

O ESTILO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO — UMA QUESTÃO DE ÊNFASE

*Antonio Carlos Gil**

Resumo

Trata-se neste artigo da ênfase que o professor universitário adota em sala de aula: na norma, nas suas características pessoais, no relacionamento com os alunos, nos objetivos, no conteúdo, nas estratégias, nos recursos ou na avaliação. São discutidas as conseqüências práticas da adoção de cada um desses estilos. Conclui-se que, embora a ação do professor envolva componentes técnicos, ela é influenciada significativamente por sua visão de mundo.

Palavras-chave

Professor universitário, estilos de atuação.

Introdução

O propósito deste trabalho é o de caracterizar os diferentes estilos de atuação do professor universitário em sala de aula. Para tanto, procura-se inicialmente adotar um

* Antonio Carlos Gil é doutor em ciências sociais e em saúde pública e professor na Faculdade São Luís.

sistema que possibilite a classificação dos diferentes estilos de sua atuação para, a partir daí, caracterizar sua ação, bem como discutir suas conseqüências práticas.

Em Busca de um Sistema de Classificação dos Estilos

O estilo de atuação do professor em sala de aula envolve muitos aspectos: orientação teórica, estratégias adotadas, recursos utilizados, relacionamento com os alunos etc. Daí porque resulta ser bastante difícil estabelecer uma classificação desses estilos que seja suficientemente abrangente e que apresente categorias mutuamente exclusivas.

Na maioria das tentativas de classificação, define-se um princípio e, a partir daí, estabelece-se a caracterização dos estilos. Assim, uma classificação bastante difundida é a que ordena os professores em clássicos e modernos. Embora esta classificação seja útil para promover algum tipo de análise crítica das posturas, é bastante simplista e, por ser calçada apenas na observação, sem maior fundamentação teórica, mostra-se bastante insatisfatória para servir a um trabalho analítico de maior profundidade.

A análise da literatura sobre a educação brasileira possibilita, no entanto, a identificação de várias tentativas de classificar o pensamento pedagógico brasileiro, que podem ser úteis para os objetivos aqui propostos. Uma delas é a elaborada por Dermeval Saviani (1983), que identifica quatro tendências: o “humanismo tradicional”, o “humanismo moderno”, “a concepção analítica” e a “concepção dialética”.

Outra classificação é a de José Carlos Libâneo (1985), que divide as tendências pedagógicas da prática escolar em “liberais” e “progressistas”. No primeiro grupo estariam incluídas a “tradicional”, a “renovada progressista”, a “renovada não-diretiva” e a “tecnicista”. No segundo, estariam a tendência “libertadora”, “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”.

Uma outra classificação é a de Breno Sander (1984), que identifica na educação brasileira duas grandes perspectivas: a “pedagogia do consenso” e a “pedagogia do conflito”.

A análise destes sistemas de classificação são importantes para estabelecer o contraste entre as diferentes perspectivas educacionais. Entretanto, servem mais para a análise crítica da produção intelectual em

educação do que para a caracterização da prática concreta do professor em sala de aula, que nem sempre tem muito a ver com uma postura filosófica clara. Por isso, torna-se necessário escolher outros critérios que possibilitem analisar mais adequadamente a ação ou estilo do professor em sala de aula.

Um dos critérios que tem sido bastante utilizado é o que leva a classificar os professores ao longo de um contínuo, segundo a ênfase maior que conferem ao *ensino* ou à *aprendizagem*. Assim, aqueles que fazem a opção pelo ensino o vêem como agente principal e responsável pelo processo e os que fazem a opção pela aprendizagem procuram centrar suas atividades no aluno (Abreu & Masetto, 1985).

Esta classificação mostra-se mais satisfatória para os fins aqui pretendidos, pois não parte de formulações teóricas em educação, mas da prática concreta do professor. Todavia, é bastante geral. Torna-se necessário, portanto, a formulação de um sistema constituído de um maior número de categorias analíticas.

