and teach with greater ease, as it can transmit different information and in different ways. Thus stimulating the senses and at the same time without becoming tiring. Within games, information can be greater, sensory appeals can be expanded and this makes the student's attention and interest to be maintained for longer, promoting the retention of information and facilitating learning. Therefore, any activity that incorporates playfulness can become a resource that facilitates the teaching and learning process.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças para pais e professores. São Paulo: Verus, 2005.

GUSSO, S. F. K e SCHUARTZ, M. A. A CRIANÇA E O LÚDICO: A IMPORTÂNCIA

DO "BRINCAR".

SILVA, A. F. F. e SANTOS, E. C. M. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Mesquita, 2009.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007

DOCÊNCIA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAMILA BASSI PERNIA

RESUMO:

A identidade do professor tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e da extensão, uma vez que são indissociáveis é ponto de partida, para a reflexão sobre a docência no ensino superior. Objetivando refletir a formação do professor, suas qualificações acadêmicas, pedagógicas e interpessoais, na realidade das universidades, o estudo realizado através da observação no cotidiano universitário, conversas informais com alunos e professores, utilizando subsídios teóricos da pedagogia, apontando o reconhecimento da necessidade de uma qualificação numa perspectiva da "pedagogia da competência" fruto da vontade e comprometimento inovador. Concluiu-se, desse modo, que a formação para a docência no ensino superior não pode contrariar a unidade teoria-prática necessitando, portanto, de um enfoque que se volte de forma mais abrangente para a relação pedagógica e as relações interpessoais .

PALAVRAS-CHAVE: docência no ensino superior; competência didática; relação professoraluno.

ABSTRACT:

The reflection about teaching in higher education has shown the need to establish the identity of the teacher both in the scope of teaching, research and extension, since they are inseparable. In order to reflect teacher education, their academic, pedagogical and interpersonal qualifications, in the reality of the universities, the study carried out through observation in daily university, informal conversations with students and teachers, using theoretical subsidies of pedagogy, pointing to the recognition of the need for a qualification from the perspective of the "pedagogy of

competence" fruit of the will and innovative commitment. It was concluded, therefore, that training for teaching in higher education can not contradict the theory--practice unity, thus necessitating a more comprehensive approach to the pedagogical relationship.

KEYWORDS: teaching in higher education; didactic competence; teacher--student relationship.

INTRODUÇÃO

No presente artigo abordou-se a importância das relações interpessoais entre professores e alunos no ambiente escolar e sugeriu-se que o contato social nesse meio contribui para um melhor desenvolvimento da aprendizagem, favorecendo uma maior construção social e intelectual.

Dentro do exercício da docência é exigido do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, observamos a valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.

Este artigo aborda primeiramente a problemática profissional do professor no ensino superior, quanto à afirmação de sua identidade e as condições do exercício profissional resultantes de uma ausência de uma formação inicial e continuada que sele a capacidade autodidata do professor, constatada como insuficiente frente ao novo modelo de sociedade e seus paradigmas emergentes.

Considerando as interfaces subjacentes a essa discussão, retoma-se a importância da universidade em investir na formação continuada calcada no ensino, pesquisa e extensão, conforme as metas e objetivos do projeto pedagógico.

E também levanta a discussão em torno da importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, ressaltando o contexto afetivo e emocional na interação em sala de aula.

Diante dos desafios contemporâneos da profissão de professor, convém uma prática reflexiva tanto da dimensão pessoal quanto da dimensão social, pois nas profissões que lidam diretamente com pessoas é preciso aceitar que haverá fracassos, mas que o professor, como ator social insubstituível da relação pedagógica, conta acima de tudo consigo mesmo e, assim sendo, precisa constantemente se auto avaliar.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Compreender a construção da pessoa do professor universitário tem sido a preocupação que norteia nossas pesquisas, nesta investigamos uma de suas dimensões constitutivas, as relações interpessoais. A docência no ensino superior implica o envolvimento subjetivo do indivíduo como pessoa, por isso a necessidade do professor perceber a importância do desenvolvimento e formação de sua personalidade e a influência que provoca nas novas gerações de profissionais que está formando.

