

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

COMUNICACIONES

O «bom professor» na percepção de discentes do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel da Universidade Federal de Pelotas

Valente, Beatriz Simões; Gonçalves Rodrigues, Carla*; Tavares Vieira; Virgínia***

Resumen

Este estudo tem como objetivo investigar o conceito de «bom professor» para os discentes do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo etnográfico. Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada para a coleta de dados. Tais instrumentos foram respondidos por seis doutorandos do referido Programa. Percebemos, através da análise das convergências e divergências das respostas obtidas, que o «bom professor» é aquele que conhece o conteúdo teórico-prático de sua área específica, escolhe formas adequadas para apresentar a matéria, mantém um favorável relacionamento afetivo com o aluno e, ainda, utiliza-se de saberes pedagógicos no cotidiano da sala de aula.

Palabras clave: bom professor; formação docente; identidade institucional

Artigo originado da monografia apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas para a obtenção do título de Especialista em Educação.

AUTORAS: *Universidade Federal de Pelotas, Brasil; **Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.

CONTACTO: bsvalente@terra.com.br



The «efficient teacher» in the perception of Animal Science Graduate students at Eliseu Maciel Agronomy School the Federal University of Pelotas

Abstract

This study has the objective to investigate the concept of «efficient teacher» to graduate students of the Graduate Program in Animal Science (FAEM – Eliseu Maciel Agronomy School: UFPEL – Federal University of Pelotas). The research is characterized as qualitative of the ethnographic type. A semi-structured interview were used to collect data. These instruments were answered by six (6) doctoral students of the Program. We perceived, through the analysis of the obtained answers of convergences and divergences, that the «efficient teacher» is the one who is well versed I his specific area, chooses adequate forms to present the subject-matter in school, maintains an affective favorable relationship with the students and, furthermore, makes use of pedagogic knowledge in daily classroom work.

Keys Words: efficient teacher; teaching staff formation; institutional identity

El «buen profesor» desde la mirada del alumnado del Programa de Posgrado en Zootecnia de la Facultad de Agronomía Eliseu Maciel de la Universidad Federal de Pelotas

Resumo

El presente estudio tiene por objetivo investigar el concepto de «buen profesor» para los alumnos del Programa de Posgrado en Zootecnia de la Facultad de Agronomía Eliseu Maciel de la Universidad Federal de Pelotas - Brasil. La investigación se caracteriza como cualitativa etnográfica. Se utilizó una entrevista semiestructurada para la obtención de los datos. Estos instrumentos fueron respondidos por seis estudiantes de doctorado del programa de posgrado. Hemos percibido, a partir del análisis de las convergencias y divergencias en las respuestas obtenidas, que el «buen profesor» es aquél que conoce el contenido teórico y práctico de su área específica, elige maneras adecuadas para presentar el contenido, mantiene un vínculo afectivo positivo con el alumno, y además, utiliza saberes pedagógicos en el cotidiano del aula.

Palavras chave: buen profesor; formación docente; identidad institucional

I. O contexto paradigmático da formação docente universitária

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto n.º 29.741, com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento do País. Neste período, o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos (Roldão, 2007).

No decorrer dos anos, esta ideia foi sendo reforçada pelas diversas leis promulgadas, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, onde preconiza que as instituições de ensino superior se adaptem à exigência de que, pelo menos um terço do seu corpo docente apresente titulação acadêmica de mestrado e doutorado (Brasil, 2010). Além disso, em seu artigo n.º 52, preceitua «a preparação» do professor universitário em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* sem explicitar em que consiste esse conceito, nem a necessidade de formação pedagógica como requisito de ingresso na carreira (Cunha, 2005).

Adicionalmente, em 1999 a CAPES, reconhecendo a importância da formação de mestres e doutores para o ensino de nível superior, passou a incorporar no seu estatuto o estágio supervisionado de docência orientada, que está fundamentado no Art.17º do Programa de Demanda Social. Neste artigo, lê-se que «o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social» (p. 8). Por ser obrigatório, alguns bolsistas o cumprem «burocraticamente», sem aproveitá-lo para uma real formação docente (Verhine e Dantas, 2007). Para o referido estágio, preconiza a duração mínima de um semestre para os alunos de mestrado e, de dois semestres, para os de doutorado. Ainda, dispõe que as atividades do estágio de docência devem ser compatíveis com a área de pesquisa do Programa de Pós-Graduação realizado pelo aluno. Entretanto, este documento não menciona como deve ser realizada esta formação docente, deixando a critério de cada Programa de Pós-Graduação.

