

grupos convivem, cotidianamente, com os mesmos desafios que compõem o universo docente.

Outro dado interessante é que os professores da UFSC¹⁰ podem organizar oficinas, cursos ou palestras e os oferecer pelo PROFOR. Podem, ainda, oferecer vagas para o programa de formação em suas disciplinas nos cursos de pós-graduação. Dessa maneira, a heterogeneidade, a diversidade de conhecimentos e vivências presentes nesse grupo de professores, tão polêmicas no início, tem servido para potencializar o próprio Programa de Formação Continuada da UFSC.

Referências

- CUNHA, L. A. C. R. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25 n. 88. out. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008>. Acesso em: 2 out. 2007.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- CUNHA, L. A. C. R. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M. Editora, 1998.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. I).

¹⁰ Recém-contratados ou não.

Disciplina de Metodologia do Ensino nos cursos de formação inicial e continuada de professores: dimensão legal e pedagógica

Marcos Laffin¹¹

Neide Arrias Bittencourt¹²

Introdução

A pós alguns anos trabalhando com a disciplina Metodologia do Ensino Superior nos cursos de mestrado, doutorado e nos programas de formação continuada para professores, alguns questionamentos têm surgido: quais seriam os desafios e expectativas dessa disciplina nesses diferentes programas? qual seria o seu papel na formação dos professores para o ensino superior? seria essa disciplina a responsável pela formação pedagógica, já que para muitos ela é o primeiro contato com o estudo de temas educacionais e pedagógicos?

No decorrer das atividades com a disciplina, buscamos compreender como os participantes (professores e estudantes de pós-graduação) percebiam essas inquietações, principalmente

¹¹ Pró-Reitor de Ensino de Graduação – UFSC.

¹² Depto. de Ensino de Graduação – UFSC.

como se situavam em relação a esses questionamentos e como compreendiam a prática pedagógica. Pela análise desses elementos, pretendíamos entender a formação a partir da compreensão dos sujeitos diretamente envolvidos no processo.

Portanto, o presente trabalho se propõe a analisar, a partir do relato, o que dizem os professores iniciantes e futuros docentes sobre seu processo de formação, e a dar voz aos sujeitos do processo educativo.

As responsabilidades da disciplina: legais e/ou pedagógicas

Procurando embasamento na legislação que ainda rege o ensino superior brasileiro, a Lei nº 5.540, de 1969, veremos que ela apresenta para a pós-graduação duas responsabilidades: desenvolvimento do pesquisador e capacitação do docente de 3º grau. Segundo Masetto (1999, p. 168), a Lei de Diretrizes Brasileira (LDB), em seu título VI – Dos Profissionais da Educação, no artigo 61, indica a formação de profissionais da educação para todos os níveis; e no artigo 65, com a exigência da prática de ensino para formação docente, exceto para os docentes do ensino superior. No artigo 66, situa que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Ainda nesse contexto, esse pesquisador aponta:

parece ser bem-vinda uma compreensão maior por parte dos coordenadores e professores dos diferentes programas de pós-graduação quanto ao seu papel na formação de professores para o Ensino Superior, seja quanto à sua competência para a pesquisa, seja quanto ao desenvolvimento das competências pedagógicas próprias e necessárias para a docência. (MASETTO, 1999, p. 168).

Segundo o pesquisador, efetivaram-se avanços no que se refere à produção de conhecimento, à pesquisa e à formação de pesquisadores, dando desse modo uma resposta no que diz respeito a um dos aspectos da capacitação docente: aquele que remete à sua área específica do conhecimento. Entretanto, pouco se avançou na segunda característica em relação à formação para a prática pedagógica.