No contexto de ampla discussão acerca da formação do professor universitário e as condições pelas quais esses

profissionais ingressam na vida acadêmica, surgem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência gerando assim, uma tensão explícita no bojo das universidades que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na função de docente do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, entretanto, rever sua prática pedagógica.

Retomar essa temática implica aprofundarmos nossa discussão em torno das exigências cada vez mais complexas na preparação dos professores universitários para o ingresso no magistério superior que ultrapassa a formação inicial numa área específica do conhecimento. Ficando nítido, portanto, que a ausência dessa formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente às interfaces do "que ensinar" "como ensinar" e a "quem ensinar", os quais ao transitarem entre o amadorismo profissional e a profissionalização, confrontam com várias dificuldades que não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente.

No geral, os professores que por razões e interesses variados, adentram no campo universitário, são de variados conhecimentos e áreas de atuação e em sua maioria, não tiveram nenhum contato anterior com os conhecimentos nas áreas das Ciências humanas e sociais, para compreender, interpretar e aplicar a prática, numa perspectiva filosófica e política de educação como processo e produto que as várias correntes de pensamento dão a esses termos.

Partindo desse princípio, percebemos a vivência efetiva que as universidades enfrentam quando o seu corpo docente é composto, em sua maioria, de principiantes na docência do ensino superior e nunca tiveram contato com uma formação pedagógica que abarcasse os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, tais como: o aluno – sujeito do processo de socialização do saber; o professor – agente de formação, e o contexto-lócus onde ocorre o saber e as relações que se travam entre suas interdependências.

Porém, com o passar do tempo, vários estudos começam a ser realizados, abrindo espaços dentro das instituições para práticas que valorizam o aluno e exige dos professores a tomada de consciência de suas práticas enquanto educadores.

Essas atitudes tornam necessárias as reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, proporcionando a toda comunidade escolar e a sociedade em geral, uma escola mais crítica e adequada aos seus indivíduos.

Dessa forma, para que a atitude reflexiva se estabeleça, o professor precisa desenvolver algumas características, tais como: não se ver como detentor de um saber acabado, permitindose aprender constantemente; compreender que os modelos são construídos em conjunto; lidar com as dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando os saberes e fazeres da prática pedagógica.

No percurso de suas ações e no âmago do seu senso comum pedagógico, o docente aloca sua prática educativa, desarticulada com as finalidades sócio político e culturais do processo educativo.

Sendo assim, é preciso apontar algumas saídas entre as quais, o desenvolvimento profissional, como aporte para o domínio dos saberes didáticos e o entrelaçamento da competência acadêmica com a competência didática. Atentos a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2002), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (p.259).

Essa constatação favorece a discussão da formação continuada em serviço que deve referenciar a pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade, deslocando, assim, em primeira instância, sua preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços universitários.

Para tanto, faz-se necessário considerar, a princípio, que a especialidade da docência oriunda do projeto institucional, cuja habilitação deve vir articulada e legitimada pelo mesmo, concedendo-lhe, assim consistência para o cultivo da competência didático - universitária.

Retomando nossa linha de pensamento, compreendemos que a função própria da universidade é proporcionar momentos de reflexões cujo objetivo seja a mediação à construção e reconstrução dos conhecimentos, conjugando a qualidade formal com a qualidade política, componentes intrínsecos à formação docente para o delinear do saber pensar como condição subjetiva do homem de fazer sua história para a história; potencializando sua individualidade, acreditando, como Demo (1998), que a universidade é sobretudo sinônimo de mutações, desafios, adversidades e confrontos com o mundo real.

A formação pedagógica, pensada em termos acadêmicos e didáticos, surge num panorama de compreensão sobre qualidade do trabalho docente no recinto da sala de aula, ou seja, no contexto da ação, que não se restringe aos saberes, mas na capacidade do docente de agir em circunstâncias previstas ou não em seu plano de ação.

Nesse sentido, os pressupostos de Perrenoud (2002), quando define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa e quando faz referência em seus escritos as dez novas competências essenciais ao ensino do professor enfatiza o administrar sua própria formação nessa era globalizada, exigindo deste mobilizações maiores para a ação.

