

EXPECTATIVAS RECÍPROCAS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NA SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO EM ANGOLA

Reciprocal expectations between teachers and students in the public and private higher education classroom in Angola

SANTANA, António Inácio Rocha¹

Resumo

O objectivo deste artigo é analisar as posições de professores e alunos de universidades públicas e privadas, correlacionando os comentários feitos pelos alunos sobre a atitude dos professores na sala de aula, com o que os professores afirmam dos alunos. Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Uma entrevista individual foi aplicada a alunos e professores, mediante amostragem intencional. Os dados foram interpretados com base na abordagem interpretativa. O estudo mostra que uma mudança de atitude do professor na sala de aula pode tornar-se uma forma efectiva de promover a comunicação do professor, reportando benefícios para a formação e desenvolvimento da consciência crítica do aluno.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the positions of teachers and students from public and private universities, correlating students' comments about the attitude of teachers in the classroom, with what teachers say about students. This research is qualitative in nature. An individual interview was applied to students and teachers through intentional sampling. Data were interpreted based on the interpretative approach. The study shows that a change in teacher attitude in the classroom can become an effective way to promote teacher communication, reporting benefits for the formation and development of student critical awareness.

Palavras-chave: *Expectativas recíprocas; Professor; Ensino Superior; Alunos.*

Key-words: *Reciprocal expectations; Teacher; Attitude; Higher Education; Students.*

Data de submissão: janeiro de 2020 | **Data de publicação:** março de 2020.

¹ ANTÓNIO INÁCIO ROCHA SANTANA - Director Geral da Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, ANGOLA. Email: antonio_santana2000@yahoo.es.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência universitária é essencialmente fundamentado na comunicação interpessoal. A comunicação pedagógica é uma dimensão da comunicação interpessoal que abarca múltiplos recursos e estratégias que visam a transmissão de conhecimentos para uma aprendizagem que abarca e influencia os aspectos afectivo, cognitivo e volitivo dos alunos. Compreender o contexto de interacção em que se produz e se leva a cabo a comunicação pedagógica é fundamental para perceber as suas consequências significativas no que tange ao atendimento ou violação das expectativas dos alunos no decurso do processo de ensino-aprendizagem, pois, independentemente da clareza e do estilo sócio-comunicativo do professor, o maior ou menor grau de liberação democrática que ele permite na sala de aula são maneiras de comunicar que condicionam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e predita a realização ou violação das expectativas dos alunos quanto ao desempenho do papel de professor.

E é desde esta percepção do empreendimento de ensinar que se apela ao professor universitário, no contexto angolano, que não apenas tenha que estar imerso no assunto que ensina, mas também possuir as habilidades de comunicação pedagógica apropriadas para que aquilo que se tenciona transmitir se faça com sucesso e atenda as expectativas dos alunos.

1. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS

Há no ensino superior em Angola uma situação dilemática que opõe alunos e professores, relativamente a interacção na sala de aula no decurso da actividade lectiva. Por um lado, os alunos acusam os professores de uma prática educativa confinada à instrução transmissora acompanhada de atitudes de arrogância, repressão e ausência de liberação democrática na sala de aula, que não permite participar, reflectir e debater sobre os conteúdos leccionados, o que em certa medida frustra as suas expectativas com relação a imagem idealmente construída do professor universitário no desempenho do seu papel. Por outro lado, os professores alegam que, como consequência da fraca formação de base no ensino primário e secundários, os alunos se sentem incapazes de participarem activamente no desenvolvimento das actividades lectivas na sala de aula, manifestando uma atitude alheia, passiva e distante com relação às matérias que se ministram.