Valente e Rodrigues (2010) investigando a forma como é realizada a orientação de discentes do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL durante o estágio de docência orientada, constataram que os sujeitos

são submetidos a maneiras diferentes de orientação, sendo esta dependente das experiências anteriores de cada professor orientador. Conforme as autoras, em uma das formas, as estagiárias foram conduzidas por dois professores tutores, constituindo assim uma orientação biforme, que pode ser considerada positiva caso sejam formas complementares. Do contrário, poderá acarretar confusão nos sujeitos, já que os saberes experienciais dos professores são decorrentes de sua própria história e de sua socialização, o que faz com que esses indivíduos assumam identidades próprias.

Outra importante medida foi a Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, § 1º, que determina, no âmbito da educação superior, a Capes tendo como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para Pós-Graduação. Além disso, tem a responsabilidade de coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular com bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos para a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, bem como para a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privados (Brasil, 2011).

Estas e outras medidas, que aqui não serão abordadas, podem ter levado ao contexto paradigmático estabelecido no ambiente universitário, tornando os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* o principal lugar de formação dos docentes. Ora, é sabido que neste ambiente, o prestígio do professor alicerça-se basicamente nas atividades de pesquisa, incluindo as publicações de artigos em revistas nacionais e internacionais e também, na participação em eventos científicos da área. Ele é valorizado, prioritariamente, pela atividade de orientação de dissertações e teses, assim como pela participação em bancas e processos ligados à Pós-Graduação. Consultorias e cargos na administração universitária também se constituem em um forte valor profissional. Sendo assim, o ensino é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício da profissão docente (Pimentel *et al.*, 2007:162). Esta situação parece ser estimulada diretamente pela avaliação da CAPES mediante critérios próprios, que compreende parâmetros muito mais quantitativos de valoração dos programas e do corpo docente e discente, visto que não há identificação, até então, de critérios qualitativos de formação docente quanto aos saberes pedagógicos (Valente e Rodrigues, 2010). Interroga-se: Em que momento é mencionado que os saberes pedagógicos devam fazer parte da estrutura curricular dos futuros profissionais de ensino superior? Parece haver certa negligência da sua preparação para o ensino, o que contribui para a ideia de que ser apenas um especialista no seu campo de conhecimento basta para o exercício da profissão docente.

Contra-pondo-se a esse paradigma, em determinadas universidades, podem ser verificados alguns processos de atenção à docência universitária, expressando-se mediante a introdução de uma política de qualificação permanente dos docentes da carreira do magistério superior através da inclusão, em seus currículos, da disciplina Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior, bem como a criação da função de Assessoria Pedagógica (Chamlan, 2003). Contudo, não há um peso para sua valorização nos quesitos da avaliação da CAPES.

Diferentemente, em outros cenários, a maioria dos docentes age com base em seus modelos históricos de atuação como professor, que contêm elementos universais válidos, advindos e sustentados por saberes do senso comum, negligenciando assim a reflexão teórica das conseqüências de suas práticas (Ribeiro e Cunha, 2010). O saber experiencial é adquirido no exercício prático do trabalho docente que está, consciente ou inconscientemente, fundamentado na ideia do filósofo racionalista René Descartes que converteu a experiência em experimento, passando a ser o conhecimento uma mera acumulação progressiva de verdades objetivas. Este movimento valoriza o genérico, o repetível e o consenso que parecendo ter características experimentais, acabam fortalecendo a homogeneidade dos sujeitos envolvidos com o processo de formação. O saber experiencial passa a ser estritamente instrumental, caracterizando um saber que vem do fazer, sendo adquirido pelos sujeitos, durante o mestrado e o doutorado, ao realizarem o estágio de docência orientada. Neste contexto paradigmático, as convergências e divergências dos modelos históricos de atuação docente, durante o estágio de docência orientada, parecem ser mobilizadoras da construção de saberes pedagógicos válidos para o exercício do referido ofício. De outra forma, pensar os processos de significação da profissionalização docente poderá favorecer uma perspectiva produtiva no sentido de gerar novas contribuições que venham intervir positivamente na formação desses sujeitos.