Não constitui nosso propósito desmerecer qualquer classificação, até mesmo porque qualquer classificação é arbitrária e pode mostrar-se útil aos propósitos definidos pelos seus usuários. Todavia, com o propósito de fornecer um sistema de classificação dos estilos do docente que seja mais exaustivo e que forneça categorias mais precisas, adotamos como princípio de classificação a ênfase colocada na *norma*, no *professor*, na *aprendizagem* ou no *processo*.

Para caracterizar o processo, consideramos os itens que habitualmente são incluídos nos planos de ensino, já que estes se referem às principais decisões que o professor tem de tomar ao longo do processo de ensino: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação.

É verdade que muitos não elaboram planos de ensino. E em relação aos professores universitários isto é particularmente verdadeiro. Até mesmo porque muitos professores universitários no Brasil não receberam qualquer formação pedagógica, ficando, pois, sua atuação dependente da imitação de professores reconhecidos como competentes, da intuição ou mesmo do simples bom senso. No entanto, mesmo sem elaboração de um plano formal, os docentes de alguma forma planejam o ensino que ministram, ou, pelo menos, o discurso que proferem em sala de aula. E, consciente ou inconscientemente, tendem a enfatizar mais um aspecto do que outro.

Assim, considerando-se estes itens referentes ao processo, poderão ser definidos a ênfase nos seguintes aspectos: na norma, na personalidade do professor, no relacionamento com os alunos, nos objetivos, no conteúdo, nas estratégias, nos recursos e na avaliação.

A Ênfase na Norma

Professores deste tipo partem das normas definidas pela escola e pelas autoridades educacionais para direcionar o seu trabalho. Consideram a legislação vigente e analisam a adequação da realidade aos instrumentos legais sem que estes sejam colocados em questão. Para eles, a norma legal é vista como um absoluto. É ela que deve criar a realidade (Candau, 1991:44).

A ação desses professores tem muito a ver com as características da própria educação brasileira, que tradicionalmente tem privilegiado o papel da norma. E como a norma é coercitiva, para eles o importante é que a lei seja cumprida, que a educação siga fielmente os cânones previstos e que enquanto educadores seu principal papel seja o de responsável pela observância das normas.

Dentre as preocupações destes professores estão: o conhecimento das determinações dos órgãos educacionais em relação ao programa a ser cumprido, os critérios para aprovação ou reprovação dos alunos, a observância no horário de entrada e de saída, o registro da matéria dada, a aferição da presença etc.

A adoção desta tende a afetar o próprio conteúdo da disciplina que lecionam. Sabe-se, por exemplo, de professores que, ao lecionar *Metodologia do Trabalho Científico*, tendem a enfatizar principalmente as normas da *Associação Brasileira de Normas Técnicas* em relação à organização do texto, citações e referências bibliográficas.

A Ênfase nas Características Pessoais do Professor

Naturalmente essa constitui, à luz dos conhecimentos pedagógicos, uma das mais inadequadas posturas que o professor pode adotar, já que está fundamentada em suas características pessoais, sem considerar qualquer critério científico ou doutrinário.

Pode-se dizer que esta é a postura dos professores detentores de uma *personalidade autoritária, egocêntrica* ou *egoísta*. No entanto, elas mostram ser bem mais comuns do que habitualmente se imagina.

A tradicional educação brasileira tem sido permeada pelo autoritarismo, o que tem favorecido o ensino centrado na figura do professor. Ele tende a ser visto como o *dono do saber*, que precisa dominar a classe, que precisa garantir a disciplina e quem tem o poder de reprovar os seus alunos. Logo, muitos professores, que não dispõem de maiores conhecimentos técnicos sobre educação, tendem a imitar o procedimento de seus antigos mestres, que constituem a única experiência educacional que eles conhecem.

É principalmente a estes professores que são dirigidas as críticas dos educadores humanistas. A eles cabem com bastante pertinência as críticas de Paulo Freire acerca da educação *bancária*, em que

O educador é o que educa; os educandos os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos os que são pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que as escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (1985:67)

A Ênfase no Relacionamento com o Aluno

Esta é a postura característica dos professores identificados com as posturas humanistas, notadamente aqueles que sofreram influência de Carl Rogers, para quem

A aprendizagem significativa não repousa nas habilidades de ensinar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos mais acima possa, numa ocasião ou outra, ser utilizado como recurso de importância. Não, a

facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante (1986:127).

