entrevistas que foram agendadas com data e hora marcadas. Procurou-se sempre destinar um tempo mínimo de duas horas para o processo, evitando que o fator tempo interferisse, ocasionando pressa para o término da mesma. A realização das entrevistas ocorreu em locais restritos, onde não houvesse interrupções indesejáveis. O posicionamento próximo e não formal se mostrou acertado, quebrando a impressão de banca examinadora ou processo de avaliação. Sempre que alguma entrevista não pudesse ser realizada no momento acertado, era agendada uma nova data.

No início de cada entrevista, ressaltou-se o objetivo da pesquisa, a importância de se conhecer a opinião do aluno e a metodologia utilizada na mesma.

Realizou-se um estudo piloto para detectar possíveis falhas no protocolo de entrevistas. Para isso houve contato com três alunos do grupo. A escolha foi em virtude da disponibilidade inicial em agendar as entrevistas. As entrevistas

foram realizadas em vinte dias. Feitas as transcrições, o protocolo se mostrou adequado aos objetivos da pesquisa, não necessitando de nenhuma modificação.

A garantia do anonimato da identidade dos participantes foi efetuada com a codificação dos entrevistados; cada um recebeu um número, de acordo com a ordem de realização das entrevistas. Desta forma, ao longo do trabalho, os mesmos serão identificados pelo código que varia de E1 até E15.

As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. Optou-se pelo uso do gravador por ser um dos modos mais precisos de reproduzir as respostas. No início de cada entrevista houve um certo receio por parte dos participantes pelo uso do mesmo, mas, à medida que a entrevista se desenrolava, esta inquietação acabava.

Durante a entrevista seguiu-se o roteiro das questões sem excessiva rigidez. Conforme o pensamento expresso pelo entrevistado a abordagem era alterada, porém, na seqüência, procurou-se manter o caminho dos blocos de questões que guiavam a entrevista.

Transcritas as entrevistas, retornou-se os relatos aos entrevistados para a leitura e validação das informações. Todos os participantes ficaram pelo menos um dia com os relatos, poucos alteraram alguma coisa. Se preocuparam apenas em fazer ajustes gramaticais e retirar expressões desconexas. De qualquer forma, todos manifestaram agrado no resultado das transcrições. Durante a análise das entrevistas, quando necessário, os relatos

foram enviados aos entrevistados para esclarecer alguma opinião duvidosa, esta atitude contribuiu para a validação das entrevistas.

Da análise dos dados emergiram as categorias, que são explicitadas nos resultados da pesquisa.

5 RESULTADOS

Os alunos, como atores na dinâmica da interlocução, ao revelarem suas percepções, assumem de um modo geral, um posicionamento crítico diante da questão proposta: Qual a prática didático-pedagógica dos professores universitários, assumida em sala de aula, e percebida pelos alunos do Curso de Pedagogia?

No intuito de responder a tal questionamento, as entrevistas realizadas com os alunos, permitiram que fossem levantados aspectos importantes sobre a prática pedagógica dos professores do 2º ano do Curso de Pedagogia, sendo que a análise e interpretação dos dados foi precedida pela leitura das páginas transcritas, tendo como objetivo uma maior familiarização com os dados coletados.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro passo foi recortar todas as entrevistas agrupando-as pergunta a pergunta. De posse dos recortes, as mesmas foram separadas de

acordo com os significados, ou com significações próximas, contando a frequência que ocorriam, entrevista a entrevista.

Assim, classificaram-se as unidades já separadas, tema por tema, em unidades de significados. Passando a seguir para a análise dessas, primeiro numa perspectiva global - em função da convergência dos dados, e após, em uma perspectiva diferencial, pegando os dados divergentes. De análise dos dados emergiram as categorias, as quais são explicitadas a seguir.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Esta categoria procura demonstrar como os alunos (participantes da pesquisa) caracterizam, de modo geral, a prática didático-pedagógica dos professores do 2º ano de Pedagogia. Antes de iniciar os depoimentos, vale ressaltar, de acordo com a literatura pesquisada que é dentro da sala de aula que o trabalho docente se torna mais evidente. É no espaço físico, local constituído para a realização do ensino formal e sistematizado, que o professor se encontra com o grupo de alunos. O espaço físico é então dinamizado pela relação didático-pedagógica porque registra, em situação concreta, a maneira de viver esta relação.

Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. É, ainda, na sala de aula que o professor cria e

recria a sua própria prática pedagógica, toma decisões quanto à concepção ou preparação, à execução, à avaliação e revisão de seu processo de ensino.

No entanto, na percepção da maioria dos participantes, "a dimensão política da prática pedagógica não se reduz ao processo de transmissão/assimilação dos conteúdos, mas sim na própria forma como se viabiliza esse conteúdo da sala de aula serve a determinados interesses sociais" (E1).

Mediante tal depoimento, ressalta-se que a prática pedagógica tem sido, de certa forma, desenvolvida de acordo com os princípios da divisão do saber que norteiam as ações dos homens em uma sociedade capitalista. Aqui é conveniente lembrar CANDAU quando enfatiza que:

"...na questão da relação teoria-prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual - trabalho manual, e, conseqüentemente, a separação entre a teoria e a prática" (1984, p. 12).

Referindo-se a separação entre teoria e prática, alguns participantes enfatizam que "a prática didático-pedagógica dos professores ficam restritas às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana, que influenciam poderosamente nas condições de aprendizagem, sem voltarem os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho e para a vida na sociedade" (E2).