O objectivo deste artigo é analisar as posições de professores e alunos de instituições de ensino superior público e privado, correlacionando os comentários que os alunos fazem sobre a atitude dos professores na sala de aula, com o que os professores afirmam dos alunos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: *Expectativas na sala de aula*

Por definição, expectativa é a “esperança baseada em supostos direitos, probabilidades ou promessas” (Dicionário Integral da Língua Portuguesa, 2009). Na perspectiva teórica, expectativa refere-se ao que um indivíduo antecipa que aconteça numa determinada situação (Signorielli, 1996; Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2009). No contexto da sala de aula, expectativa é a crença do aluno na capacidade e habilidades do professor em utilizar os dispositivos didácticos necessários para administrar uma aula com sucesso, mobilizando as suas competências científicas e sociais. Ou ainda, inversamente, a crença do professor na aptidão do aluno de lembrar os conhecimentos adquiridos previamente, para, simultaneamente, integrá-los e operacionalizá-los no decurso da actividade lectiva na sala de aula.

Qualquer que seja o contexto, a relação humana é sempre condicionada pelas expectativas mútuas dos sujeitos que interagem. Relativamente à relação professor-aluno na sala de aula, são vários os factores que configuram as expectativas dos alunos relacionados com o desempenho do papel de professor, dos quais se destaca a postura comunicativa. Isto é devido ao facto de, em grande parte, como afirmou Estrela (1992, p. 68), “através da comunicação que estabelece com os alunos, o professor vai transmitir-lhes, consciente ou inconscientemente, imagens e expectativas que formula a respeito deles, imagens e expectativas que os levam a agir em conformidade”. Ou seja, deve-se por isso reconhecer que o estilo de comunicação e as características relacionais que o professor mantém com os alunos são factores que influenciam as expectativas desses.

Estas expectativas, transmitidas consciente ou inconscientemente através da linguagem verbal ou não verbal, influenciarão, notoriamente, a relação entre professor e aluno, e levá-los-ão a agir de acordo com as emoções experienciadas na sala de aula, uma vez que a expectativa controla o comportamento (Diez-Aguado, 1983), e, ao mesmo tempo, leva à realização (Abreu, 1976). Em outras palavras, os alunos adoptarão um

padrão de comportamento em função do atendimento ou da violação das suas expectativas, associando tal comportamento à atitude do professor na sala de aula.

Deste modo, toda vez que a expectativa é atendida ou violada, os alunos fazem comentários e especulações acerca da atitude do professor na sala de aula, julgando-a positiva ou negativamente. Burgoon (1978) acredita que isto acontece porque as pessoas não veem o comportamento dos outros como aleatório, ou seja, elas creem que todo comportamento pressupõe um propósito, um objectivo determinado e inscreve uma ideia previamente concebida.

O grau de relacionamento que o professor mantém com os alunos pode ser um elemento motivador para a participação reflexiva e criativa sobre os conteúdos ensinados, ou, dito de outro modo, a motivação do aluno em participar da aula depende muito da liberdade de expressão que o professor permite, da confiança que transmite e dos conceitos aspiracionais que promove. Como afirmou Cunha (1992, p. 46), “se estou convencido de que o estudante pode, ele pode; se espero que ele aprenda, ele aprenderá; se eu confiar nele para estudar, ele estudará”. Isto é, o modo como o professor interage com os alunos são formas de comunicar e relacionar que condicionam o processo de ensino-aprendizagem.

Moitta Lopes (1996) propõe que pensemos a sala de aula como um foco de questionamento e crítica. Porém, estes elementos (questionamento e crítica) criam, no contexto situacional da sala de aula, expectativas recíprocas: por um lado, os professores esperam alunos activos, partícipes e interessados na aquisição de conhecimento, e, por outro lado, os alunos querem profissionais que realmente se comprometem com e no processo educativo, que utilizam os dispositivos necessários para uma acção pedagógica significativa. Mas os professores, às vezes, são condicionados pela própria passividade dos alunos, sua tendência à repetição ou à memorização passiva.

Fonseca (2011, p. 137) observou que essa “passividade da maioria dos estudantes, manifestada em muitas formas, é realmente um grande desafio para a capacidade pedagógica do professor universitário”, o que acaba frustrando as suas expectativas.

Nesses termos, as expectativas não são um conjunto isolado de anseios dos alunos, mas são, naturalmente, garantidos pela percepção que eles têm do professor universitário, como, por exemplo, a atitude comunicativa, que é uma qualidade essencial na acção pedagógica do professor. Exigir essa atitude do professor é legítimo por parte dos alunos,

mas o atendimento dessa «expectativa prescritiva» (Houser, 2005), relativo à capacidade comunicativa e retórica do professor, tem muito que ver também com as suas competências científicas e, sobretudo, aptidões sociais e emocionais.