Os estudantes percebem esta ausência na formação e relatam:

O desenrolar das atividades na disciplina Metodologia do Ensino Superior me levou a confirmar uma situação que, apesar de incômoda, era deixada em segundo plano e encoberta pelas atividades normais do que se convencionou chamar de “professor universitário”. Temos como professores universitários uma formação preocupada em “ensinar” e não em “como ensinar”. Não há a exigência, entre os atributos cobrados de um candidato a professor universitário, que ele tenha uma formação pedagógica e metodológica do ensino. A L.D.B de 1996 legalizou a exigência do título de Doutor ou Mestre como pré-requisito para se postular o cargo de professor nas universidades públicas sem a preocupação, como em outros países, de valorizar conhecimentos de didática e pedagogia. O que dizer então daqueles que ingressaram nas Universidades Federais antes desta data. A formação do professor deve ser calcada em fundamentos como o respeito ao educando, conhecimento específico de conteúdos e métodos de ensino que levem à compreensão e aprendizagem de conhecimentos. A tarefa docente não se deve limitar a ensinar conteúdos, mas a pensar sobre eles e sobre eles criar novos conteúdos. (D.E.).¹³

¹³ D.E. – Esta sigla irá identificar os depoimentos feitos pelos estudantes que cursaram a disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

Algumas alternativas foram viabilizadas pelo Conselho Federal de Educação (C.F.E.) no sentido de solucionar a dicotomia formação específica/formação pedagógica mediante a criação de programas de incentivo à formação docente em serviço. Em 1983, o C.F.E., através da Resolução nº 12/83, criou os cursos de Qualificação e Especialização para Docentes do 3º grau, com 360 horas, das quais 60 horas eram destinadas a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

Apesar dessas iniciativas, salvo raras exceções, o que geralmente ocorre é uma educação centrada mais fortemente no que se ensina, e menos na aprendizagem dos alunos. Isto é, firma-se numa posição linear e, talvez, difícil de rever que é do princípio que "deve ter alguém que ensine (o professor) e alguém que deve aprender (o aluno)"; "alguém que tudo sabe, ou deveria saber, e alguém que nada sabe e precisa aprender". Algo muito próximo das antigas teorias do "ensinar tudo a todos" e da "tábua rasa", entre outros modelos extremamente estáticos, nada relacionais, que podem estar dificultando a relação professor-aluno e o processo de aprendizagem.

Em partes, isto talvez esteja ocorrendo, entre outras razões, pelo fato de não estar definido a quem caberia a responsabilidade de formar o professor para o ensino superior e, conseqüentemente, de não existirem exigências pedagógicas para o exercício da profissão; muitas vezes basta ter uma formação técnica específica. Como confirma Balzan (1999, p. 186):

Há exatamente meio século, em conferência pelo American Council on Education, o professor universitário era definido como o único profissional de formação superior do qual nada era exigido para o ingresso na carreira, quer em termos de preparação específica, quer em termos de experiências prévias. Transcorridos 50 anos, a questão apontada

continua presente, não somente no Brasil como em outros países. Trata-se, ao meu ver, de uma irresponsabilidade que deve ser assumida como tal tanto pelos órgãos governamentais, como pelas universidades e pelos próprios docentes. Assumindo esta questão como fato real, é provável que se apontem soluções com a urgência necessária.

Apresentam-se desafios que dizem respeito ao conteúdo e às diferentes formas de abordagem, uma vez que a carga horária destinada à disciplina é invariavelmente 45 a 60 horas, o equivalente a três ou quatro créditos. Constitui desafios porque a grande maioria dos alunos, ao freqüentarem a disciplina, chega com a idéia preconcebida de que é nessa disciplina que irá aprender como "ensinar o aluno a aprender". Não fossem apenas os alunos, por ausência de informações e até desconhecimento da abrangência da disciplina, muitos são os professores que atuam em diferentes áreas e níveis de ensino que também a identificam como aquela "disciplina que oferece as técnicas de ensino". No espaço de tempo de expor aos alunos a sua finalidade e a desconstrução da sua mera referência de ser composta por "técnicas de ensino", uma boa discussão se instala, do tipo: "como apagar o quadro", "como se dirigir ao aluno", "como elaborar uma prova", "como lidar com a indisciplina dos alunos"; entre outras questões, as quais ainda são bastante freqüentes, pois para além de reunir um grupo diverso de alunos, também se constituem num cotidiano de múltiplas salas de aula e de atividades docentes.

Para alguns estudantes e professores que cursaram a disciplina Metodologia do Ensino Superior, estas exigências remetem às condições objetivas de trabalho e sua valorização e

devem ser acompanhadas da contrapartida que possibilita ao professor uma vida digna com condições de trabalho e remuneração justa. Particularmente

sinto a necessidade, apesar dos anos de trabalho (e não só para mim), de reciclagem e/ou aprendizagem de métodos de ensino que levem tanto a um maior aproveitamento por parte dos alunos como a maior satisfação do lado de quem se propõe a ensinar. (D.E.).