Estes professores colocam sua ênfase nos componentes relativos à interação humana. Vêem a educação fundamentalmente como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal, no qual o professor deve atuar como facilitador desse crescimento. Crêem que a principal preocupação da educação deve ser a aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da dinâmica de “tornar-se pessoa”, para liberar a capacidade humana de auto-aprendizado para garantir o desenvolvimento pessoal pleno, que envolve tanto os componentes intelectuais quanto os emocionais.

A Ênfase nos Objetivos

Os professores deste tipo são encontrados principalmente dentre aqueles que cursaram algum tipo de licenciatura, notadamente em Pedagogia. Logo, não constituem número muito significativo, posto que, como já foi considerado, a maioria dos professores universitários não dispõe de formação pedagógica.

A preocupação fundamental destes consiste em formular objetivos suficientemente operacionais para, a partir daí, elaborar as demais partes do seu plano de ensino.

Este procedimento apresenta uma série de vantagens. À medida que previamente são formulados os objetivos, o professor tem condições de conferir bastante racionalidade ao planejamento de ensino. A partir de objetivos bem formulados, a definição dos conteúdos, a seleção das estratégias e dos recursos de ensino, bem como a construção dos instrumentos de avaliação ficam facilitados e passam a constituir um todo bastante coerente. Também a formulação dos objetivos passa a proporcionar aos professores um bom sistema de realimentação. E à medida que esses objetivos sejam conhecidos pelos alunos, estes passam a ter condições de realizar um estudo mais seletivo e a ter melhores condições de avaliar o cumprimento do plano pelos professores.

Mas, em contrapartida, esta ênfase nos objetivos pode conduzir a alguns problemas. Principalmente há que se considerar que os objetivos mais comuns são os mais fáceis de operacionalizar; o que pode levar à subestimação dos objetivos mais complexos. Depois, pode ocorrer que

por conta dos objetivos, os professores podem vir a desconsiderar resultados educacionais importantes, como a mudança nas atitudes, nos valores sociais etc. Muitas vezes, também por conta dos objetivos previamente formulados, os professores deixam de tirar proveito das oportunidades de aprendizagem que ocorrem espontaneamente em sala de aula. Sem contar ainda que o planejamento da maneira como o aluno deverá se comportar ao final do curso, pode ser visto como um procedimento autoritário.

É muito comum encontrar-se professores que, após estudarem cuidadosamente textos de autores como Mager ou Bloom, passam por uma verdadeira *conversão* à teoria dos objetivos. O que pode ser prejudicial à medida que vejam os objetivos como dogmas que devem ser observados sem contestação. Objetivos devem ser vistos como sinais de alerta para que os professores não se desviem de seu caminho sem que haja razão plausível para isso, mas nunca como o ponto final de uma estrada murada de todos os lados. Torna-se necessário, pois, *vacinar-se* contra a *neurose* da definição de objetivos (Macian, 1987).

A Ênfase nos Conteúdos

Provavelmente este constitua o grupo que envolve a maior quantidade de professores. Isto porque, independentemente de quaisquer informações que o professor tenha acerca de planejamento de ensino, fica claro que, desde que se disponha a lecionar determinada disciplina, terá necessidade de definir o conteúdo que irá ministrar. Sem contar que os alunos tendem a demonstrar interesse em saber qual o conteúdo que o professor irá desenvolver ao longo do ano ou semestre letivo.

Essa ênfase no conteúdo, no entanto, pode ser prejudicial, porque o professor tende a ver-se como alguém cuja principal missão é a de *passar os conteúdos para os alunos*, o que acaba por fazer com que sua missão passe a ser a de reprodutor de conhecimentos, dificultando a reflexão crítica por parte dos alunos.