Neste sentido, Boa Ventura (2010) defende que as qualidades pessoais deveriam ser para todos os professores, de todos os níveis de ensino, a condição técnica preliminar ao serviço docente.

Segundo Feracine (1990), numerosos estudos realizados nos Estados Unidos mostraram que os professores mais queridos não são necessariamente aqueles que dominam a didáctica à perfeição, mas aqueles que sabem envolver e contagiar o interesse de seus alunos pelo modo e tom da sua comunicação. Tais estudos defendem que o grau de relacionamento que o professor mantém com os alunos pode ser um elemento motivador para o envolvimento e participação destes na aula. É nesse contexto que são constituídos de sentido e reflexão as palavras de John Dewey (1979, p. 6) ao destacar que “o professor que desperta o entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais correctos que sejam, pode conseguir”.

A par disso, começa a existir um consenso quase generalizado de que há, no ambiente académico, um entendimento amplo de que “a clareza e o estilo sócio-comunicativo de um professor têm consequências significativas para a aprendizagem afectiva e cognitiva dos alunos” (McCrosky, Richmond, & McCroskey, 2002, p. 388).

Portanto, a clareza e o tom da comunicação do professor articulado com a liberação democrática na discussão e reflexão crítica sobre os conteúdos ministrados são os melhores recursos para prender a atenção do aluno, bem como para despertar nele o interesse por aquilo que aprende.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Levando em conta os objectivos deste texto, sobre a atitude do professor na sala de aula, realizou-se uma investigação de campo de carácter qualitativo, a fim de se verificar as posições dos principais actores sociais do processo de ensino-aprendizagem, manifestadas através de comentários e alegações de parte a parte, iniciando com uma proposta sobre a atitude do professor na sala de aula que permita a participação dos alunos. A entrevista foi aplicada a dez professores e dez alunos, sendo cinco de cada

estrato pertencentes à Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte (ESPKN), instituição de ensino superior público, localizada na província do Cuanza Norte, 7ª região académica, e à Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget), instituição de ensino superior privado, localizada na província de Luanda, 1ª região académica.

3.1. *Colecta de dados*

Os dados foram colectados por meio de um guião de entrevista que continha duas questões abertas, uma para os professores e outra para os alunos, para que respondessem e relatassem as realidades e expectativas da rotina diária em sala de aula, sem indução de respostas pelo aplicador, deixando-os livres para expressarem as suas posições.

3.2 *Análise dos dados*

Para a análise dos dados colectados, a pesquisa baseou-se na abordagem interpretativa. Baseia-se na teoria da acção que privilegia o nível micro de análise da vida social, especificamente nas formas em que os indivíduos são capazes de interagir uns com os outros.

3.3 *Resultados da pesquisa*

Todas as respostas foram reproduzidas integralmente sem qualquer alteração de sentido, mas, sim, de grafia, devido à sua apresentação formal e elegância estética. Porém, dada a semelhança e coincidência das respostas, não se procedeu a transcrição de todas para este texto. As perguntas foram as seguintes:

A) Qual é a sua opinião sobre o estudante universitário em relação à sua atitude participativa na sala de aula?

Diante desta pergunta, as respostas dos professores, na generalidade, são coincidentes e de base crítica, mas denotando preocupação em relação à atitude dos alunos na sala de aula. Por exemplo, o professor B (ESPKN) refere o seguinte:

“Os alunos trazem uma base muito fraca dos níveis anteriores, aliada à falta de leitura que é visível em quase todos eles, que acaba por afectar a sua participação nas aulas e, consequentemente, o seu desempenho académico”.

Na mesma linha discursiva o professor C (UniPiaget) atesta:

"Os estudantes são muito passivos, não estão interessados em aprender, não lêem. Se no início do curso você perguntar quantos livros é que leu, ou pelo menos um, menos de cinco lhe dirão que leu tal livro, num universo de 50 alunos. Olha como estamos!"