Destaca-se ainda a preocupação dos estudantes com a sua ação de ensino no contexto das prescrições curriculares:

A expectativa que tinha com relação às atividades que desenvolvemos foram criadas a partir das dificuldades que tenho no desenvolvimento das minhas atividades pedagógicas de ensino. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Odontologia e a decisão política da UFSC em implementá-las, o desafio de formar um profissional com competências, habilidades e conteúdos contemporâneos, bem como para atuar com qualidade e resolutividade deixa de ser um desafio pessoal do professor de Saúde Coletiva para se constituir numa responsabilidade institucional. (D.E.).

Por outro lado, há a possibilidade de o sujeito professor se perceber como aprendiz e construtor de saberes pedagógicos:

Ao ser convidado para participar do curso pensei "vou para ver como vai ser", mas já estava propensa a desistir e achar que não ia ser bom. Qual foi meu espanto! Gostei de cara! Ao assumir a postura de aluna com o que me foi ensinado e da construção dos conhecimentos com o grupo, passei a ver o que é melhor para meu aluno, para minha disciplina. (D.E.).

Mediante esses depoimentos que evidenciam como os estudantes se percebem professores, é interessante aqui

fazer um recorte e identificar quem são os professores que trabalham com essa disciplina nos programas de pós-graduação e nos cursos de formação continuada, e ver como questionam a si próprios sobre as atividades do "ser professor" no exercício e na construção da sua profissionalização. Essa reflexão sobre as ações decorre justamente do perguntar-se constantemente sobre a organização das atividades de ensino e de aprendizagem dos alunos. É precisamente nesse movimento entre organizar as ações da aula e seus conteúdos e orientado por uma concepção da prática pedagógica e formação de sujeitos, que se explicita uma compreensão de professor reflexivo, aqui compreendido como aquele que, de posse de uma epistemologia do seu trabalho, confere autonomia à sua profissão pelo domínio e pela apreensão do trabalho que desenvolve em ambiente contextualizado.

Nesta dimensão considera-se que o trabalho de professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar seu trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e o como mudar. (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Esse processo de articulação teoria-prática, denominado *práxis*, coloca em movimento a apropriação de certas teorias esposadas ou conhecidas que se entrelaçam com procedimentos usuais na atividade docente e que possibilitam um questionar-se sobre a organização do trabalho docente a partir de outros questionamentos apresentados por nossos alunos e pares.

Em outro eixo de possibilidades da reflexão sobre a atividade docente, nos deparamos com uma realidade que faz parte do grande contexto de professores, a saber:

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 68).

Não obstante, se compreendemos que a prática pedagógica consiste em todas as ações que objetivam a aula, ações que definem uma postura política diante do mundo, dos sujeitos com os quais se trabalha e dos conhecimentos que socializa, esta ação não é neutra. Esses saberes assumem o caráter de desenvolver as habilidades, estratégias e, por que não dizer, técnicas para melhorar a prática pedagógica. Desse modo, por meio dos conteúdos pedagógicos também é possível refletir, repensar e construir valores éticos, políticos e sociais, oferecendo aos sujeitos da prática educativa a possibilidade de compreensão da vida e da constituição para um desenho de sociedade que dê significados ao gênero humano.

Podemos afirmar que isso se faz presente no imaginário dos nossos estudantes como uma dimensão importante nas competências do ser professor, partindo de suas falas:

Faz-se necessário que o educador se reconheça como tal e que se torne um profissional crítico. A prática implica que o aluno e o educador sejam ambos os sujeitos do processo, e não objetos. O aluno de hoje vem com outras concepções, ele procura uma identidade própria no mundo e enxerga o professor não mais somente como um

transmissor de conhecimento e sim como um facilitador da aprendizagem, ou seja, como um orientador. Existe a necessidade de envolvimento e comprometimento por parte de todos com o processo ensino-aprendizagem para que ocorra um crescimento e um aperfeiçoamento da prática de ensino e, consequentemente, na formação dos acadêmicos. (D.E.).