Neste estudo, objetivou-se investigar o conceito do «bom professor» para os discentes do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia (PPGZ) da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

II. Concepção e contextualização das bases empíricas para o estudo

Este estudo foi realizado com alguns alunos do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL. Conta, como informantes, seis doutorandas graduadas na UFPEL, com título de mestre obtido no PPGZ. A primeira autora

optou por delimitar a população do estudo a esses alunos, por estar inserida como aluna de doutorado no mesmo Programa de Pós-Graduação. Neste sentido, Cunha (2007) ressalta que «[...] quanto mais inserido no meio que constitui objeto de estudo, mais oportunidade terá para dispor de dados relevantes».

A pesquisa caracteriza-se predominantemente como qualitativa do tipo etnográfico. Como instrumento para coleta de dados, utilizamos uma entrevista semi-estruturada, onde foi perguntado aos atores «O que é um bom professor?». As entrevistas foram gravadas, proporcionando assim uma maior liberdade à manifestação dos respondentes. Os sujeitos foram contatados pessoalmente e individualmente, com o propósito de apresentar-lhes o trabalho que estávamos desenvolvendo, procurando assim dissipar qualquer desconfiança quanto ao uso dos dados e também com o intuito de agendar, de acordo com os seus horários disponíveis, os encontros individuais. É importante ressaltar que não houve reação negativa por parte dos indivíduos, muito pelo contrário. Embora todos os sujeitos fossem femininos, o trabalho não se caracteriza por um estudo de gênero.

Em outro momento, foram realizadas durante o estágio de docência orientada, observações das práticas docentes dos seis doutorandos envolvidos no estudo. O estágio de docência é uma atividade obrigatória para pós-graduandos que participam do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e objetiva o aprimoramento da sua formação docente. Neste sentido, cabe salientar que o referido estágio tem a duração de um semestre.

Para André (1995:111), a pesquisa etnográfica «se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária». Ainda a mesma autora acrescenta que através das técnicas etnográficas de observação e de entrevistas é possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o cotidiano da prática docente universitária. Além disso, este tipo de pesquisa possibilita descrever as ações e representações de seus atores sociais, bem como reconstruir a sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico.

O estudo, portanto, incluiu dois tipos de interpretação dos dados. O primeiro permitiu o agrupamento de informações consideradas relevantes sobre a percepção dos sujeitos a respeito do bom professor. O segundo consistiu em buscar as convergências e divergências, através da comparação das respostas obtidas nas coletas de dados.

III. O bom professor

Sabe-se que quando nos encontramos na posição de aluno, é inevitável que se faça uma avaliação diária do professor, mesmo com critérios advindos da percepção individual ou até mesmo do senso comum. Desta forma, embora as alunas entrevistadas fossem possuidoras de experiências sociais próprias, não constatamos divergências nas suas respostas. Talvez a explicação para este fato, esteja na exploração do conceito de identidade institucional, expressão utilizada por Remedi (2004:34), quando faz referência às «formas como os sujeitos concebem sua subjetividade em determinados espaços vividos, como sentido de pertença coletiva, com significados compartilhados, memória coletiva, linguagens, estilos de vida e sistemas de comportamento».

Estudo realizado por Cunha (2007) mostra que as vivências experienciais e a história de cada indivíduo, são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. O indivíduo, muitas vezes, absorve os mais diversos conhecimentos sem uma reflexão crítica, mas com grande convicção, utilizando-os como um princípio norteador de sua prática futura de ensino. Nesta perspectiva, o exercício da docência se produz de modo «natural», se referindo à manutenção dos processos de reprodução cultural, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, que durante o seu aprendizado, absorve visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas de seus antigos professores. É o que Perrenoud (1993:12) denomina de *habitus* profissional, que se constitui em «[...] um sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e conscientemente sob o controle da consciência». No entanto, Tardif (2007: 69) ressalta que «há um efeito cumulativo, mas também seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes». De forma consciente ou não, parece que os docentes deste âmbito, foram formando e organizando seus esquemas cognitivos e afetivos para o exercício de seu ofício.