Muitos professores, por acreditarem que a reprodução consista a sua principal missão, não hesitam em enfatizar os conteúdos; procuram um ou mais livros que acreditam sejam os mais adequados e desenvolvem suas aulas a partir dos conteúdos definidos nesses livros. Um dos maiores problemas daí decorrentes está na desconsideração para com os alunos; com seus interesses, necessidades e, sobretudo, com suas difi-

culdades de aprendizagem. Isto porque os livros didáticos, notadamente aqueles que assumem as características de manuais, são elaborados segundo uma *ordem lógica*, enquanto a organização dos conteúdos deve seguir, preferencialmente, uma *ordem psicológica*, ou seja, uma ordem que considere a dificuldade dos alunos na apreensão dos conteúdos.

A ênfase no conteúdo, entretanto, pode ser identificada também com posturas progressistas em educação. Tanto é que Libâneo (1985) cunhou a expressão “pedagogia crítica dos conteúdos”, que corresponde ao movimento voltado à emancipação das camadas populares que vê o domínio dos conhecimentos escolares como requisito essencial para a compreensão da prática social. Para Libâneo, *pode-se ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova* (1985:40).

Daí a necessidade de se enfatizar o *saber escolar*, que consiste na *seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social numa etapa histórica determinada para fins de transmissão-assimilação ao longo da escolarização formal* (Libâneo, 1985:90).

De acordo com Libâneo, essa pedagogia foi desenvolvida por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Melo e Carlos Roberto Jamil Cury, apoiados em Snyders, Makarenko, Charlot, Suchodolski e Manacorda.

Embora essa tendência seja considerada progressista, seus autores tendem a criticar certas posturas humanistas que enfatizam o relacionamento professor-aluno mais que qualquer outro aspecto de processo docente. São bem conhecidas as críticas de Guiomar Namó de Mello (1981:117) a respeito dos professores que afirmam não se preocupar muito com o que ensinam: *quando não se sabe o que fazer, ama-se*. E também as de Guido de Almeida:

“Já é hora de se promover a recuperação do professor. Do professor mesmo: daquele que ensina, sem epítetos pomposos, sem metáforas. Daquele que, por acreditar possível e necessário ensinar, prepara-se conveniente e constantemente para isso, procurando tanto dominar os conteúdos e as maneiras mais eficientes de transmitir quanto conhecer o aluno (1986:150).

A Ênfase nas Estratégias

Alguns professores, antes de definirem seus objetivos ou o conteúdo que irão ministrar, escolhem a estratégia que irão adotar.

Existem professores que se valem exclusivamente de uma estratégia porque desconhecem outras. Isto é particularmente verdadeiro em relação à exposição. Muitos professores crêem que lecionar significa expor; crêem que a via normal do aprendizado seja constituída pela exposição clara e sistemática que é feita a alunos motivados e atentos. Talvez esta constitua mesmo a postura da maioria dos professores universitários que não passaram por qualquer processo sistemático de formação ou aperfeiçoamento pedagógico.

Mas há professores que conhecem diversas estratégias e manifestam nítida preferência por uma delas. Podem ser encontrados professores que constantemente propõem a seus alunos discussões em grupo porque julgam esta uma estratégia mais participativa. Também podem ser encontrados professores que procuram, sempre que possível, utilizar jogos e simulações porque percebem uma satisfação maior de parte dos alunos quando esta estratégia é utilizada. Podem ser encontrados também professores que não dispensam a realização de seminários; alguns até mesmo porque sentem que desta forma terão suas responsabilidades atenuadas.

Esta postura é absolutamente injustificável, porque as estratégias não podem ser escolhidas tendo como base a preferência do professor. A escolha de uma estratégia deve levar em consideração os objetivos que se pretende alcançar, bem como os conteúdos que se deseja transmitir. Uma estratégia pode ser adequada para determinado fim e não sê-lo para outra. A exposição, por exemplo, é bastante recomendada para o alcance de objetivos no domínio cognitivo, todavia mostra-se bem menos eficiente quando se trata de objetivos no domínio afetivo ou psicomotor. A discussão em grupo, por sua vez, mostra-se útil para promover a reflexão acerca de determinado assunto, entretanto, apresenta pouco valor quando o que se pretende é o que os alunos adquiram novos conhecimentos. Já a dramatização constitui estratégia bastante adequada quando o que se tem em vista é promover mudanças atitudinais, contudo apresenta pouca eficácia para o alcance de objetivos cognitivos.