No entanto, a partir destas duas perspectivas – a do professor reflexivo e a do professor que não produz o conhecimento – cabe inicialmente retomar a pergunta formulada por Pimenta et al. (2002, p. 22) quando indaga: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? as reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? que condições têm os professores para refletir?”.

Nosso objetivo não é o de responder de forma extemporânea esses questionamentos; no entanto, temos-os como referenciais para discutir a necessidade da formação de professores no sentido do trabalho pedagógico compreendido e aprendido em suas dimensões de intervir nos processos socioculturais e político-econômicos recuperando, talvez, o que já foi muito debatido, mas pouco apreendido, nas décadas de 1980 e 1990, sobre competência técnica *versus* competência política.

Nessa dimensão, tomamos a compreensão da categoria trabalho, apreendidas nos dizeres de Marx, o qual afirma que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece

um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1980, p. 202)

Dessa forma, o professor reflexivo, enquanto sujeito dos saberes e da autonomia, ao organizar as atividades próprias da docência, institui não apenas a produção do seu trabalho, como também abre perspectivas para interferir no contexto no qual atua, mediante o pensar sobre sua prática. Essa articulação entre o pensar e o constituir a atividade docente é resultado da apropriação do trabalho, a qual nos dizeres dos estudantes/professores em formação se situa do seguinte modo:

No que se refere ao processo de mudanças a que nos propomos com a reforma curricular fica evidente, depois das reflexões coletivas durante o curso, que este processo exigirá um contínuo acompanhamento e suporte em diferentes níveis de atenção: a) na perspectiva técnica, já que o "saber fazer" exige a necessidade contínua da troca de conhecimento, de abertura intelectual, da busca de soluções dos problemas, da necessidade de se conviver com a dúvida, com as incertezas e com a complexidade, que caracterizam um processo de mudança; b) na perspectiva cultural, já que a mudança é processo e não ato mecânico o que exigirá além de professores motivados, a capacidade de perceber a mudança já que o tempo técnico é diferente do tempo político; na perspectiva política, que implicará na mudança de uma ação individual para ações compartilhadas que resultem no trabalho coletivo. (D.E.)

Os depoimentos dos estudantes nos permitem destacar que no percurso de seu processo de formação continuada evidenciam posicionamentos críticos e explicitam possibilidades de transformar e ser transformado no processo de formação. Como seria essa possibilidade?

Segundo Libâneo (2001, p. 36),

tudo isso nos leva a uma constatação de que somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vive a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais e a agir eficazmente frente a situações escolares concretas.

Expectativas dos sujeitos na/sobre a formação

Como já explicitado anteriormente, este texto consiste na análise dos registros de estudantes/professores sobre suas percepções acerca da prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada estuda documentos produzidos por esses estudantes ao final do curso, referentes a um conjunto de questões sobre a compreensão do trabalho docente e suas demandas.

Apresenta-se a opção da temática abordada pelos estudantes no Gráfico 1. Constatam-se as seguintes questões recorrentes:

Em primeiro lugar, com 40%, o que é ser professor; em segundo lugar, com 15%, o que seria ensinar; em terceiro lugar, com 12%, como meu aluno julga ser a função de professor; e em quarto lugar, com 9%, como sei que meu aluno aprendeu e como alcanço os objetivos propostos.

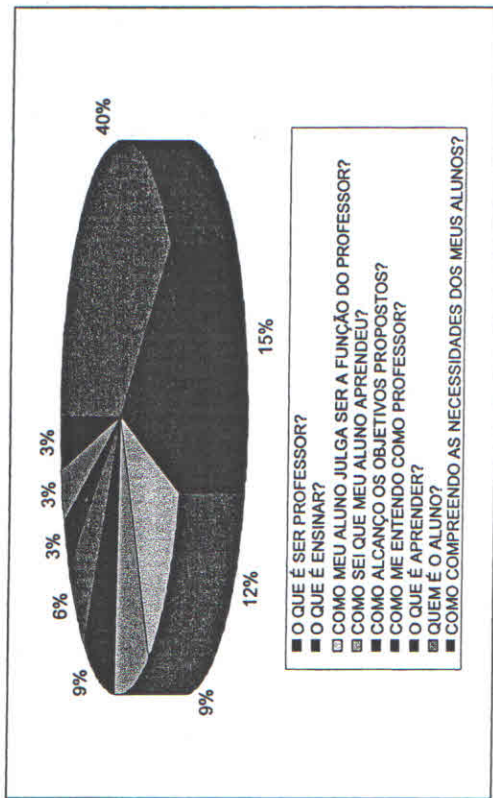


Gráfico 1 - Temas abordados pelos estudantes/professores.