Em outro sentido, trabalhando sob o conceito de avaliação, Luckesi (1984:9) a define criticamente como «um julgamento de valor sobre características relevantes da realidade, em comparação com um padrão ideal, tendo em vista a realização de uma ação». Entretanto, ao consultarmos o Projeto Pedagógico da UFPEL (2010) percebemos que o «padrão ideal» de professor não está explicitamente delineado por esta Instituição. Desta forma, o professor que melhor responder às necessidades dos alunos e da Instituição, em dado momento, terá a maior probabilidade de ser considerado o melhor (Cunha, 2007).

Gauthier (1999:24) lembra que,

[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo.

Assim quando utilizamos a expressão «bom professor», as características que compõem a ideia de «bom» são meramente frutos da percepção dos alunos e também futuros docentes universitários. Neste contexto, a percepção é colocada como um instrumento cognitivo da sua própria formação, sendo modelados no âmbito de interações entre os discentes, professores e outros atores educacionais durante o estágio de docência orientada.

Então, ao tomarmos os depoimentos dos discentes envolvidos nesta pesquisa, foi possível também fazer uma projeção das habilidades e competências que esses alunos acham necessárias para se inserir como «melhores». Ao mesmo tempo, foi possível notar que os saberes que eles consideram como qualidades adequadas para a docência não extrapolam totalmente a dimensão da racionalidade técnica, sendo esta ideia fortalecida pela importância que os alunos dão ao conhecimento prático da sua área, na competência do exercício do trabalho docente.

Sugerimos a exploração do significado de competência, que segundo Perrenoud (1999:7) é a «[...] capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem se limitar a ele(s)». Consideramos este conceito importante, merecendo assim uma reflexão. Mesmo que não de forma explícita, há uma concepção de professor competente feita pela comunidade universitária, estando localizado no tempo e no espaço, sendo resultado das expectativas e das práticas que se aceita como melhores para o ensino do nosso tempo.

As falas das discentes exemplificam a situação vivida:

[...] ele tem que conhecer a teoria, tem que ter um pouco de experiência prática. Acontecia em muitas disciplinas de não ter nada de aula prática. Os professores transmitiam um conceito, mas não te diziam onde tu o(a) ias aplicar, bem como a sua importância prática. (Doutoranda A)

É conseguir conciliar a prática com a teoria. Eu acho que o bom professor é isso. Ele deve passar coisas, que quando tu estiveres no campo, quando tu estiveres na frente de outros profissionais ou dando uma aula, tu vai te lembrar

como uma vivência que uniu a prática com a teoria. Aqueles professores que tinham uma rotina de vivência prática, muitos projetos de extensão com os alunos, levando-os para o campo, tinham uma prática com embasamento teórico bem relevante. Esses, para mim, foram os melhores. (Doutoranda B)

[...] que leva a informação também na prática. O aluno que está sentado, assistindo uma aula, ele vai para o mercado de trabalho. Ele não tem que saber só o que está nos livros, ele tem que saber o que é feito na prática. Há uma dissociação da teoria e do que é feito na prática. Muitas vezes a gente aprende tantas coisas teóricas durante a graduação e na prática é totalmente diferente. (Doutoranda E)

[...] eu acho que tem que ser aquela pessoa que domina bem o conteúdo, que cita exemplos, que traz a prática para a sala de aula. Do contrário, a gente fica muito na teoria. (Doutoranda F)

No contexto das falas, percebemos que a concepção de bom professor da maioria dos sujeitos parece estar centrada intrinsecamente na ideia de que «quem tem um conhecimento especializado, quem sabe fazer, sabe automaticamente ensinar». Para esses alunos, o aprendizado é proporcionado pela associação da teoria com a prática de sua área técnica. Neste momento da entrevista, nenhuma das discentes abordou a importância de um saber pedagógico como forma de proporcionar e, também, de facilitar o aprendizado dos alunos.

Bertrand traz inúmeras reflexões neste sentido. Em uma delas, o autor (2001:111) diz que «[...] se aprende mais uma teoria, estudando-a menos e, praticando-a mais». Ainda, ressalta que «os estudantes aprendem melhor se virem para o que é que isso pode servir-lhes na vida [...]» (2001:124). Freire (1997) enfatiza que não há aprendizagem significativa se não houver a motivação do sujeito, se o conteúdo não for útil.