O professor F (UniPiaget) expressou a sua opinião nos termos seguintes:

"O aluno chega à universidade com uma má preparação nos níveis de base, é isso que funciona como um factor inibidor do seu desenvolvimento. Ele tem fraquezas até de domínio da língua portuguesa, logo, ele está relutante em participar das aulas."

E o professor J (UniPiaget) tem o seguinte ponto de vista:

"Minha opinião é que a participação é medíocre, a maioria não mostra capacidade argumentativa. Os professores estimulam a participação, mas no fim das contas ficam frustrados com a passividade e o silêncio dos alunos. Eles não se preparam para o debate na sala de aula."

Como é bastante visível, as respostas dos professores mostram um consenso subjacente numa responsabilidade que é atribuída exclusivamente à falta de participação do aluno em actividades de aula. Eles estão totalmente convencidos de que as dificuldades expressadas pelos estudantes universitários estão enraizadas na má preparação que trazem dos níveis de ensino inferiores, ou seja, do ensino secundário, e chegam à universidade sem quaisquer habilidades e aptidões purificadas. Deste modo, não apenas os alunos são culpados, mas também os professores dos níveis de educação primária e secundária são responsabilizados, que, na perspectiva dos professores universitários das instituições de ensino superior público e privado, entregam uma “matéria-prima” mal trabalhada e sem habilidades para as demandas desse nível.

Os professores sentem que as dificuldades com que inevitavelmente se enfrentam também fazem com que as suas expectativas colidam com a dura realidade da sala de aula, e o esforço que empreendem para estimular a participação activa na aula esbarra na atitude passiva e distante do aluno. Porém, esta maneira de pensar e encarar a realidade educacional colide com a perspectiva de Cunha (1992, p. 46), quando afirmou que “se estou convencido de que o estudante pode, ele pode; se espero que ele aprenda, ele aprenderá; se eu confiar nele para estudar, ele estudará”. Mas isto só acontece se o professor for capaz de despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando as suas acções no desenvolver das actividades na sala de aula.

No entanto, apesar do facto de o aluno ser responsabilizado pela ausência de debate na sala de aula, também há depoimentos mais aliviados e, neste caso, é legítimo ressaltar a resposta do professor G (ESPKN), que é a seguinte:

“Há uma tendência participativa louvável, mas eles tendem a encontrar algumas barreiras por parte dos professores. Temos colegas autoritários que não generalizam o debate na sala de aula, eles lideram a aula e num autêntico monólogo. Os jovens dominam as tecnologias, alguns conhecimentos não são uma novidade para eles, às vezes, eles só querem esclarecer dúvidas, mas são inibidos por alguns professores e, noutras, por seus colegas”.

Este professor, porém, reconhece que existe atitudes, por parte de seus colegas, que não favorece o surgimento do debate ou outras dinâmicas interactivas na sala de aula. Com esse tipo de atitudes, perde-se a oportunidade de promover um ambiente propício para a identificação de alunos talentosos. Porque o aluno talentoso geralmente é quieto, calmo, tímido e humilde. O método expositivo é um recurso didáctico importante, mas não o suficiente porque se torna um monólogo, que é um dos factores de violação das expectativas dos alunos. Mas isso não significa que o professor tenha que se alienar para responder às expectativas dos alunos, pois ensinar não equivale a fazer tudo o que os alunos quiserem, mas de fazer aquilo de que eles realmente precisam para desenvolverem as suas potencialidades intelectuais e alcançarem o melhor de si.

Na mesma linha, posiciona-se o professor D (UniPiaget), cuja opinião sobre o aluno universitário é a seguinte:

“Olha, nós temos bons alunos que participam activamente, eu falo com eles para continuarem assim, mas, às vezes, não é fácil, porque no primeiro ano nós temos entre 70 e 150 alunos. Não importa quão boas sejam as suas intenções, é quase impossível estimular metade da turma”.