Na análise do tema o que significa *ser professor?*, 48% dos estudantes indicam uma visão de um sujeito que possui um papel específico, uma função social. Já 20% dos depoimentos destacam o fato do gostar da profissão; 12% levantam elementos sobre o tipo de professor que querem ser; outros 12% alertam para a necessidade constante de formação continuada, e os demais 8% totalizam o fato de se perceber a docência como uma subprofissão, e, portanto, o que inviabiliza assumir uma real identidade de professor, caracterizando o fato de uma não-necessidade de formação pedagógica que supere sua formação inicial, conforme se verifica no Gráfico 2:

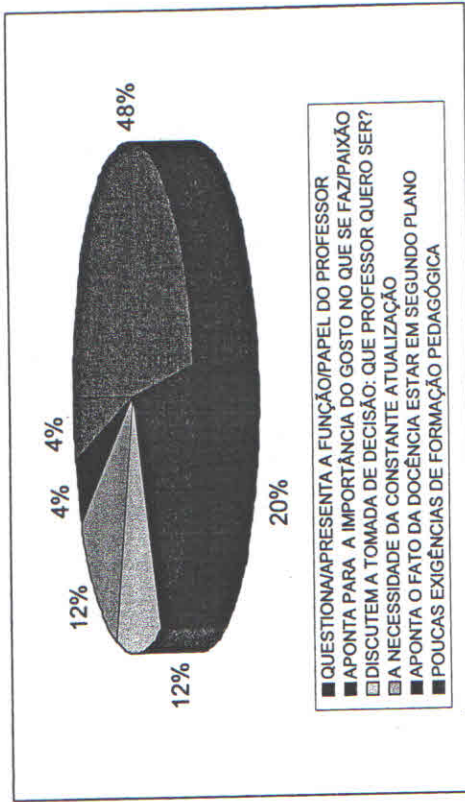


Gráfico 2 - O que é ser professor

Este resultado indica por parte dos estudantes a compreensão da complexidade e contradições que marcam o trabalho do professor, que envolve pensar um processo constante de formação, um conjunto de saberes e um compromisso com a função social do fazer docente. Essas questões também se evidenciam nos textos dos estudantes:

No mundo atual, onde a velocidade com que as informações são transmitidas diante de um mundo em constante transformação, o papel do professor também está mudando. A forma como ele conduz a aprendizagem requer que ele esteja atualizado. As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada vez mais pessoas estudam em casa, pois podem através da internet acessar conhecimentos em redes de computadores interligados. Por outro lado, a sociedade civil (associações, sindicatos) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos. (D.E.).

O professor, assim como a educação como um todo, tem um papel fundamental na participação dos indivíduos na sociedade em que vivem, e assumindo-se essa dimensão, o professor não é (nem pode ser) "neutro". Além disso, entendo que a formação do ser humano e de suas capacidades intelectuais não se inicia na escola, e nem termina com a sua "formatura". Por isso, eu entendo que o professor precisa levar em conta os conhecimentos prévios que os alunos possuem, para que possam ser explorados, e através deles possam ser criticamente elaborados, daí caracterizando-se o aprendizado. (D.E.).