Considerando que são os mesmos que constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir da prática.

Acreditamos que, sem uma quali-

ficação na perspectiva da "pedagogia da competência", fruto da vontade e do comprometimento inovador, nada é possível, porque é na dinâmica do saber e do agir que o docente reconstrói os saberes do mais simples ao mais complexo, apoiado na qualidade organizada do saber, saber fazer e saber refazer sua prática de modo crítico e criativo perante a realidade.

Fortalecendo os conceitos sobre competência acadêmica e competência didática, Demo (1998), aduz a seguinte definição:

> Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mas que fazer oportunidade, trata-se de fazer se oportunidade (p.13)

Diante dessas afirmações, torna-se imperativo que as universidades invistam na formação efetiva do corpo docente para que estes possam transformar as instituições em lócus de produção de ensino, pesquisa e extensão. Enfim, despertar a consciência de uma nova identidade docente que leve e eleve a ampliação das concepções de ensino, permitindo um novo olhar e consequentemente, um novo docente.

Freire (2002), compartilha com a opinião de que ensinar exige rigorosidade metódica cuja tríade ensinar/ aprender/ pesquisar são elementos indissociáveis e uma das condições indispensáveis à valorização do conhecimento pedagógico.

Reiteramos que o aprender e o ensinar são duas atividades unificadas pela relação que se estabelece entre o agente formador (professor) e o aprendiz (aluno) centrado em duas bases unidirecional: interação e respeito.

Sobre interação apontamos a relação gerada no âmbito do recinto da sala de aula, quando apoiada na confiança e empatia mútua encontra no antagonismo de seus interesses e necessidades caminhos que os guiem ao encontro harmonioso do eu-outro como condição inerente às aprendizagens.

Quanto à segunda base, reflete as conquistas adquiridas nas circunstâncias vivenciadas e que foram se consolidando através das relações e do equilíbrio entre as emoções e os valores.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior caracteriza-se como uma atividade desenvolvida por professores formadores nas diversas áreas de conhecimento e compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (ISAIA, 2006b p. 374).

Nesse contexto, o docente da educação superior desenvolve suas atividades no contexto universitário que compreende atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como as atividades adminis-

trativas que estão envolvidas na dinâmica universitária. Portanto, a atuação de docente na educação superior não é restrita à sala de aula, nem tampouco à pesquisa ou ao administrativo, o docente precisa desenvolver essas atividades de forma concomitante e complementar.

Para Isaia (2006b), "a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional.

Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor" (p. 63). É sob esse olhar que consideramos que a compreensão que se tem de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES. Os esforços que eles realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto (Isaia, 2006b).

Para Zabalza (2004) o professor universitário possui três grandes dimensões na definição de seu papel como docente.

A dimensão profissional que configura os componentes essenciais que definem essa profissão; a dimensão pessoal que interfere no mundo da docência a partir de alguns elementos como a satisfação no trabalho e outras situações de ordem pessoal; e a dimensão administrativa que envolve questões contratuais, de carreira, condições de trabalho e outras obrigações do exercício profissional. Essas dimensões propostas pelo autor não são excludentes, isto é, coexistem na análise sobre o papel do docente universitário.

Nesse contexto de atuação Zabalza (2004) enfatiza que é preciso que os professores universitários não apenas sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. E sob essa concepção, fica implícito o papel das relações interpessoais nesse processo, pois a ação direta sobre a formação contém elementos vinculados aos laços desenvolvidos com esses estudantes.

Temos presente o fato de que a democratização do acesso e a massificação do ensino superior reduzem e dificultam as formas de contato entre professores e estudantes. Zabalza (2004) considera ainda que as distâncias foram aumentadas pelas tecnologias da informação, pois os estudantes podem ter acesso à informação de formas diversas, "tornando prescindível sua relação com o professor"(p. 115). Entretanto, esse autor considera que na formação de pesquisadores essa relação é mais estreita, pois o orientador costuma deixar marcas profundas em termos de conhecimento e em termos pessoais (paixão pelo conhecimento, rigor, perseverança). É, portanto, necessário compreendermos que a dimensão formativa é complexa e Zabalza (2004) considera que o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação. Isso implica, sem dúvida, grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e os métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem

dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de alunos (ZABALZA, 2004, p.190).