A postura assumida pelo professor reconhece que existem alunos muito bons mas que são ofuscados pelo número excessivo de alunos por turma, o que constitui, por si só, um contexto desfavorável para o professor orientar o aluno a levar o seu olhar para a múltipla perspectiva da reflexão e da crítica, bem como acompanhar as suas acções no desenvolver das actividades na sala de aula, por um lado, e, por outro, é uma demonstração incontestável de que é possível mudar essa imagem do aluno se o professor assumir o seu papel ajudando-o a alcançar o conhecimento através de um diálogo questionador, considerando-o como um igual, sem complexos de superioridade

intelectual. Na verdade, o professor deve sempre lembrar que, como dizia Kant, o fim da educação é desenvolver, em cada aluno, toda a perfeição de que ele seja capaz. E é nesse sentido que Gil (2015, p. 107) asseverou que toda a “responsabilidade recai sobre o professor e, por muito que se queixe da pouca colaboração dos alunos e dos hábitos desadequados que eles trazem [do ensino secundário] e da cultura social dominante, o docente precisa de estar apetrechado com novas estratégias e táticas tanto didáticas como disciplinares”.

Também é interessante a afirmação do professor E (ESPKN), quando se refere ao grau de dependência que os alunos têm em relação ao material didático, uma realidade que pode influenciar a participação dos alunos na sala de aula:

“A participação dos estudantes ainda não é desejável, é muito fraca. Porque são estudantes que dependem muito do conteúdo dos fascículos entregues pelo professor. Raras exceções são aqueles alunos que buscam informações de outras fontes, atitude que deve caracterizar o estudante universitário. Não é por falta de motivação da parte do professor, isso tem a ver com questões básicas de formação”.

Todavia, numa perspectiva diferente da que recolhe a afirmação do professor E, esta situação não pode ser atribuída exclusivamente ao aluno. O professor é um orientador, e, como tal, deve apontar as leituras que são fundamentais para o aluno; igualmente, o aluno não deve apenas limitar-se a aprender com o professor, é necessário que ele olhe, através de suas vivências e experiências, para outras perspectivas e reconsidere novas possibilidades através da manifestação de um espírito de constante busca pela aprendizagem, consciente de que necessita desenvolver competências, capacidades e habilidades que serão essenciais no seu desenvolvimento intelectual, profissional e humano, para melhorar a sua qualidade de vida e prestar uma contribuição valiosa à sua comunidade e à sociedade em geral.

Para tanto, por um lado, o professor deve ser portador de uma comunicação pedagógica dialógica potencialmente gerador de reflexão sobre a acção educativa na perspectiva do crescimento do aluno, tornando-se um mediador na sua formação como sujeito e cidadão, sempre levando em consideração o contexto sociocultural em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. E, por outro lado, não deve perder de vista que a educação confinada à instrução, aquela em que o professor é um mero transmissor de conhecimento, é cada vez mais questionada pela sua natureza redutora. Como dizia Gadotti (1999, p. 2), “o educador para pôr em prática o diálogo não deve colocar-se na

posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”.

No entanto, a comunicação pedagógica ancorada na arrogância e no monólogo está condenado ao fracasso por colidir com as dinâmicas de mudança da sociedade da informação, devido ao volume de informação disponível e a facilidade de acesso a ela. O professor, que se deseja orientador, sabe que tem de assumir o desafio de desenvolver as habilidades necessárias para comunicar de forma eficaz o conhecimento básico para o aluno. A estratégia de comunicação utilizada é essencial, especialmente quando privilegia a reflexão conjunta dos conteúdos como um momento bom e dinâmico de aprendizagem significativa. Pois, o prazer de quem ensina não se encontra no conhecimento que transmite, mas no modo como o transmite.

B) *Qual é a sua opinião sobre o professor universitário em relação à sua atitude interactiva na sala de aula?*

As declarações dos alunos são fortes em relação à atitude dos professores na sala de aula. Eles acusam os professores da situação de monotonia que caracteriza as sessões de aula. Um consenso é verificado em relação à imagem que eles têm do professor universitário em universidades públicas e privadas.