Com relação ao fato de a docência também envolver a subjetividade do sujeito professor e o gostar do que faz, o que é indicado por 20% dos estudantes, nos depoimentos abaixo esse gostar, por sua vez, sinaliza uma contribuição para um maior envolvimento e compromisso com o seu trabalho, constituído por elementos que consistem no reconhecimento, valorização e envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Quando eu penso no que é ser professor, é impossível não me lembrar dos professores que eu tive e que me marcaram e que me fizeram querer ser uma professora também. Fico pensando no que eles eram diferentes dos outros, dos comuns. E a principal diferença é o gostar de ser professor, é ter prazer naquilo que faz. Como dizia um professor meu, é ter tesão. Obviamente que ninguém se transforma em um bom profissional sem muito trabalho, tudo isso influencia, mas gostar é fundamental. Ser professor é saber notar cada aluno como um ser único, com uma história de vida, com uma história de educação, com suas habilidades e deficiências inerentes a cada um de nós. É saber

encontrar um caminho para despertar interesse numa disciplina em pessoas tão diferentes. Fico pensando, será que isso é possível? Acho que vamos ter sempre alunos que vão se identificar com um ou outro professor, fazer com que todos gostem é uma missão impossível. Acredito que o bom professor consiga despertar o interesse no maior número de alunos possível. (D.E.).

A partir de alguns referenciais teóricos entendi que ser professor é algo mais complexo do que simplesmente ser o "detentor e transmissor" do conhecimento para o aluno (denominado por Paulo Freire como ensino bancário), ou ser um "técnico que seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios que garantam a eficiência do ensino", ou ainda um "elo de ligação entre a verdade científica e o aluno" (de acordo com a Escola Tradicional e a Tecnocista). (D.E.).

Os educadores são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos. (D.E.).

No que se refere à questão da formação continuada, as reflexões dos estudantes apontam para uma visão de formação docente na perspectiva de educação permanente, no seu processo de profissionalização.

Parece-me que ser professor significa também não deixar de ser aluno. Tanto no sentido de continuarmos a aprender, em contínuo estudo e aperfeiçoamento, mas principalmente em entender e compreender as diferenças e dificuldades da ótica e perspectiva dos próprios alunos. (D.E.).

Os estudantes apontam uma docência composta por um processo contínuo de formação, o que nos remete ao nosso compromisso como formadores com a necessidade em assumir e estabelecer com os professores/estudantes uma

[...] relação de reciprocidade, eliminando a diferença entre aquele que sabe e aquele que não sabe, promovendo os ajustes entre parcelas dos sistemas educativos, assim como estabelecendo coordenações entre instituições. (MARIN, 1995, p. 18).

No Gráfico 3 apresentam-se os dados relacionados ao modo como os estudantes percebem "o que é ensinar":

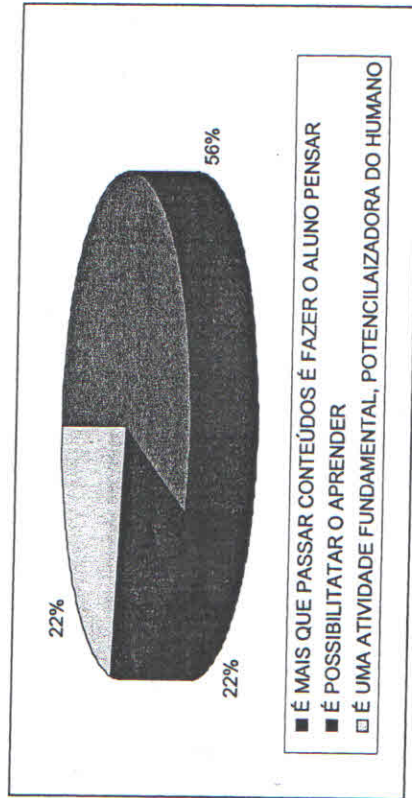


Gráfico 3 - O que é ensinar, para os estudantes/professores.



Neste gráfico destacam-se três elementos: ensinar significa fazer o aluno pensar, de acordo com 56% dos depoimentos; é possibilitar o aprender, para 22%; e, para outros 22% dos estudantes, é considerada uma atividade fundamental potencializadora do humano. Esses elementos são percebidos também nos depoimentos abaixo.

Com relação à questão de que ensinar é possibilitar o aprender:

Bons professores são mais do que meros transmissores de conhecimentos... Bons professores nos ensinam a pensar. (D.E.).