Ressalta-se mediante o depoimento de E2, o qual reflete a opinião de muitos, que o trabalho docente deve ter como referência (ponto de partida e ponto de chegada) a prática social, isto é, a realidade social, política,

econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante.

Poucos participantes salientam que a prática didático-pedagógica, desenvolvida, por alguns professores, buscam a democratização do ensino, da Universidade e da transformação da sociedade, e conforme E3, poucos professores preocupam-se em ocupar o espaço da Universidade, procurando desvendar, juntamente com seus alunos, a realidade que está sendo ocultada, a fim de conhecerem seus interesses, suas necessidades e tomar decisões mais adequadas para sua democratização".

Observa-se uma certa contradição no depoimento de E3, no entanto, pode-se considerar normal, tendo em vista que o objetivo dos professores e alunos é o de realizar uma leitura crítica da realidade escolar em busca de uma prática didático-pedagógica comprometida com a formação de pedagogos. A esse respeito afirma BALZAN:

"Este compromisso implica a consciência de nossas possibilidades e limites. Cumpre aceitar que o espaço que o profissional da Educação dispõe para atuar como agente de mudança é realmente pequeno.. Mas este espaço existe e é isto que importa. É preciso aproveitá-lo integralmente, explorando todas as oportunidades, de modo a se marcar a presença daquilo que a prática didático-pedagógica desenvolvida em sala de aula de fato pode oferecer" (1998, p. 170).

O importante é que haja, também, por parte dos professores e alunos, a consciência da necessidade de desmistificar as ilusões criadas pelos

interesses de uma minoria, procurando desvelar as contradições entre o que é o dia-a-dia de sala de aula e o ideário pedagógico acrítico e pretensamente neutro, muitas vezes internalizado pelos professores.

5.3 ASSIMILAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Analisando a configuração do conteúdos, repassados na prática didático-pedagógica pelos professores do 2º ano do Curso de Pedagogia, e percebido pelos participantes, foi possível tecer algumas considerações.

De modo geral, o tema "conteúdo" é percebido pelos participantes através da seleção, organização e integração do conhecimento e natureza dos mesmos. O participante E1, resume a percepção do grupo quando enfatiza:

"Cabe ao professor decidir o que ensinar para os seus alunos e isto implica selecionar e organizar conteúdos, segundo critérios e princípios específicos para esse fim. A tarefa de previsão e viabilização do conteúdo consiste em saber quais conteúdos devem ser transmitidos, em considerar que experiências dos educandos devem ser incorporadas aos novos conteúdos, em priorizar aspectos essenciais, o que permitiria uma avanço qualitativo. Convém ressaltar ainda que os conteúdos a serem transmitidos, por não se constituírem em assuntos isolados e independentes, requerem por parte do professor um trabalho de organização e sistematização".

Os conteúdos, das diversas disciplinas que compõem a grade curricular do 2º ano do Curso de Pedagogia, desenvolvidos durante as aulas, buscam uma relação com os aspectos específicos de cada disciplina e conforme o participante E4 é interessante ressaltar que: "Os professores demonstram um esforço no sentido de não realizarem um trabalho totalmente desarticulado da área específica."

Uma das funções dos professores na formação do pedagogo ressaltado pelos participantes é o de fornecer um conteúdo com o qual o futuro educador se instrumentaliza para efetivar uma prática pedagógica reflexiva e crítica, ou seja:

"Um conteúdo repetitivo, superposto, é algo estático e que não considera o princípio de integração curricular. Desta forma, o conteúdo se apresenta como um conjunto de conhecimentos prontos e acabados que se torna cada vez mais distante do objetivo a que se destina, ou seja, a formação técnica e política do professor" (E5).

Debatendo sobre a forma como é desenvolvido o conteúdo didático, alguns alunos reforçam os critérios negativos no que diz respeito ao uso de textos, mais freqüentemente conhecidos por apostilas, que muitas vezes, repetem ou substituem as aulas expositivas: "...os textos estão um pouco *bonitinhos* e nunca retratam a realidade (...)" (E5); "...o livro didático adotado é abrangente e não esclarecedor" (E6).

Outro participante enfatiza que alguns professores trabalharam com grupos diversificados, cabendo ao grupo a incumbência de realizar uma

atividade sobre a organização do conteúdo, a partir do texto. O professor orientou os alunos para a elaboração do roteiro de entrevistas com os professores e alunos, explicando: "No contato inicial tentem *sacar* o trabalho do professor. Solicitem dos professores os textos, os roteiros e outros materiais concretos. Procurem conhecer bem a proposta deles. Entrevistem os alunos, assistam aulas, busquem outras fontes" (E7).

Na tentativa de buscar experiências bem sucedidas, o professor se vê obrigado a utilizar um texto, não relacionado com a disciplina, para que os alunos realizem uma atividade. Isto evidencia a pouca produção intelectual da área, ou a falta de publicação de experiências. Um outra causa se refere ao desconhecimento das experiências e publicações sobre o ensino de sua disciplinas, por parte do professor e, conforme E8:

"Em outra aula, o professor, dirigindo-se à turma fez uma indagação e, a partir das respostas dadas pelos alunos, o professor procurou mostrar a importância do assunto e sua utilidade. Chamou atenção para a questão do empobrecimento do conteúdo e a recepção passiva e acrítica dos mesmos. Os alunos ficaram atentos à exposição do professor, enriquecida com a projeção de transparências através do retroprojeto. Houve muita participação por parte dos alunos. Discutiram as questões levantadas pelo professor e colegas, exemplificando e citando trechos já lidos, depois o professor recomendou a leitura de textos relacionados a outras disciplinas".