Embora saibamos que o saber disciplinar e o saber experiencial não podem representar sozinhos, o saber docente (Gauthier, 1998:5), para nós fica evidente que unir a teoria e a prática, fazendo com que a teoria ajude a compreender e a transformar a realidade, e a prática, corrobore, ou questione a teoria, é um fomentador do desejo do aluno em aprender. Entretanto, para isso, o professor necessitará usar os diferentes métodos de ensino e a ferramenta dos conteúdos, oferecidos pelo ambiente e pelo meio social, para estimular as diferentes inteligências de seus alunos, levando-os a se tornarem aptos a resolver problemas no meio em que estarão inseridos

como profissionais. Nesta perspectiva ressaltamos um dos depoimentos, reforçando assim esta ideia:

O professor deve exigir, mas também tem que deixar um pouco mais claro para o aluno, mostrando também onde ele errou. Do contrário, nada adianta a prova. Também deve-se usar seminários, que faz com que eles aprendam a se organizar, a falar em grupo e a se expressar, porque na verdade tu estás trabalhando com futuros profissionais. Isso vai treinando o aluno para o mercado de trabalho. (Doutoranda C)

Uma das formas, estimulada pela CAPES, é a associação entre pesquisa e ensino, como motivador do interesse do aluno e facilitador da aprendizagem. Freire (1997:32) afirma que «não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino e que, para haver pesquisa é necessário um problema a resolver». De outra forma, contribuindo para explicitar a importância da associação pesquisa-ensino, expomos um dos depoimentos:

É bom também, quando o aluno participa de um grupo de pesquisa. Ele está vendo a experimentação. Às vezes ele começa a fazer o serviço braçal, não entendendo muito o porquê. Em um outro momento, ele já começa a querer entender o que está fazendo. Este tipo de atividade consegue despertar a curiosidade do aluno. Ele começa a perguntar mais, ouvir mais, entender, dar sugestões. Então isso é proveitoso..., participar de um grupo, nem que seja de extensão, de pesquisa, de ensino, é importante. Ele aprende a pensar mais. A gente não é ensinada a pensar. (Doutoranda E)

Embora os saberes da pesquisa não sejam suficientes para garantir um ensino de qualidade (Ribeiro e Cunha, 2010), a indissociabilidade entre pesquisa e ensino faz com que o aluno seja movido pela busca de compreender o porquê das coisas e, também, instigado pela curiosidade de buscar soluções para os enigmas e problemas. O conhecimento não é somente transmitido através de retroprojeter ou multimídia, que são os recursos utilizados em aulas expositivas, ele passa a ser construído socialmente, juntamente com o aluno, sendo assim um bom método de ensino. Isto significa que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, mas sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção do conhecimento (Cunha, 2007:31). Essa experiência proporciona uma postura pró-ativa do aluno, já que neste cenário, aprender implica, além da instrução informativa, a reinvenção e a construção personalizada do conhecimento (Pedroso

e Cunha, 2008). Sendo assim, favorece o estabelecimento de relações entre o novo, que está sendo vivenciado no estágio de iniciação científica, e os conhecimentos já presentes em sua estrutura cognitiva, permitindo o estabelecimento de redes e relações de diferentes matizes de extensão e complexidade.

Contudo, diferentemente do ambiente de estudo experimental, onde o aluno é instigado à curiosidade, fazendo-o pensar, no espaço da sala de aula parece ser necessário utilizar os saberes pedagógicos, além dos conhecimentos disciplinares associados aos experimentais. Conforme o depoimento abaixo, os docentes deste âmbito parecem estar condicionados a métodos de ensino pouco atraentes. De forma sucinta, um dos alunos fez alusão aos recursos didáticos utilizados, como sendo um ponto negativo na qualidade docente:

[...] não ficar totalmente preso a retroprojektor e multimídia. A grande maioria dos professores não dava aula sem estes recursos. Eu tive professores que usavam direto o retroprojektor ou apresentação com multimídia. Colocavam somente textos e qualquer coisa que fugisse daquilo ali, que tu perguntasses em aula, eles não respondiam, ou não sabiam ou simplesmente diziam: a gente não sabe. (Doutoranda A)

Este depoimento chama a atenção pelo fato de que, em todos os sujeitos entrevistados, o recurso didático mais utilizado foi o multimídia e, que o método de ensino mais usual neste cenário, é a aula expositiva (quatro alunos), seguido pelo debate em classe (dois alunos). Embora os alunos verbalizassem que o «bom professor» é aquele que consegue conciliar a prática com a teoria, as aulas práticas de campo como método de ensino, são muito pouco utilizadas. É importante salientar que, tanto os recursos didáticos como o método de ensino, em alguns desses casos (três alunos), é determinado pelo professor orientador. Os outros sujeitos parecem sofrer a influência do conceito de identidade institucional, a que se refere Remedi (2004:34) que, sem a devida reflexão, pode resultar em um comportamento de *habitus* profissional (Perrenoud, 1993:12), caracterizando assim o que Tardif (2007:12) define como saber social, que se constitui em um «saber partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos [...], a condicionamentos e recursos comparáveis [...]».