Ensinar é um processo que não deve ser confundido com a simples instrução. Ensinar não é transmitir informações, é ensinar a pensar. Informar aquilo que está nos livros, também é importante, no entanto fica ultrapassado rapidamente; e está nos livros logo se podem obter as informações por si só, não é preciso que os professores "ensinem". É importante saber buscar as informações, aprender a descobri-las. Infelizmente os professores estão muito preocupados em dar a matéria, o que é um grande erro, pois ensinar é algo muito mais interativo e

complexo. Ensinar é instigar a criatividade do aluno. Não se ensina condicionando ou pacificando. Deve-se, no processo de ensinamento, *levar os alunos a refletirem sobre o conhecimento*, ficando o professor como um condutor para despertar a vontade de saber e buscar novos saberes. Ou seja, orientar o aluno mostrando o seu poder de pensar. *Ensinar é desencadear perguntas nos alunos para que estes procurem suas respostas*, inserindo também a sua vivência no contexto da pergunta. (D.E.).

Na dimensão apontada de que ensinar contribui para potencializar o humano e proporcionar o aprender

O professor deve ser potencializador de características humanas como criatividade, capacidade crítica, reflexão, compreensão, comunicação, expressão de suas idéias, etc. Só que fazer isso às vezes é mais trabalhoso do que preparar uma aula em *slides* no *Power Point* para apresentar com *datashow!* (D.E.).

Ensinar deve ser um processo voltado para o desenvolvimento do educando, fazendo com que o mesmo tenha capacidade de observação, de questionar e de fazer análises críticas. Ensinar deve ainda despertar para a pesquisa, espírito científico além do interesse pela comunidade, através de processos de reflexão e de crítica. É importante, porém que o docente tenha em mente que a prática de ensino é complexa e envolve diferentes aspectos. No entanto, as ações de ensino devem ser dinâmicas e em construção contínua. (D.E.).

A intenção de todas as atividades de ensino é a de produzir aprendizagem. O fim ou alvo da aprendizagem é sempre alcançar algum resultado específico ou estado final. Ensinar é necessariamente ensinar algo a alguém. (D.E.).

Nesse sentido, para os estudantes, ser professor constitui uma atividade fundamental, quer seja pelas dimensões de sua atuação – ensino, pesquisa e extensão – quer seja pelo o *status* social que o exercício dessa atividade lhe confere. O ser professor é visto como possibilidade de amplitude de conhecimentos e de controle do seu ciclo de trabalho, uma vez que ele mesmo é responsável pelo planejamento, orientação e controle do aprendizado do aluno:

Ensinar é uma atividade fundamental para um professor universitário, levando-se em conta o tripé ensino, pesquisa e extensão. Dentro do processo de ensino, a atividade do docente recebe uma posição de destaque, já que o mesmo é responsável pelo planejamento, orientação e controle do aprendizado. Entretanto, o docente necessita ter consciência de que ensinar não implica na aprendizagem. Para que ocorra aquisição de conhecimentos deve-se centrar a atividade não naquele que ensina, porém naquele que aprende, respeitando também seus saberes prévios e suas necessidades. (D.E.).

Identificamos nos depoimentos e nas discussões realizadas na disciplina de Metodologia do Ensino Superior que no modo institucionalizado do que significa ser professor universitário ocorre uma sobreposição na formação entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos, provocando assim uma formação “precária”. No entanto, não se pode esquecer que os saberes específicos também estão fragilizados, ou seja, os estudantes em seus cursos de formação inicial não estão recebendo uma sólida formação teórica a respeito dos fundamentos e princípios da área em que atuarão. Desse modo, sacrifica-se o saber pedagógico em nome do saber específico, mas na verdade as duas dimensões do saber estão sendo atingidas e o estudante chega cada vez menos

preparado intelectualmente aos cursos de pós-graduação e, por conseguinte, na profissão docente.

Tentando romper com essa dicotomia, no decorrer do curso e da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, partimos do princípio de que há necessidade de unidade entre teoria e prática, pois acreditamos que:

Uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores. [...] A formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência. Não se pode tolerar mais a formação teórica e práticas precárias, ao contrário, é preciso um aprofundamento teórico nas disciplinas propriamente pedagógicas e admitir que o trabalho nas escolas e nas salas de aula implica num "saber-fazer" que necessita ser assunto do currículo. (LIBÂNEO, 2001, p. 35).