O desenvolvimento do conteúdo de algumas disciplinas ligado ao uso indiscriminado do texto gera a separação entre o ensino desenvolvido e a realidade escolar. Esta característica do ensino de algumas disciplinas, muito ligada ao estudo sistemático do texto dá ênfase à transmissão de conhecimentos dissociados do tipo de trabalho do futuro pedagogo.

Nesse sentido, o aluno passa a maior parte do tempo ouvindo e lendo sobre os elementos do processo do ensino sem ter oportunidade de verificar o que acontece realmente na prática. O ensino, nestas condições, torna-se livresco, bibliográfico e se reduz à transmissão de normas prescritivas do bem ensinar ou à discussão de questões políticas. Discute-se o ideal e não o real, o que provoca um empobrecimento do conteúdo das disciplinas, reduzindo o estudante a mero receptor de orientações pré-definidas.

Vale lembrar que o estudo de texto representa, contudo um recurso indispensável. Como recurso intermediário, ele serve de respaldo para fundamentar o aluno para o desempenho de outros trabalhos que se realizarão dentro e fora do contexto da sala de aula. O importante é que o professor saiba lecionar adequadamente os textos, a fim de não empobrecer e nem fragmentar o conteúdo didático.

Dependendo do tipo de texto selecionado e da forma como é trabalhado pelo professor, pode propiciar a abordagem dos aspectos sócio-políticos suscitados pelos temas discutidos, bem como permitir um contato indireto com a realidade escolar.

A marca do ensino teórico, estático, associado ao distanciamento da realidade escolar, tem gerado um ensino predominantemente prescritivo e técnico em detrimento da dimensão política, também importante para a formação do professor. Uma outra posição indesejável para alguns alunos é de centrar as discussões em torno dos conteúdos políticos e sociais, deixando-se de se estabelecer as ligações com a dimensão técnica de algumas disciplinas.

Percebido pelos participantes que os professores se preocuparam em analisar a estrutura básica dos conteúdos que a Universidade procura garantir aos seus alunos, de acordo com as disciplinas específicas. Quando os professores e alunos discutem o programa de ensino objetivo não é somente identificar a proposta da Universidade e o posicionamento dos futuros pedagogos em relação a estrutura básica dos conteúdos, mas também verificar de que maneira as experiências dos alunos podem ser incorporadas aos conteúdos propostos e, caso contrário, quais as possíveis conseqüências.

Observa-se, que a prática didático-pedagógica deve ser repensada, não apenas em relação ao seu conteúdo, mas colocando em causa a própria forma desse conteúdo ser trabalhado em sala de aula e sua maneira de se relacionar com a realidade escolar. Isto significa pensar a dimensão técnica de forma integrada às dimensões humana e política, a partir da análise crítica e interpretativa da prática pedagógica, no sentido de contextualizá-la na Universidade.

O conteúdo específico de algumas disciplinas, da forma como é apontado por alguns alunos, é visto como algo dogmático, abordado de forma

isolada das dimensões humana e política, correndo o risco de cair no tecnicismo, ou, então, no pólo oposto por ele denunciado, que é o de se ministrar conteúdos mais voltados para as questões políticas, filosóficas, históricas, ou seja, o politicismo, o filosofismo, o historicismo.

Outro ponto levantado por um grupo, diz respeito à necessidade de se discutir o conteúdo das disciplinas, a partir da experiência docente dos próprios estudantes do Curso de Pedagogia. Entre outras colocações dos alunos está a enfatizada por E7:

"Estamos dissecando experiências dos outros, mas devemos trazer as nossas experiências também e ir para o campo e ter a própria discussão dos colegas. Não servir de modelo, mas de indicador. Não ter só a informação, mas a prática também. Não ficar só na experiência do livro (...). A teoria e a prática, elas não são acasaladas. Uma está dentro da outra".

Em síntese, o aluno parece saber o valor que a prática didático-pedagógica do professor do Curso de Pedagogia tem para sua formação profissional, bem como a importância do conteúdo que ela veicula. Parece que este conteúdo lhe é imprescindível para a realização de uma prática pedagógica crítica, entendendo que as disciplinas não devem ser meramente instrumental.

Diante desse quadro, pode-se delinear três aspectos que evidenciam um empenho maior do professor como o ensino e que servirão de ponto de

referência para se repensar a prática didático-pedagógica desenvolvida no Curso de Pedagogia:

a) colocar o aluno em situações pedagógicas que o levem a refletir e a lidar com os dados da realidade concreta da sala de aula e a reagir frente a eles. Isto possibilita ao futuro professor encontrar seu próprio estilo, tendo como ponto de partida o dia-a-dia da sala de aula, tornando-se mais capacitado para construir a didática a partir da própria prática;

b) discutir os conteúdos das disciplinas, considerando a experiência do próprio aluno-trabalhador, o que possibilita um aprofundamento das questões tratadas. Um dado importante a considerar é a constatação de que mais da metade do corpo discente já exerce a atividade docente, tanto em instituições públicas quanto privadas, porém, a experiência destes alunos nem sempre é aproveitada nas discussões em sala de aula. Há professores que vêem esta questão de forma diferente, preocupando-se em analisar a experiência do aluno-trabalhador. Tal procedimento, além de facilitar a aprendizagem, leva o aluno a extrapolar o conteúdo técnico das disciplinas;

c) garantir uma qualidade de experiência em sala de aula através da qualidade do desempenho dos professores.