A Ênfase nos Recursos

Com a crescente aplicação da tecnologia à educação, verifica-se a tendência de alguns professores a conferir grande ênfase aos recursos audiovisuais: gravadores, projetores de diapositivos, retroprojetores, videocassetes, microcomputadores etc.

O apelo ao uso de recursos audiovisuais é muito forte, sobretudo porque tende a identificar seu usuário com a *modernidade*. E não resta dúvida quanto à utilidade desses recursos quando o que se deseja é facilitar a aprendizagem. Eles favorecem a concentração dos alunos, bem como a compreensão, a relação e a aplicação dos conhecimentos. Sem contar que os recursos audiovisuais constituem muitas vezes o recurso mais efetivo para aproximar o ensino de classe com a realidade.

O uso de recursos audiovisuais, no entanto, pode tornar-se abusivo, prejudicando o aprendizado dos alunos.

Um dos grandes problemas relacionados aos audiovisuais é que, à medida que são utilizados exaustivamente, tendem a desestimular a adoção de um papel mais ativo por parte do aluno. A projeção de um filme, por exemplo, poderá ser muito interessante, mas se o professor não estimular a participação dos alunos, mediante perguntas e comentários, não estará fazendo bom uso desse recurso.

Um outro problema muito comum quando as aulas são direcionadas a partir do uso comum ocorre quando estas são direcionadas a partir do uso de determinado recurso. É o caso das aulas elaboradas de tal forma que se tornam completamente dependentes do retroprojetor. O professor que assim procede sente-se à vontade, pois pode dispensar tanto as fichas de aula quanto o quadro de giz. Porém, agindo dessa maneira, este professor não está facilitando a aprendizagem. O retroprojetor, assim como qualquer outro audiovisual, deve ser visto como recurso auxiliar de ensino e não direcionador do processo de aprendizagem. Já houve quem dissesse com muita graça que o uso abusivo de retroprojetor acaba por transformar o professor em “locutor de transparências”.

A Ênfase na Avaliação

Durante muitos séculos, a educação deu ênfase, no mundo inteiro, a uma função seletiva. Admitia-se que apenas o indivíduo raro é que se encontrava apto para concluir a escola secundária ou para ingressar

numa universidade e completá-la. Assim, grande parte da energia dos professores e administradores foi despendida em determinar quais os alunos que deveriam ser eliminados em cada uma das etapas do processo educacional (Bloom, Hastings & Madaus, 1983).

Esta concepção encontra-se ultrapassada. As concepções modernas apontam a educação como instituição cuja principal função é a de promover o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, as modificações verificadas no sistema econômico vêm determinando a necessidade cada vez maior de ter uma função seletiva e passando a assumir o papel de auxiliar do processo de aprendizagem.

Conclusões

Reconhece-se que a ação do professor universitário é bastante influenciada por uma cultura geral e pelos conhecimentos específicos da disciplina que leciona. Também se reconhece que essa ação é influenciada por seus conhecimentos e habilidades pedagógicas. Nem sempre se considera o quanto as concepções acerca do mundo, do homem e do processo educativo são capazes de influenciar o seu comportamento em sala de aula. Todavia, a análise da ênfase que o professor coloca num ou noutro componente do processo educativo deixa claro o quanto sua *ideologia* é capaz de influenciar sua ação docente.

Bibliografia

- ALMEIDA, G. de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.
- BLOOM, B.S; HASTINGS J. T.; MADAU, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CANDA, V. M. A formação de professores: uma perspectiva multiprofissional. In: *Rumo a uma nova didática*. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 15^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 2^a ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MACIAN, L. M. *Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos*. São Paulo: EPU, 1987.
- MAGER, R. F. *Medindo os objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- MAGER, R. F. *A formulação de objetivos de ensino*. 7^a ed. Porto Alegre: Globo, 1987.

- MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1974.
- MELLO, G. N. de. *Magistério de 1^o grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
- ROGERS, C. *Liberdade de aprender em nossa década*. 2^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- SANDER, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e a administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (org.) *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.