Portanto, na tentativa de que as funções do professor universitário sejam efetivamente realizadas, esse autor se vale do conceito de dilema como instrumento para abordar situações complexas e às vezes dicotômicas em relação a esse ideal.

O primeiro dilema se constitui como individualismo/coordenação, caracterizado pela forte tendência de os professores universitários exercerem suas atividades de forma individualizada o que acaba por complicar a implementação de projetos formativos com estilo global e com coerência e continuidade aceitáveis.

O segundo trata da dialética pesquisa/docência e sua diferente incidência no progresso pessoal e profissional dos professores que, de acordo com Zabalza (2004), se constitui como um "forte obstáculo para o desenvolvimento de um ensino universitário de qualidade (exceto às inovações relacionadas com processo e recursos vinculados ao desenvolvimento científico)" (p. 120).

O terceiro dilema trata a dicotomia generalistas/especialistas que, segundo o autor, traz o perigo tanto da generalização indiferenciada como da excessiva especialização.

O importante é buscar esse equilíbrio na qualificação dos professores: deve-se atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases bem firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar (ZABALZA, 2004 p. 123).

E o quarto dilema identificado trata da díade ensino/aprendizagem que, de certo modo trata de como o professor universitário concebe a função que tem de desenvolver e a forma mais adequada de fazê-la. "A questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha máxima pedagógica de 'não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente'" (ZABALZA, 2004 p. 125).

Assim, Zabalza (2004) reflete que existe uma crença de que os professores apenas ensinam, considerando a visão criada de que a aprendizagem depende somente do aluno e não do professor.

Esse autor analisa sob outro enfoque que valoriza uma intervenção bem orientada por parte dos professores, colocando a aprendizagem como uma confluência de ambos, professor e aluno, no marco de uma instituição.

Sob essa perspectiva, salientamos a concepção de Anastasiou (2003) que considera o verbo ensinar como portador de duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Essa autora identifica também a diferença entre os termos aprender e apreender. Embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos do conhecimento, para apreender é preciso agir, exercitar-se, apropriar-se; já o verbo aprender significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, rece-

ber a informação.

Sendo assim, Anastasiou (2003) considera que é importante distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. “Se for apenas receber a informação de, bastará passá-lo por meio da exposição oral. [...] No entanto, se a nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno [...] é preciso se reorganizar, superando o aprender[...]” (p. 14).

Foi a partir dessa reflexão que essa mesma autora cunhou o termo “ensinagem” como um “processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela” (Anastasiou, 2003 p. 15).

Nesse processo, consideramos o real envolvimento entre a ação de ensinar e a de apreender, tendo como objetivo a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo e as ações pedagógicas se referem a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação acompanhando o pensamento.

Nesse sentido, torna-se necessário, no caso da educação superior, que professores e instituições desenvolvam um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Em razão disso, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas (Isaia, 2006b).

FORMAÇÃO DE FORMADORES

O processo formativo de professores universitários possui ênfase nos cursos de mestrado e doutorado como indicadores que qualificação docente. Sobre esse aspecto, Maciel (2009) enfatiza que a formação do professor de ensino superior carece de uma pedagogia específica, pois a formação stricto-sensu não enfoca a problemática da docência universitária. Desse modo, a autora pondera que a própria trajetória acadêmica do professor tem dado uma resposta empírica para essa necessidade formativa, entretanto, essa trajetória não garante qualidade da formação para a docência universitária.

Nessa direção, Maciel (2009) pondera que a formação para a docência superior poderia se dar por programas de formação, entretanto, esses como programas fragmentados e com carga horária reduzida não dão conta de estimular a reflexão sobre a docência como (trans) formação. Por isso, a autora sugere que pensemos na investigação-formação para que pensemos nesse processo, bem como a instituição a quem também cabem “esforços de mudança para a superação das situações internas de conflito, sobretudo nas interações e na oferta de condições favoráveis ao trabalho docente” (MACIEL, 2009 p. 75).