O relato do aluno A (ESPKN) é interessante:

“No meu primeiro ano, foi-me difícil acreditar que eu estava na faculdade, porque os meus professores no ensino médio eram dialogantes, dentro e fora da sala de aula. Aqui é tudo o contrário”.

Na mesma linha de raciocínio, debruçou-se o aluno B (UniPiaget):

“Os professores devem passar por uma preparação específica para leccionar na universidade (...) eles são de carácter arrogante e terrível, não dão o mínimo de abertura ao aluno”.

Ambos relatos denunciam e desvelam claramente o que acontece nas salas de aula universitárias, no nosso país. A manifestação clara do exercício do poder absoluto é acompanhada de intimidação para se conseguir alunos obedientes. Entretanto, essas denúncias deveriam ser encaradas como uma oportunidade para os docentes universitários reflectirem sobre a acção educativa, com vista a gerar-se mudanças de comportamento na sala de aula que conduza ao desenvolvimento de aulas mais interactivas, dinâmicas e participadas. Também mostram, nas suas denúncias, que uma abordagem tradicional e fechada não é mais eficaz para a aprendizagem, porque se torna

monótona e entediante. Porquanto, para o aluno, a felicidade não se encontra no conhecimento, mas na maneira da sua aquisição, através do modo e das estratégias didáticas utilizadas por quem o transmite. É uma via satisfatória para desanuviar as tensões causadas pelas atitudes que os alunos reclamam dos professores na sala de aula, é o desenvolvimento, pelo professor, de uma comunicação pedagógica aberta com o aluno, que o leva à busca constante do seu aperfeiçoamento, refinamento e crescimento, através de um diálogo permanente e construtivo. Deste modo, o professor será prezado não só pelas suas competências científicas, mas também pelas suas qualidades humanas. Uma afirmação muito interessante é também do estudante F (UniPiaget):

"Eu não conheço nenhum professor que não seja arrogante na aula. Às vezes, eles não preparam a aula e quando chegam na sala de aula começam a contar histórias, falam sobre a sua vida e vida familiar, o que têm e as viagens que fazem, etc."

Este relato demonstra claramente que o professor não está totalmente preparado para a prática de ensino e que precisa de uma mudança de atitude para melhorar qualitativamente a sua acção na sala de aula. Professores que enfrentam as demandas da aula, não apenas precisam estar imersos no assunto que ensinam, mas também devem possuir as habilidades de comunicação pedagógica apropriadas para alcançar facilmente os alunos com conhecimento de qualidade e despertar e desenvolver neles capacidades de pensamento crítico e reflexivo.

Em geral, os alunos não experimentam sentimentos muito intensos em relação aos professores por causa da atitude que manifestam em relação a eles na sala de aula. Ao contrário, eles desenvolveram um sentimento extremado que é caracterizado por apatia, neutralidade, desânimo e desmotivação. A existência desses sentimentos negativos em relação aos professores não está relacionada às normas formais da instituição escolar, mas às relações disfarçadas que estes mantêm com os professores. A apreciação que os alunos têm da atitude dos professores na sala de aula é clínica. Vejamos o que diz o aluno J (UniPiaget):

"Eles não permitem o debate, só vemos professores que estão preocupados em terminar a aula para ir para a outra universidade. Ele não tem tempo para preparar as aulas, isso tem que mudar. Eles acreditam que sabem tudo e acabam adotando atitudes que não esperávamos deles".

A atitude retratada nessa afirmação não só viola as expectativas do aluno em relação à imagem que tem do professor universitário, mas também denuncia o fenómeno educacional que foi designado por "turbo docência", isto é, professores que leccionam em

quatro ou cinco universidades. Estes, geralmente, mantêm uma comunicação pedagógica baseada no monólogo, e, quanto mais, em ditar a matéria. A prática do monólogo na sala de aula é, nos dias de hoje, antagónica às ideias educacionais que norteiam uma prática docente actual e dialógica. O monólogo prescreve um único actor, porém, o professor é um actor ensinante (com saberes) num palco partilhado com actores aprendentes (interlocutores, não desprovidos de conhecimentos) em acção comunicativa interactiva, intensiva e permanente. A comunicação pedagógica monologada, no ambiente universitário, estimula sentimentos de aborrecimento nos alunos, porque é um discurso que propicia uma evocação impregnada de tal sentimento, sem que seus donos percebam. E não é para isso que a educação se orienta, “a educação não se limita a desenvolver o organismo. Ela cria, no homem, um ser novo” (Durkheim, 2018, p.74). O ser novo não se cria nem se desenvolve empregando somente o método expositivo, é preciso articular a exposição com a reflexão crítica no desenvolvimento da acção lectiva.