É possível concluir desta forma que a nível do discurso do professor muita coisa está sendo feita no sentido de aproximar o ensino à realidade da Universidades, às condições objetivas do trabalho docentes, bem como às condições concretas de vida dos alunos, a fim de fundamentar a capacitação técnica e política do pedagogo. No entanto, no discurso do aluno, os pontos

positivos da prática didático-pedagógica vivida têm-se constituído em exceção, pois apenas um pequeno número de professores, segundo eles, tem proporcionado o contato direto com a escola de ensino fundamental e médio. Constitui também exceção a análise dos temas a partir da experiência docente do aluno-trabalhador, o que pôde ser constatado durante o período de observação em sala de aula.

5.4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Os professores do 2º ano do Curso de Pedagogia, na sala de aula, para efetivar a sua intervenção no desenvolvimento do ensino, fazem uso da metodologia didática, entendida como a sistematização do ensino e constituída por métodos e técnicas.

Acredita-se que a "metodologia didática" representa um meio pelo qual os professores procuram criar forma mais adequada à aprendizagem dos seus alunos.

O tema "metodologia" e suas implicações é fundamental para o Curso de Pedagogia, e constitui uma unidade do plano de ensino nos cursos de formação de professores. Com as entrevistas, pude perceber que, no tema "metodologia", incluindo métodos, procedimentos ou técnicas de ensino, os aspectos mais enfatizados referiram-se à concepção do método didático, à caracterização dos mesmos nas diferentes tendências pedagógicas, aos

procedimentos de ensino, sendo os mais explorados: aula expositiva, técnicas individualizadas e socializadas, conforme explicitaram os participantes:

"A nível de sala de aula, a exposição oral é a mais empregada para um recapitulação, introdução de um assunto novo ou para dar uma visão global do tema. A exposição realizada pelos professores são, na maioria das vezes, associada ao diálogo com os alunos e ao levantamento das indagações, e enriquecido com sínteses no quadro-negro, esquemas apresentados em retroprojctor. O aluno é convidado a participar, emitindo o seu ponto de vista, relatando a sua experiência, exemplificando, concordando ou discordando de colocações feitas pelo professor, enfim, argumentando e contra-argumentando. De forma geral, quase todos os professores utilizam, de início, uma atividade individual; a seguir, o trabalho em pequenos grupos, culminando com as discussões em grande grupo" (E8).

"Os alunos trabalham em grupos na elaboração de um estudo dirigido, tendo como exemplo o texto base - *A borboleta* -, com idéias a respeito do seu processo de crescimento. O texto foi distribuído aos grupos formados, sem nenhum comentário a respeito do autor ou à importância do assunto. Depois de uma rápida leitura do texto, feita pela turma seguida de comentários maliciosos por parte de alguns alunos, o professor passou no quadro-negro o roteiro do trabalho, constituído dos seguintes itens: objetivo e faixa etária; instruções e tarefas; tarefas operatórias; exemplos: a) classificar; b) seriar; c) reunir. O professor

orientou os grupos um a um e, durante a realização desta atividades, os alunos se comunicaram entre si, brincando e rindo alto. O professor não se incomodou com as brincadeiras de um grupo que acabou entregando o trabalho incompleto para sair mais cedo" (E9).

"Parece existir, portanto, dentro da sala de aula, um total descompromisso do professor com seu trabalho docente. Aconteceu também, algumas vezes durante a aula, o professor conversar com os alunos sobre assuntos diversos e não relacionados com o assunto em pauta. Parece-me que a forma de trabalho do professor, na verdade, pode ser considerada de péssima qualidade. Atividades como as desenvolvidas pelo professor podem levar o aluno a internalizar uma forma de atuação acrítica e descompromissada a sala de aula. Nesta situação, o aluno, futuro professor, é levado a continuar realizando atividades rotineiras e desqualificadas aos seus educandos" (E10).

"Em aula, o professor, logo ao chegar, explicou sobre o trabalho do dia, tendo em vista os contatos iniciais com as escolas. Os grupos foram organizados por áreas, uma vez que a classe era heterogênea com relação aos conteúdos específicos da Pedagogia. O professor explicou que o trabalho seria diversificado. A cada grupo competia o desenvolvimento de determinada atividade, cabendo a um grupo uma reflexão sobre o estudo dirigido" (E11).

5.5 RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

A relação didático-pedagógica, entendida como o vínculo que se estabelece entre professor, aluno e saber, é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Essa relação assume diferentes significados de acordo com as diferentes tendências pedagógicas.

Busca-se reconstruir, a partir das percepções dos participantes, isto é através do contato direto com a realidade, não apenas o conteúdo "relação professor X aluno", mas principalmente o conteúdo implícito que é internalizado pelos participantes, os quais poderão transferir para a sua prática pedagógica a relação vivenciada em sala de aula com seus professores, durante o curso de formação.