Nessa conjuntura, mesmo levando em consideração o aprender a aprender de professores, para Isaia (2006b), em decorrência de um contexto institucional peculiar como o universitário, pode instaurar-se o exercício solitário da docência, centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos

compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Como docentes, na grande maioria, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Os enfoques atuais citam a necessidade de modificação dos padrões de relações pedagógicas na docência, isto é, durante o processo de formação que o foco seja a aprendizagem.

Este enfoque exige profundas mudanças no ambiente universitário, pois o antigo modelo de docente ideal seria aquele que possui grandes conhecimentos em sua área os quais sabe transmitir com clareza e convicção, passa a ceder espaço para o facilitador e guia das aprendizagens. Por isso, além de produzir sobre uma área do conhecimento específico, cabe o professor produzir o conhecimento de como ser professor Isaia (2003).

O importante passa a ser como os conteúdos são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de novos conhecimentos e habilidades. Entendemos a docência superior como uma atividade peculiar e que, para o seu exercício, são exigidas algumas características específicas como a formação adequada. Para Vasconcelos (2000)

Se a universidade é o locus de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja a formação de seus docentes. A questão da formação didático-pedagógica desses docentes, no entanto, não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior (p. 16).

Dessa forma, consideramos os aspectos da capacitação para a docência no ensino superior propostos por Vasconcelos (2000) que abrangem a formação técnico-científica, a formação prática e a formação pedagógica. Essa autora coloca que “deverá o professor estar seguramente preparado para o seu ofício, como aliás se espera de qualquer profissional! Conhecer todas as nuances e possibilidades de sua profissão é condição essencial para bem exercê-la” (p. 24). Nesse contexto, a formação técnico-científica seria o domínio sobre o conteúdo específico da disciplina que o professor leciona, assim, o docente universitário, certamente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade deve adotar uma atitude bastante característica frente ao conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo as interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos novos e novos caminhos para antigos saberes (VASCONCELOS, 2000 p. 26).

Quanto à formação prática, esta se centra no conhecimento da prática profissional para a qual os alunos estão sendo formados que o professor deve ter, isto é, o domínio extenso do conteúdo que pretende ensinar, “relacionar teoria e prática

é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário" (p. 26).

Já a formação pedagógica vai além do simples "saber dar aula", e abrange aspectos do planejamento de ensino visto como um todo (de objetivos gerais e específicos; da caracterização da clientela; do conhecimento do mercado de trabalho; da seleção dos conteúdos; das atividades e recursos de ensino; da avaliação da aprendizagem do aluno; das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento e da relação professor-aluno) (Vasconcelos, 2000). Essa autora argumenta que é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do professor, ou seja, um professor efetivamente comprometido com o seu desempenho como docente.

Ainda conforme Zabalza (2004), constatamos que o grande desafio da formação docente, nos dias atuais é transformar os professores em profissionais da "aprendizagem" ao invés de especialistas de uma área. Fica claro que a centração dos professores na área específica, sinaliza a dificuldade dos mesmos em conscientizarem-se de que a dimensão pedagógica é indispensável à prática de quem está vinculado à formação de professores. Antes o compromisso era com a disciplina, agora o compromisso precisa ser com os alunos.

Sendo assim, consideramos que uma das questões que pode ser debatida, tendo em vista alguns dos aspectos relativos à realidade da docência, assenta-se sobre as funções básicas a serem desempenhadas pelos professores.

São funções que estão intimamente relacionadas entre si e envolvem: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação; formar futuros professores para a educação básica; gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor. Dessas, segundo Isaia (2006b) considera-se que, para as duas primeiras e para a última função, os professores não apresentam preparação específica, o que justifica por que a docência superior tem frágil identidade profissional.

Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

Isaia (2003) pondera que, em seus estudos, concluiu que os professores entendem que uma sólida formação no conhecimento específico da área é condição para a formação de futuros professores, mas reconhecem que suas práticas possuem pouca integração com a realidade da educação básica.

Nesse sentido, o contexto universitário corrobora com essa realidade, pois a maioria dos docentes universitários possui dedicação exclusiva na instituição, relegando o contato com a educação básica aos projetos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, para ISAIA (2006b)

Quando se parte do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, a docên-

cia é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetórias de formação (p. 71).