Neste contexto, ressaltamos que os recursos didáticos, assim como os métodos de ensino, acima referidos, são necessários em qualquer aborda-

gem de ensino, desde que sejam visualizados como um instrumento que proporcione ao professor, uma maneira de apresentar os conhecimentos de forma mais interessante para o aluno, produzindo deste modo um espaço físico interativo, para que o discente possa se debruçar sobre o objeto e dimensionar suas dúvidas, descobertas e correlações. Do contrário, apenas favorecem a transmissão dos conteúdos e, de certa forma, ajudam a manter a relação professor-aluno verticalizada, reforçando o paradigma da educação tradicional. Na mesma linha de pensamento, Freire (1997:52) salienta que «[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção».

Apoderamo-nos da fala de um dos sujeitos para exemplificar a situação acima mencionada:

O bom professor tem que ter certa abertura, deixando que este aluno interaja, porque hoje à gente vive em um mundo que já acabou aquela ditadura. Eu sou o mestre, eu falo e tem que ser assim. [...] tu não pode partir do princípio que os alunos não sabem nada sobre aquilo que tu vais falar, porque muitas vezes eles sabem. Por exemplo, na nossa área, o pai já foi veterinário, então mais ou menos eles já têm um conhecimento sobre aquilo que o professor está falando. Desta forma, tu nunca podes ignorar o conhecimento do aluno. (Doutoranda C)

Em um primeiro momento, ao interiorizarmos a verbalização do sujeito, sentimos a necessidade de fragmentá-la, «[...] porque hoje à gente vive em um mundo que já acabou aquela ditadura, que eu sou o mestre, eu falo e tem que ser assim», para assim dar-lhe a devida atenção. Esta fala parece caracterizar a retomada de memórias cognitivas da própria trajetória do sujeito. Cunha (2006: 265) explica que neste paradigma «a noção de autoridade estava alicerçada numa condição diferenciadora que o acúmulo de conhecimentos propiciava».

Por fim, temos a percepção da expressão «integração com os alunos», que juntamente com outras duas falas, «saber compreender» e «[...] aceitar brincadeira», parecem enfatizar os aspectos afetivos como sendo característica do «bom professor». Neste momento, vislumbramos os desejos naturais de aproximação, que cada indivíduo, como sujeito da Educação, apresenta em seu cerne. Tardif (2007: 13) traz algumas reflexões neste sentido. Em uma delas, o autor afirma que «ensinar é agir com os outros seres humanos». Por conseguinte, «[...] o saber se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos». De acordo, Freire (1997) afir-

ma que o educador, em sua prática, não pode desrespeitar a vontade e os desejos naturais das pessoas.

Outro depoimento reforça a importância da afetividade na relação professor-aluno, podendo influenciar fortemente a profissionalização do sujeito e o seu crescimento pessoal.

Dar um norte para o aluno, ou seja, mostrar onde ele está errando, isto é sinal de um bom professor também. É a preocupação do professor com o aluno, não só o profissional, mas o pessoal também. O professor forma pessoas para lidar no resto do mundo. Faz parte do crescimento desse aluno. Tu podes influenciar positivamente ou negativamente. (Doutoranda C)

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. É sabido que a sala de aula é um espaço onde professores e alunos convivem diariamente, onde o sujeito aprende e se envolve ativamente no processo de ensino e aprendizagem, por meio das interações sociais que mantém com os outros e com os objetos do conhecimento. Neste ambiente, a qualidade do ensino pode ser afetada positiva ou negativamente pela história de relação do professor com o seu objeto de ensino e, pela dedicação que realiza na mediação entre o aluno e este objeto, através da postura que assume. A afetividade que se manifesta na relação entre professor e aluno se constitui em elemento inseparável do processo de aprendizagem e a própria qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido para o objeto de conhecimento (Veras e Ferreira, 2010).