A relação professor X aluno se dá de forma horizontal, calcada no diálogo. Alguns professores procuraram buscar novas maneiras de se relacionarem com os alunos, interessando-se por eles e por seus problemas. De forma geral, eles não se limitam à exposição da matéria e não exercem a função de meros transmissores dos conteúdos. Propõem o trabalho cooperativo em pequenos e grandes grupos para as discussões, oportunidade em que se juntam aos alunos para uma reflexão comum. Quando necessário, há intervenção do professor para chamar a atenção do aluno, a fim de resguardar o bom clima da classe, isto é, sem desordens, conversas e desrespeito.

A autoridade do professor é evidenciada pelo domínio dos conteúdos, segurança no emprego das técnicas e recursos de ensino, e na própria relação que mantém com o aluno.

A maioria dos alunos sugeriram que a prática didático-pedagógica deve possibilitar ao futuro professor encontrar o seu próprio estilo e que o ponto de partida é a relação com a realidade escolar. Isto se torna mais claro no seguinte depoimento: "Estamos tentando achar o espaço que o professor tem na sala de aula e que pode ser trabalhado. Vincular isso tudo, o professor e aluno como agentes sociais dessa realidade" (E12).

Um mergulho nessas evidências revela que se por um lado os cursos de formação de pedagogos apresenta pontos críticos que precisam ser repensados, por outro, os depoimentos orientam-se no sentido de indicar pontos positivos necessários à construção de uma prática didático-pedagógica mais articulada com a realidade das escolas de ensino fundamental e médio, com vistas a uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva. Nesses termos, têm-se depoimentos enfatizando que:

"Alguns professores estabelecem, no dia-a-dia da sala de aula, uma relação interpessoal, afetiva, um relacionamento de camaradagem, ou seja, procuram assegurar um bom clima de trabalho. Tenderiam a efetivar, portanto, a relação pedagógica a partir do ideário escolanovista, tendo o aluno como centro, com ênfase na afetividade, na comunicação, como elo de aproximação dos alunos dos conteúdos didáticos" (E13).

Em uma proposta crítica, a relação professor X aluno não pode ser compreendida apenas no nível afetivo, deslocado do posicionamento social e político. A relação didático-pedagógica é o vínculo que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento, nos níveis afetivo, social e político. Ela não se limita às relações especificamente escolares, pelo contrário, implica na reciprocidade entre professor e aluno e também entre estes e o ambiente.

A relação pedagógica não pode ser entendida como trocas amigáveis, porque, mesmo estabelecendo relações interpessoais, o paternalismo e impedindo que a prática pedagógica se realize de forma coletiva, sem atingir a questão do autoritarismo, cujas raízes estão nas relações sociais.

Neste sentido, o que se percebeu é que há, por parte de alguns professores, uma mudança apenas a nível de discurso. Enquanto isso, na prática da sala de aula, a relação professor X aluno continua inalterada, calcada no nível afetivo da questão, apenas reconhecem que a Universidade reproduz em seu seio as características da realidade social em que está inserida e à qual serve. Daí, pode-se inferir que as relações previstas pela escola têm sido de dependência, autoritarismo e de anulação da criatividade e da criticidade. A relação pedagógica, entre outros elementos, tem evidenciado isso.

A efetivação da prática pedagógica não pode se dar à revelia da observância de certa organização, de certa sistematização, uma vez que o trabalho na sala de aula não é um processo espontâneo, natural, mas intencional e sistemático. Um ponto mais importante e que precisa ficar claro é

que a disciplina, para ser consciente, "deve nascer da experiência social, da atividade prática do trabalho escolar" (FRANCO, 1986, p. 22).

Há necessidade de esforço para a assimilação do conhecimento por parte do aluno. Daí ser imprescindível a organização do trabalho, de modo que o processo de aprendizagem não fique dependendo apenas do interesse do aluno. Coincide com o pensamento de Snyders, que sugere a importância do duplo movimento de continuidade-ruptura; a continuidade que deve partir de experiência concreta do aluno, de sua visão confusa, e a ruptura dessa experiência que, progressivamente, vai atingir com maior coerência, maior rigor, uma visão mais elaborada do conhecimento (SNYDERS, 1978, p. 312).

As percepções dos alunos revelaram também que alguns professores apresentavam uma atitude conservadora, constatada na rotina profissional, mantida dia após dia, sem grandes desafios de inovações, e segundo E13: "As atividades de sala de aula não favorecem ou não estimulam o debate, a discussão sobre os temas abordados".

Desenvolvendo um ensino mecanizado, os professores estarão contribuindo para formar professores críticos, capazes de questionar e tomar decisões necessárias à solução de problemas da sala de aula e da escola como um todo. Os alunos não estão sendo fruto de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criadora, porque os objetivos do professor não estão voltados nem para questionar as atitudes antidemocráticas que ocorrem antes mesmo da entrada do aluno na escola, e nem para a necessidade de se recuperar a

autoridade do professor, salientando que não se pode prescindir de sua ação no processo educativo.

Seguindo o significado da prática didático-pedagógica, fio condutor que teórica e metodologicamente delineou este estudo, faço a minha interpretação, resgatando alguns pontos que devem ser repensados.