Podemos comprovar essa unidade através de alguns depoimentos de estudantes que, após concluírem o curso, relatam o desejo de assumir o trabalho de ser professor:

Eu não quero ser uma professora qualquer, em um lugar qualquer. Não quero ser uma professora medíocre, que se utilize dessa profissão como um bico ou para promover o consultório. Quero ser uma professora como entendo que deva ser um bom professor: ajudar o aluno a encontrar o seu próprio método de aprender, ajudá-lo a descobrir os conhecimentos que ele possui dentro dele mesmo e a partir desses conhecimentos adquirirem os outros que estão por vir. Ensinar também a desaprender,

desaprender as inúmeras coisas que aprendemos durante a vida e que são tão inúteis. Ajudar os alunos a descobrirem o caminho, mas deixá-los caminharem sozinhos. (D.E.).

Faço parte de uma área totalmente técnica onde aprendemos exclusivamente a realizar trabalhos e muitas vezes se torna difícil pensar em outras formas. Mas, realmente isso é muito pouco. Eu quero ensinar mais que isso, quero que os alunos saiam da aula com sede de conhecimento. Pode ser uma utopia, mas é dessa forma que eu entendo um professor. (D.E.).

Algumas considerações

A reflexão sobre as atividades do trabalho do professor deve resultar em ações para transformar as estruturas preexistentes (conteúdos, procedimentos, estratégias) em possibilidades concretas de intervenção pela produção de autonomia na ampliação das construções culturais e sócio-históricas. A partir dessa possibilidades, os professores têm condições de exercitar seu trabalho mediante os processos formativos que requerem a reflexão das diferentes abordagens sobre o sujeito humano e suas aprendizagens, assim como constituir uma experiência própria do seu fazer, que deve ser questionado frequentemente, a fim de fundar sólidos princípios na profissionalização dos professores. Desta maneira, esse profissional deve compreender-se como crítico e intelectual do seu tempo e de sua área de atuação e passa a se constituir num

professor que, por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega

outros na tarefa de suportar o mundo e guiá-lo por uma história que não negue a existência humana. (DICKEL, 1998, p. 67).

Entende-se assim o ser professor como um profissional capaz de associar o seu fazer ao processo do pensar.

Devemos também pensar em quem é o professor que ministra a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e os cursos de formação continuada. Estudos realizados por Alonso (1999, p. 44) sobre formação de professores apontavam para este elemento:

Para o professor desempenhar o seu papel no processo de mudança educacional em todos os níveis, é necessária formação contínua, assídua e pessoalmente pelo professor/educador, que considere a sua experiência anterior e o torne um crítico de si mesmo, um construtor de sua identidade profissional.

Temos constatado também que trabalhar com formação de professores na disciplina de Metodologia de Ensino Superior, com uma carga horária de 60h/a, tem sido insuficiente para ampliar e aprofundar os aspectos da formação docente, principalmente quando se confirma ser este o único tempo para o estudo dos saberes pedagógicos. Há um conflito entre o aspecto legal e as solicitações apresentadas pelos alunos, ao término, de que se desenvolvam mais estudos, sugerindo inclusive uma outra disciplina, que seria Metodologia de Ensino Superior II. Ressalve-se aqui o indicado anteriormente com relação à concepção com que é trabalhada a disciplina.

Outra constatação é que se o trabalho – ser professor – não é percebido pelo sujeito como uma produção sua, mas como uma prescrição inalterável que apenas executa,

desaparece não apenas o processo de seu trabalho, como também o produto dele.

Para tanto, requer-se uma compreensão de prática docente inserida no contexto de seu acontecer, para que o professor possa visualizar possibilidades de intervenções críticas e emancipatórias, para que haja uma efetiva apropriação da produção do trabalho docente, compreendendo-o nos espaços e nas relações da sua construção.

Refletir e apropriar-se do trabalho como dimensão humana e perceber as mudanças nas suas formas de ser no mundo contemporâneo implicam ver e discutir as condições que os sujeitos possuem no modo vigente de produzir trabalho e, de outro lado, as formas de exclusão no seu modo de produzir-se humano.

Referências

- ALONSO, M. Transformações necessárias na escola e na formação dos professores. In: FAZENDA, I. C. et al. *Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: formando professores*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- BALZAN, N. Formação do professor para o ensino superior: desafios e experiências. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001,