A maioria dos alunos está muito aborrecida com a atitude dos professores que se posicionam como se estivessem na frente de crianças. Pois, entendem que o professor “não se encontra em face de uma tábula rasa, sobre a qual poderia edificar o que quisesse” (Durkheim, 2018, p. 13), mas diante de seres portadores de algum conhecimento dimensível.

E, de facto, é legítimo ressaltar a importância da minoria satisfeita com a atitude de alguns professores, já que isso é dito em parte pelas declarações dos alunos D (UniPiaget) e E (ESPKN) numa evidente demonstração de que o consenso é possível entre alunos e professores no que se refere à atitude de ambas as partes na sala de aula. O aluno D disse o seguinte:

“Há professores brilhantes em tudo que fazem e dizem, mas são muito raros. A maioria é aqueles que estudam os conteúdos para os vir transmitir aos alunos. Estes não gostam de alunos que perguntam e quando o fazemos se irritam. Se você insiste, coloca-te na lista negra”.

Na mesma linha, o aluno E esboçou o relato seguinte:

“Há professores que sabem ser e estar, eles lidam com os alunos de igual para igual; a maioria, não. Há professores que, a partir do momento em que chegam à sala de aula, colocam uma expressão facial que não te permite perguntar nada, ele fala, fala até o seu tempo terminar. Os professores que sabem ser e estar incentivam a participação dos alunos na aula”..

Apesar dos elogios que ambos os alunos tecem aos professores, têm o cuidado de distinguir uma minoria e denunciar as práticas e comportamentos desajustados à realidade académica universitária, da maioria. Contudo, pode-se considerar o exemplo da minoria como um ponto de partida para a reversão das práticas e das atitudes não desejadas da maioria dos professores para que se possa instaurar, na sala de aula, um ambiente académico caracterizado por debate crítico e reflexivo sobre os conteúdos leccionados e, assim, debelar o sentimento de aborrecimento dos alunos. Para tanto, o professor deve lembrar que “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio” (Durkheim, 2018, p. 71). Hoje, as organizações económicas estão mais preocupado em contratar jovens que denotam ser curiosos, críticos, pensadores analíticos reflexivos, solucionadores de problemas, rápidos para aprender, flexíveis e capazes de agregar valor à sua organização. Ou seja, as organizações económicas estão somente a exigir aos jovens que estejam a altura dos novos tempos para que possam responder com eficácia e pertinência as demandas que a economia da sociedade de informação lhes impõe. E, concomitantemente, hoje, as democracias querem e exigem cidadãos reflexivos e críticos, não obedientes e bem ajustados ao sistema.

Importa salientar que a consequência visível do sentimento de aborrecimento é, sem dúvida, o desinteresse pelas aulas, a negligência e, pior ainda, alguns alunos evitam frequentar as aulas dos professores mais resilientes nas práticas que promovem esses comportamentos. Porque os alunos não vão à sala de aula para simplesmente observar e ouvir o discurso do professor, obedecer ordens e ser privado de qualquer observação reflexiva sobre o conteúdo. Eles entendem que um estudante universitário deve estar na sala de aula de “um modo mais profundo” (Jackson, 2010, p. 121) que lhe permite desenvolver um ponto de vista abarcante e pertinente. Ensinar e aprender, quando não são agradáveis e divertidos, são muito difíceis e entediantes.

CONCLUSÃO

O estudo realizado para analisar as posições de professores e alunos de universidades públicas e privadas, e correlacionar os comentários feitos pelos alunos sobre a atitude dos professores na sala de aula com o que os professores afirmam dos alunos, revelou divergências perceptivas sobre o papel de ambas as partes na sala de aula, consubstanciadas em acusações de parte a parte.