Diante da realidade encontrada procuro, de um lado, questionar as discrepâncias entre o ideário e o fazer pedagógico, desvelar as contradições entre a prática preconizada pelos professores e a transmitida e vivida pelos alunos, na sala de aula; de outro, procuro buscar os indícios de avanço que permitam captar, na prática didático-pedagógica, os elementos necessários à construção de uma prática comprometida com a formação do pedagogo, a partir dos fundamentos de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

Na caminhada percorrida até aqui, procura-se apresentar uma análise descritiva da prática pedagógica dos professores do 2º ano do Curso de Pedagogia para que o leitor possa também, a partir da realidade detectada, fazer a sua crítica e a sua interpretação. Acredita-se que este estudo integra-se a uma discussão cuja continuidade e avanço me parecem fundamentais para a reconstrução de uma prática didático-pedagógica mais comprometida com a formação de pedagogos.

As idéias pedagógicas que respaldam a prática didático-pedagógica dos professores do 2º ano do Curso de Pedagogia de fato não se apresentam como formas puras na realidade do dia-a-dia da sala de aula. Realmente, os professores vêm incorporando fundamentos diferentes e, muitas vezes, conflitantes das diversas pedagogias e dos diferentes enfoques do papel do professor.

No decorrer do tempo, as orientações dos órgãos oficiais calcadas nos princípios da Pedagogia Tecnicista exigiram dos professores a eficiência e a produtividade e, em determinado momento de sua trajetória profissional, esses foram os princípios que alicerçaram a prática didático-pedagógica nos cursos de formação para o magistério. Os professores passam a ser porta-vozes da Tendência Tecnicista, transmitindo informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins.

A partir da metade da década de 70, a crítica às tendências apontadas se acentuou. Os professores universitários denunciaram o conteúdo ideológico da educação, renegando, de certa forma, a sua própria especificidade. Com a influência da Pedagogia Crítica, muitos professores se empenham, então, na busca de outras alternativas para a educação, ou seja, lutam para transformar a Universidade em um instrumento de reapropriação do saber.

Assim, a prática pedagógica dos professores do Curso de Pedagogia resulta de um amálgama de diferentes tendências pedagógicas, conseqüentemente refletido nos enfoques do papel das disciplinas que lecionam. E isto se explica pelas "modificações históricas da sociedade e de cultura, bem como das próprias condições objetivas de funcionamento da escola" (LIBÂNEO, 1985, p. 189).

Retomando a discussão sobre a prática pedagógica dos professores, o ideário pedagógico basicamente é comum, pressupondo a análise histórica do contexto social, onde se dá o processo educativo, e dos condicionamentos sociais, que incidem sobre o indivíduo concreto. A tarefa da Universidade é a

de instrumentalizar esse indivíduo e contribuir para a ampliação da vivência social do aluno, para a compreensão do mundo que o rodeia. Postulam para a escola pública a função socializadora do saber sistematizado, considerando a realidade do aluno, não discriminando-o, mas, ajudando-o a avançar em direção a uma compreensão de mundo mais crítica. O papel desempenhado pelo professor é "insubstituível para a transmissão dos conteúdos dominantes, vivos e concretos, indissolavelmente ligados às realidades sociais" (LIBÂNEO, 1985, p. 41).

Apregoam, ainda, a importância de uma prática didático-pedagógica contextualizada, crítica, objetivando a compreensão do caráter sócio-político da educação e da Universidade. Uma didática que parta da análise da prática pedagógica sem desligá-la de seus determinantes mais amplos.

Há uma preocupação em se repensar a prática pedagógica, mesmo sabendo que a Universidade é conservadora, discriminadora e autoritária.

Ao mesmo tempo que revelam um referencial crítico com relação às funções da escola, dos papéis da Didática, do professor e do aluno, alguns docentes deixam evidente que o seu fazer pedagógico é isolado de situações concretas das salas de aula de ensino fundamental e médio. Assim, a prática didático-pedagógica desenvolvida por eles trata de conceitos abstratos e sem significado, não refletindo a dinâmica real do que ocorre no interior das Universidades.

A análise da prática pedagógica dos professores deixa transparecer a presença de formalismo técnico, mede aspectos irrelevantes e pouco

representativos daquilo que se desenvolve na sala de aula, na utilização da instrução programada, de inspiração behaviorista; cabendo aos alunos o papel passivo de leitores silenciosos e cumpridores de tarefas pré-fabricadas. Isto estimula um fazer pedagógico que coloca o educando sempre na condição de repetidor e raramente na condição de intérprete que se expressa com forma própria, aplicando uma polissemia de sentidos ao conhecimento.

A partir da Psicologia comportamental, da teoria da comunicação, da teoria dos sistemas, o enfoque tecnicista introduz, no ensino, os objetivos operacionais, o planejamento de ensino burocratizado, a instrução programada, os livros didáticos descartáveis etc. Os meios são supervalorizados em detrimento dos fins.

A prática pedagógica tende a ser objetivada. A prática didático-pedagógica centra-se na organização das condições de ensino, no planejamento sistêmico, no produto e na eficácia. O que se percebe é que, na dinâmica da sala de aula, a teoria é outra, diferente daquela que foi proclamada. No discurso, a teoria que embasa o fazer pedagógico está calcada na Pedagogia Crítica. Na prática, a teoria que embasa o fazer pedagógico é a mesma que desenvolve com o aluno na sala de aula: é uma proposta acrítica.