Quando se parte do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, a docência é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetórias de formação (p. 71).

Por essa razão, destacamos a importância da trajetória formativa dos docentes como um processo que auxilia no processo formativo desses. Ainda que não seja sistematizado, é um processo rico se for vivenciado, compartilhado e constantemente refletido pelos docentes.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Como seres sociais que somos, precisamos do convívio com as pessoas para construir a nossa personalidade e interagir com o mundo ao nosso redor. Dentro do universo acadêmico da universidade, não podemos ignorar a importância da interação entre professores e alunos e as relações decorrentes deste convívio.

Sabemos que a sala de aula não pode apenas ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos, portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico.

Freire, na reflexão sobre ensinar exige querer bem aos educandos, ressalta que:

> Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele." (1996, p.159-160)

A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois professor e aluno formam um par complementar complexo e dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor-problema, aluno-problema, pois diante de tudo o grande prejudicado normalmente é o aluno.

Na atividade profissional do professor, muitas vezes ouvimos as afirmações: "é preciso separar o lado afetivo do lado profissional", "temos que deixar nossos problemas pessoais em casa". Será que é possível fazer essa separação? É possível fragmentar-se tanto? Na nossa ótica, essa separação não existe, o que pode ocorrer é o desenvolvimento da capacidade de manter-se equilibrado diante dos conflitos, pois os laços afetivos entre professo-

res e alunos, alunos e colegas, professores e colegas, têm sido um elemento de fortalecimento da aprendizagem.

Geralmente, a dificuldade de manter relacionamentos harmoniosos e duradouros é reflexo de perdas e decepções que podem gerar defesas inconscientes.

É imprescindível diante de problemas de aprendizagem procurar a verdadeira causa, isto porque as mesmas apresentam diversos níveis de complexidade e tendem a ficar camuflados em muitas racionalizações.

A trajetória do aluno sempre aponta a figura do professor como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem possa ter um relacionamento onde a emoção esteja presente. Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história.

Na visão de Freud em suas reflexões sobre a Psicologia do Escolar, ao que parece, a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada. (1914, v..XXIII p.286). Para Morgado (2002), as relações transferenciais (hostilidade ou afetividade) do aluno para com o professor, a figura de autoridade que simbolizam os pais, tende a acontecer na sala de aula. O que o professor precisa é não reagir a ela (contratransferência), pondo o conhecimento como o legitimador da autoridade pedagógica.

Não se pode negar a complexidade que envolve o ser humano e no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, as implicações sociais, culturais, orgânicas, cognitivas e também emocionais e espirituais. Em se tratando dessa multireferencialidade, é necessário a compreensão e tratamento do ser humano enquanto ser – pessoa - aluno- educador.

Nessa reflexão Perrenoud (1993) diz ser a profissão docente uma “profissão impossível”, na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas e assim sendo sujeita a conflitos, ambiguidades e defesas.

Para construir uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no auto conhecimento, pois o professor acima de tudo conta consigo mesmo.

É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados.

O professor precisa também sair da posição de invulnerabilidade e síndrome do sucesso, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades evitando permanecer na posição defensiva de que “eu sou assim mesmo”, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem.

Nesta reflexão pode-se observar a contribuição do pensamento de Mauco: O que é mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim o que ele é e sente, pois qualquer método pedagógico tem a intensidade relacionada ao valor pessoal de quem o utiliza (1967).

Observamos assim a importância da pessoa do professor na dinâmica re-

lacional em sala de aula. Uma das coisas mais difíceis na vida é estabelecer mudanças.

A mudança que o outro precisa para nós é muito óbvia, porém a nossa própria mudança é permeada de muita resistência. É preciso determinação e persistência para desaprender hábitos e atitudes que prejudicam a trajetória profissional e aprender novas posturas que por certo trarão novas perspectivas. Nessa dinâmica do relacionamento professor-aluno temos consciência atualmente de um descaso com a figura do professor, com a perda de prestígio e respeito, principalmente diante do mundo globalizado capitalista.