É preocupante que nas nossas instituições de ensino superior persiste dominando um estilo totalmente autoritário de educar. E os alunos afirmam com muita procedência que este facto representa um dos obstáculos mais importante no processo de ensino-aprendizagem e tem promovido o desenvolvimento da consciência desleixada no seio deles. Contudo, sabe-se que, na sala de aula, a acção educativa levada a cabo pelo professor é intencional, mas nem sempre bem sucedida devido aos condicionantes da intencionalidade, do contexto, dos interesses e dos valores que constituem o significado da qualidade e das expectativas que suscitam. Por essas razões, o exercício da docência requer um esforço permanente de elucidação e de rectificação das nossas representações do aluno e da aprendizagem, para reduzir ou, quiçá, eliminar distâncias entre professores e alunos. Porquanto a qualidade da instituição educativa depende muito da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma como se aprendeu. Um ensino baseado na intensidade interactiva e dialógica, certamente evita que o aluno desenvolva a consciência desleixada.

Diante desse ambiente de fricção, caracterizado por acusações de parte a parte, o professor deveria mudar a sua atitude arrogante e converter-se num ser verdadeiramente educativo e superar os preconceitos dominantes e obsoletos que remontam dos séculos XIX e XX, de modo que a interacção com o aluno seja acessível e geradora de sentido para ele.

Portanto, pode dizer-se que as posições mantidas, de um lado, pelos professores e, de outro lado, pelos alunos, são conciliáveis. Cabe aos professores empreenderem uma profunda mudança, para melhorar a sua prática docente e a sua acção na sala de aula, e com isso não só ganharão o respeito e a admiração dos alunos, como também poderão proporcionar os meios relevantes para desenvolver neles capacidades de pensamento crítico e reflexivo e disporem de competências necessárias para resolverem problemas. Tal mudança, supõe o abandono completo de certas atitudes arrogantes, que conduzem a conflitos, por outras atitudes, que os evitam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (1976). O efeito pigmalião. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano X, 235-255.
- Fernando, B.V.J. (2010). *A escola Católica em Angola e o desafio da construção da comunidade educativa*. Bari: Edizioni Vivere
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2009). *Non verbal communication*. (1.^a ed.). NY: Routledge.
- Burgoon, J. K. (1978). A communication model of personal space violations: explication and an initial test. *Human communication research*, 4(2), 129-142.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Cunha, D. (1992). *Relação pedagógica baseada na autonomia. Guia da reforma curricular-documentos de trabalho*. Lisboa: Texto Editora.
- Dicionário Integral da Língua Portuguesa (2009).
- Diez-Aguado, M. J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-aluno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563-588.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional.
- Durkheim, E. (2018). *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Feracine, L. (1990). *O professor como agente de mudança social*. São Paulo: EPU.
- Ferry, G. (1974). *A prática do trabalho de grupo*. Porto alegre: Globo.
- Gadotti, (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Gil, J. M. N. (2015). *O professor em estress: estratégias para prevenir e superar situações de conflito nas salas de aula*. Madrid: Bookout.
- Houser, M. L. (2005). Are we violating their expectations? Instructor communication expectations of traditional and non traditional students. *Communication quarterly*, 53 (2), 213-228. doi:10.1080/01463370500090332
- Jackson, Ph. W. (2010). *La vida en las aulas*. A Coruña: Morata

Lembo, J. M. (1975). *Por que falham os professores*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

McCrosky, L., Richmond, V., & McCroskey, J. (2002). The Scholarship of teaching and learning: contributions from the discipline of communication. *Communication education*, 51(5), 383-391. doi:10.1080/03634520216521

Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Unicamp.

Oliveira, J. B (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.

Santomé, J. T. (2010). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. Prólogo a la edición española. In, Ph. W. Jackson (2010) (Ed.). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

Sarup, M. (1993). *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Signorielli, N. (1996). *Women in communication: a biographical sourcebook*. Westport: Greenwood.