O professor necessita da "teoria pedagógica para "determinar o sentido de sua ação e da didática para embasar o aspecto técnico dessa ação" (LIBÂNEO, 1985, p. 125). É importante não relegar a segundo plano o exame da natureza do homem, da sociedade e da educação, onde se está atuando e vivendo como professor, aluno e futuro educador.

5.6 SÍNTESE DAS RESPOTAS OBTIDAS.

Conforme os participantes da pesquisa, de forma geral, os professores mantêm uma relação de diálogo com seus alunos; estes são entrosados com os colegas, participam das atividades de sala de aula, lêem os textos, realizam as tarefas solicitadas pelos professores, porém não têm pontualidade e não permanecem na sala até o final da aula.

Os professores preocupam-se com a participação dos alunos, procurando garantir o seu envolvimento e comprometimento com o processo ensino-aprendizagem. Percebem que o que está ocorrendo no dia-a-dia da sala de aula não existe isoladamente e isso eles procuram "passar" também para o aluno.

Os depoimentos indicam uma alteração na postura de alguns professores. As evidências revelam que os alunos não atribuem autoridade absoluta ao professor, esta liga-se ao domínio da matéria e dos procedimentos de ensino, à coerência e ao interesse. Deixam transparecer que o trabalho docente é sistemático, intencional e que precisa ser organizado.

Um dos pontos críticos apontados por alguns alunos, diz respeito exatamente à falta de contato com a realidade concreta. Ou seja, a falta de contato direto com as escolas, com sua clientela, para conhecerem suas necessidades, sentirem de perto as condições de trabalho do professor, para que as discussões tenham por base a atividade prática da sala de aula, leva a um distanciamento das necessidades educacionais concretas, dificultando a

compreensão das relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem, a realidade sócio-político e econômica e a futura prática da docência. As atividades de sala de aula são, então, centradas em torno de conclusões extraídas dos compêndios e textos. A relação teoria-prática se processa de forma mecânica e dissociada.

Através das análises efetuadas acima, conclui-se que o ponto de partida do trabalho dos professores não deve ser buscado exclusivamente nos livros e textos que pouco retratam a realidade. O caráter livresco do ensino, por um lado, não favorece a reflexão sobre os fatores extra-escolares que possibilitam a compreensão da realidade educacional brasileira, contribuindo para que o conteúdo didático seja desvinculado do plano histórico, isto é, seja absolutizado; por outro lado, também não favorece a reflexão sobre os fatores intra-escolares, reforçando, de certa forma, a interferência dos fatores extra-escolares no interior da escola. É importante ressaltar também, que uma amostra reduzida, como a utilizada neste trabalho, não permite generalizações sobre o assunto enfocado, mas cumpre muito bem sua função, se avaliada e mensurada de forma correta e qualitativa. Se levado em consideração que a temática abordada é bastante ampla, temos através da coleta desses dados, indicativos de tendências que devem, a princípio serem respeitados e sugeridos aos educadores, para a criação de uma sistemática educacional mais ampla, empreendedora e verdadeira.

6 CONCLUSÃO

Ao término deste estudo pode-se afirmar que ele cumpriu aos objetivos a que se propôs, tendo em vista que traçou de modo geral um perfil dos professores universitários, a partir da percepção didático-pedagógica que os alunos do 2º ano do Curso de Pedagogia possuem de seus professores, a qual foi percebida pelos alunos através dos elementos didáticos, os quais, denotaram a tendência da educação mais arraigada nos mesmos.

A reflexão sobre a postura didático-pedagógica assumida em sala de aula pelo professor universitário objetivou buscar espaços para desenvolver uma visão crítica das tendências, das evoluções lógicas dos processos de desenvolvimento da aprendizagem, que ocorrem no mundo atual. Para que essa tarefa se efetive, é necessário que o professor universitário reflita sobre sua própria postura didático-pedagógica, que certamente deverá ocorrer sob novas bases teóricas e prática, isto porquê para uma educação de qualidade é necessário que os professores, principais articuladores do processo educativo, estejam constantemente aprimorando seus conhecimentos nos avanços e inovações a fim de suprir as deficiências, com a finalidade de aprofundar os

seus conhecimentos visando melhorar seu desempenho em uma instituição de Ensino Superior.

Visando a qualidade do Ensino Superior, o professor deverá promover a unidade entre aprendizagem e ensino (uma vez que ensino sem aprendizagem não se consuma). Deve constantemente observar os seus instrumentos de análise, o planejamento e a condução da ação educativa, porque o trabalho docente como se vê, é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor.

A complexidade do trabalho foi evidenciada ao longo deste estudo, verificou-se que ele não se restringe à sala de aula, pelo contrário está diretamente ligado a exigências sociais e à experiência de vida dos alunos. A assimilação de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais decorrentes do processo de ensino não têm valor em si mesmos, mas visam instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social.

O professor universitário deve reconhecer a importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento (construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica). A atividade construtiva física ou mental permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.

O professor universitário deve levar em conta que o aluno para aprender em determinado momento de escolaridade depende das possibilidades

delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe, permitindo assim, que o aluno atue na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem.

Mediante todos os dados pesquisados, acredita-se que as situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como protagonistas, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo. Cabe ao professor assegurar um engate adequado entre atividades mentais construtivas de seus alunos e significados socioculturais refletidos nos conteúdos escolares.

Cabe ao educador, através da intervenção pedagógica promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significatividade possível, uma vez que esta nunca é absoluta. Propiciando uma aprendizagem desafiadora, ousada: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las (fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento).