Neste âmbito, Meireu (1998:73) também contribui quando afirma que:

Respeitar o natural para nele introduzir o artifício, criar o artifício para nele promover o natural: tal é o movimento que pode ser, sem dúvida, situado no centro da aprendizagem; tal é o processo que ilumina as posições e os aportes da psicologia da aprendizagem (que estuda o natural) e da didática da aprendizagem (que inventa artifícios).

Em outra perspectiva, é importante salientarmos que um dos respondentes não apontou como melhores professores, os chamados «bonzinhos». De forma contrária, valorizou o professor exigente, que cobra a participação e tarefas.

O professor não tem que ser bonzinho sempre, ou seja, facilitar a vida do aluno. Acho que deve ser rígido também. Em outros momentos, ter jogo de cintura quando percebe que realmente o aluno não está querendo ser malandro, porque tem aqueles que querem passar a «perna no professor». O professor não deve «passar a mão» encima de tudo. (Doutoranda C)

Outra característica abordada pelos respondentes foi a de «ter vocação, o gostar realmente, tu ser apaixonado por isso [...]». Cunha (2004:527) discorda da ideia, afirmando que «a concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário».

Quando os discentes atribuem a condição de saber ensinar à personalidade do professor e também à sua arte, parecem estar se esquecendo de que essa personalidade não é compelida naturalmente, mas sim modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização, que resulta em práticas frequentemente reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da universidade. Neste universo, a personalidade enquanto racionalização construída, a partir do sucesso como professor, desvela como o indivíduo responde às normas e como os atores deste âmbito, selecionam e valorizam essas personalidades, que se acham em conformidade com um saber social específico.

De outra forma, é importante destacarmos que os sujeitos deste estudo, também se referiram através de suas falas, a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica, que Tardif (2007:148), define como pedagogia.

É aquele que sabe passar de uma forma acessível, fazendo com que os alunos entendam e aprendam. (Doutoranda D)

Tem que ter um pouco de didática. Eu estou fazendo estatística e o professor não tem uma sequência na explicação dos conteúdos. (Doutoranda F)

Portanto, constatamos que os impasses enfrentados pelos professores, bem como pelos futuros docentes, dizem cada vez menos respeito ao domínio de um conhecimento técnico-científico associado à prática de sua área, ainda que os discentes reconheçam nela uma condição fundamental da qualidade de «bom» professor. Corroborando esta visão, Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que a formação oferecida aos professores, enquanto

pós-graduando separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico. Cunha (2004:527) também comungando deste pensamento explica que,

[...] a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado.

Tendo como pressuposto o paradigma da educação tradicional, o conteúdo técnico-científico assume um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores, uma vez que o saber dos professores que aí atuam, parece residir unicamente na competência técnica para transmitir conhecimentos. Na mesma linha de pensamento, Tardif (2007:43) havia chamado a atenção para essa condição dizendo que «nenhum saber é por si mesmo formador». Isto revela que saber alguma coisa parece não ser mais suficiente, sendo necessário também saber como trabalhar o conteúdo técnico-científico produzido, a fim de contribuir para o aprendizado e para a socialização do indivíduo. A busca de um saber da ação pedagógica em sala de aula se faz necessária para trabalhar os conteúdos disciplinares e, também, como forma de fomentar o interesse do aluno.

Essa tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho, leva à construção gradual de uma identidade profissional.

IV. Tecendo considerações finais

Alguns aspectos específicos emergem do conjunto de ideias expostas pelos alunos de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL, ficando evidente que o domínio do conteúdo teórico-prático de uma área específica, bem como escolher formas adequadas de apresentar a matéria são consideradas características importantes para que os docentes sejam inseridos como «os melhores» de sua área. Esses padrões parecem ser indissociáveis do conceito que a Instituição e seus discentes compactuam como os aspectos desejáveis no desempenho de um professor, demonstrando haver uma construção coletiva implícita da profissão docente. O ensino assemelha-se a um estatuto, à medida que o processo de institucionalização modela o aspecto normativo do papel do professor e interfere na sua profissionalização, constituindo assim os sujeitos deste âmbito, que são tomados de um saber social

legitimado. Tardif e Raymond (2000:237), comungando deste pensamento, salientam que «o estatuto remete à questão da identidade do profissional tanto na organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que estas funcionam de acordo com uma imposição das normas e regras que definem os papéis e posições dos atores». Sendo assim, o saber-fazer e o saber-ser do professor são sorvidos por intermédio de uma socialização profissional coletiva, definindo o seu saber experiencial que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas e em modelos de transmissão de conteúdos. Essa condição, marcada por uma organização vertical e hierárquica do saber-fazer e do saber-ser docente, regulamentadas e mantidas pelas interações sociais presentes na Instituição, nos reporta ao que Foucault (1998) denomina de sociedade disciplinar.