Em relação aos alunos, principalmente nas instituições privadas de ensino, o professor é visto como seu funcionário. Ele paga e pode escolher, exigir e determinar o professor que ele quer.

Em contrapartida vemos professores ansiosos e inseguros que com ignorância e arrogância mantêm um afastamento do aluno, utilizando práticas pedagógicas tradicionais, se achando o dono do saber, desprezando a construção do relacionamento com o aluno, criando um clima de medo em sala de aula.

Cada professor tem suas vivências na formação acadêmica e constrói sua identidade vocacional e profissional na interação com os alunos através de uma prática reflexiva na experiência cotidiana. Nessa interação com os alunos é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da "autoridade docente". Em muitos casos observa-se um abuso de poder, onde a avaliação (prova) é instrumento de punição e acerto de contas.

Na relação professor-aluno é preciso estabelecer um nível de comunicação autêntica. Ser autêntico neste sentido não é simplesmente dizer o que pensa, jogando no outro todas as frustrações e preconceitos, mas acima de tudo pensar no que diz. A sala de aula é um espaço de construção do conhecimento, mas sem negar a expressão das emoções e valores, com transparência e respeito mútuo. Cada nova disciplina, cada novo professor, cada nova turma gera expectativas tanto no aluno quanto no professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como esgotar um assunto de tão grande envergadura, mas é possível formular uma resposta ao desafio de repensar a relação pedagógica.

Tendo em vista a análise apresentada, foi possível perceber o papel fundamental que os docentes dos cursos de licenciatura precisam desempenhar na formação dos acadêmicos. Nesse sentido, analisamos que apesar desse importante papel reconhecido, ainda há carências formativas para esse profissional.

A formação para a docência no ensino superior não pode contrariar a unidade teoriaprática, ou seja, é preciso uma qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento específico na área, e se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula.

Nesse sentido, a profissionalidade da docência implica algumas exigências intelectuais e habilidades práticas por-

que, além de profissionais, os professores desenvolvem um trabalho que exige que sejam postos em prática conhecimentos e competências que necessitam de preparação específica, assim como a relevância social envolvida nessa profissão.

Outro aspecto da docência é ainda o aspecto formativo que envolve a ação do professor e, nesse contexto, implica um alto nível de conhecimento da disciplina, habilidades comunicativas, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e o interesse e preocupação com cada um dos alunos (Zabalza, 2004).

Consciente de que as universidades são produtos das relações humanas, faz-se necessário fortalecer o debate sobre as possibilidades de estabelecer uma política de formação continuada para os professores universitários. A universidade que visa à qualidade, aponta para uma virtude dialética reconstrutiva dos conhecimentos a serviço do processo educativo que fundamentalmente deve se processar nas competências humanas e sua base alicerçada no patrimônio histórico, social, cultural e político estrutural do recinto universitário.

A formação do professor tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos dando pouca ênfase às questões de relacionamento interpessoal.

A relação professor-aluno é paradoxalmente a maior produtora de tensões como também de recompensas e gratificações. Qualquer prejuízo nessa relação desarticula a tranquilidade do professor no ensino e a receptividade do aluno na aprendizagem.

Nesse sentido, a profissionalidade da docência implica algumas exigências intelectuais e habilidades práticas porque, além de profissionais, os professores desenvolvem um trabalho que exige que sejam postos em prática conhecimentos e competências que necessitam de preparação específica, assim como a relevância social envolvida nessa profissão. Outro aspecto da docência é ainda o aspecto formativo que envolve a ação do professor e, nesse contexto, implica um alto nível de conhecimento da disciplina, habilidades comunicativas, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e o interesse e preocupação com cada um dos alunos (Zabalza, 2004).

Há muito tempo ouve-se a afirmativa “Ensinar é uma arte”. Realmente é uma arte que precisa ser aperfeiçoada a cada dia através de uma postura crítica e reflexiva da prática, pois a reflexão é um valioso instrumento de auto desenvolvimento e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem (p. 12- 38). In: ANASTASIOU, L. das G. C. & ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.

Joinville, SC: Univille, 2003.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 3 ed. Campinas, SP:Autores associados,1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.