De acordo com as tendências pedagógicas, deve formar um homem capaz de desempenhar papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais de forma a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes; educar o aluno para ele atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa; valorizar a auto-educação - o aluno sujeito do conhecimento, desenvolvendo as aptidões individuais e reconhecendo que a educação é a vida presente, é parte da própria experiência humana.

A partir deste estudo, conclui-se que a prática concreta do professor do ensino superior deve assentar-se em três pontos principais: o conteúdo da área na qual o professor é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo, sendo que as habilidades e os conhecimentos devem lhe permitir uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

E por fim, acredita-se ainda que, embora não haja um modelo proposto para se alcançar a excelência em qualidade e construir o conhecimento de forma a aperfeiçoar a interação total entre os estudantes e a futura profissão, este estudo constituiu-se em esforços para que isso aconteça, esforços delineados pelo conceito de qualidade que se aplicado à educação é a garantia de satisfação do aluno. Sugere-se também, em função do material colhido e pesquisado, dos depoimentos e do convívio com os entrevistados, que a proposição de uma nova metodologia deve fazer parte, não só de trabalhos futuros, mas, mais precisa e urgentemente, da própria reciclagem e manutenção da postura didática do novo professor universitário, criando assim uma atitude educacional mais empreendedora, mais acertada e mais próxima da realidade do ensino superior.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, Newton C.; PAOLI, Niuvenius J. **Licenciaturas: o discurso e a realidade.** Ciência e Cultura. 40 (2): 27-31, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do Ensino Superior.** Realidade e Significado. Campinas: Papyrus, 1994.

CANDAU, V.M. **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1984.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos R.J. **Educação e Contradição.** Elementos Metodológicos para uma Teoria - crítica do Fenômeno Educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

DEMING, W. Edwards. **The new economics: for industry, government, education.** Massachussets: MIT - Center for advanced Engineering Study. 1990.

FRANCO, Luiz Antônio C. **A disciplina na escola**. São Paulo: Revista da Ande. (11): 62-67, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios**. In: VII ENDIPE - Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais. Volume II. Conferências, Simpósios, Mesas Redondas. Florianópolis, 1996.

GARCIA, Walter Estêves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1985.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Uma prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da Universidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - UNESP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**. Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Exigências educacionais contemporâneas e meios de comunicação**. 9º Encontro Nacional de Vídeo e Educação. São Paulo: SENAC, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os Conteúdos Escolares e sua Dimensão Crítico-Social**. São Paulo: Revista do Ande. (21): 5-13, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia Crítico Social: Currículo e Didática**. Anais do XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional. Vol. 1. Rio de Janeiro, 1985, pp. 45-65.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1988.

LUCKESI, Cipriano. **Práticas Docentes e Avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MEZOMO, João Catarin. **Educação Qualidade**. A Escola volta às aulas. São Paulo: J.C. Mezomo, 1994.

MIRSHAWKA, Victor. **Implantação da Qualidade e Produtividade pelo Método do Dr. Deming**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1990.

MOLLER, Claus. **O lado humano da qualidade: maximizando a qualidade de produtos e serviços através do desenvolvimento das pessoas**. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1992.

NERICI, Imídeo G. **Introdução à Didática Geral**. São Paulo: Atlas, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1993.

RAMOS, Cosete. **Sala de Aula de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Quality Mark, 1995.

SANT' ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática: aprender a ensinar**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo**. São Paulo: Revista do Ande. (9): 27-28, 1995.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Almedina, 1978.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIEIRA, Flávia. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores.** Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

WACHOWICZ, Lilian A. **O Método Dialético da Didática.** Campinas: Papirus, 1991.

8 ANEXOS

INSTRUMENTO DE PESQUISA

TÉCNICA: ENTREVISTA

POPULAÇÃO ALVO: ALUNOS DO 2º ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA

1. PERFIL DOS ALUNOS

1.1 Quanto ao sexo:

() Feminino

() Masculino

1.2 Quanto a idade:

() faixa etária entre 18 a 25 anos

() faixa etária entre 26 a 35 anos

() faixa etária entre 35 a 45 anos

1.3 Quanto ao estado Civil

() Solteiro

() Casado

() Outro

1.4 Quanto a ocupação atual:

() Só estudo

() Estudo e trabalho

1.5 Quanto ao nível de ensino que atuam os que trabalham com educação:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental - Séries Iniciais

() Ensino Médio

() Outros

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

2.1 Qual a percepção da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula quanto a dimensão política?

2.2 Qual a sua percepção sobre a relação teoria-prática?

3. ASSIMILAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

3.1 Você consegue perceber a configuração dos conteúdos repassados através da prática didático-pedagógica?

3.2 Qual a sua percepção sobre o conteúdo trabalhado e sua relação com a prática pedagógica reflexiva e crítica?

4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

4.1 Qual a sua percepção método didático quando caracterizados nas diferentes tendências pedagógicas?

4.2 Existe uma metodologia embasada na tendência Histórico-Crítica?

5. RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

5.1 A relação didático-pedagógica é o vínculo que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento, nos níveis afetivo, social e político. Esta relação é percebida em sala de aula?

5.2 Como pode ser caracterizada a atitude do professor em sala de aula no desenvolvimento da relação professor/aluno?