Neste contexto, quando pensamos o saber experiencial a partir do par experiência/sentido (Bondía, 2002), vislumbramos que o saber social partilhado pelos docentes universitários não se constitui em experiências, já que são meramente informações técnicas de uma área específica do conhecimento. O saber experiencial difere do saber científico e do saber da informação, bem como da *práxis* profissional. De forma contrária, ele se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. No contexto do par experiência/sentido, o conhecimento não é adquirido através de informação, provindo de uma organização vertical e hierárquica, mas sim a partir do que toca, do que acontece, do que afeta, quando os docentes estão em contato com os alunos, ou seja, no exercício de uma *práxis* docente. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, que forma e transforma. Nesta perspectiva, o futuro docente será «[...] um sujeito alcançado, tombado, derrubado. [...], podendo ser transformado por tais experiências no transcurso do tempo» (Bondía, 2002:25). Este sujeito, tomado de experiência, se define por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade e por sua abertura. É um indivíduo exposto, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e risco. A experiência e o saber, que dele deriva, é o que lhe permite apropriar-se da significação da sua *práxis*, criando assim modos de atuação que não consistem em *habitus* profissional.

Desta forma, a profissionalização do ofício docente requer também o desenvolvimento de competências na área pedagógica a fim de integrar e mobilizar o saber científico, produzindo assim a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, o que lhe proporcionará o questionamento intelectual de seu saber-fazer e saber-ser docente, estando assim em um estado de interpretação permanente e de realimentação contínua de sua *práxis*. Uma *práxis* informada, alimentada pelo velho e novo conhecimento

formal, investigada e discutida num exercício coletivo de mútua supervisão e construção de saber interpares. Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. (1995). A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. O. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus.
- BERTRAND, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19:20-28.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 abr. 2010.
- BRASIL. LEI Nº 11.502, de 11 de julho de 2007. *Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*. 2007f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Lei/L11502.htm>. Acesso em: jul. 2011
- CHAMLIAN, H. C. (2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, 118:41-64.
- CUNHA, M. I. da. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, 54 (3):525-536.
- CUNHA, M. I. da. (2005) *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin..
- CUNHA, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: sabres silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32):258-271.
- CUNHA, M. I. da. (2007). *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. (1998). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- GAUTHIER, C. (1998). Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Editora Unijui.
- GAUTHIER, J. (1999). O que é ensinar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando

- do mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*, 69.
- LEITE, S. A. da S. (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, pp.15-95.
- LUCKESI, C. C. (1984). *Equívocos teóricos na prática educacional*. Série Estudos e Pesquisas da Associação Nacional de Tecnologia Educacional (ABT) 27.
- MEIRIEU, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PERDROSO, M. B.; CUNHA, M. I. da. (2008). Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 12(24):141-152.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas – Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. de F.; KIMURA, M. (2007). Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. *Revista Escola de Enfermagem*, 40(1):161-164.
- PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Disponível em: http://prg.ufpel.edu.br/proj_pedagogico/. Acessado em: 8 de jul 2010.
- REGULAMENTO DO PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL. Portaria nº 52/002. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias> Acessado em: 8 de jul 2009.
- RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. da. (2010). Trajetórias da docência universitária em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 14:(32):55-68.
- REMEDY, A. E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. In: REMEDI, A. E. (Coord.) *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés, pp.48-59.
- ROLDÃO, M. do. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34):94-181.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, (73):209-244.
- TARDIF, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- VALENTE, B. S.; RODRIGUES, C. G. (2010). *Formação Docente: Naturalização na Construção do Conhecimento Profissional*. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL.
- VERAS, Renata da S.; FERREIRA, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, 38:219-235
- VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. (2007). Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. *Revista Brasileira da Pós-Graduação*, 4(8):171-191.