



## ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DO ALUNO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ZOOTECNIA DA FAEM/UFPEL.

**VALENTE, Beatriz Simões<sup>1</sup>; RODRIGUES, Carla Gonçalves<sup>2</sup>; CABRERA, Bruno Ritta<sup>3</sup>; SCHUBERT, Ryan Noremberg<sup>3</sup>; XAVIER, Eduardo Gonçalves<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Doutoranda do PPZG/FAEM/UFPEL; Aluna de Especialização da FAE/UFPEL; Coordenadora do NEMA PEL. [bsvalente@terra.com.br](mailto:bsvalente@terra.com.br)

<sup>2</sup>Prof.<sup>a</sup> do Departamento de Ensino da FAE/UFPEL. [cgrm@ufpel.tche.br](mailto:cgrm@ufpel.tche.br)

<sup>3</sup>Estagiário do Núcleo de Estudos em Meio Ambiente (NEMA PEL)

<sup>4</sup>Prof. Adjunto DS/FAEM/UFPEL

### 1. INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL foi criado em 1972, pelo professor Dr. Renato Peixoto, que recepcionou, no mesmo ano, a primeira turma de mestrandos em Zootecnia. A criação do doutorado veio mais tardiamente, em 2002. Atualmente, é representado por 24 docentes, sendo 18 com título de doutor e seis pós-doutores. Tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento na área de Zootecnia.

De outra forma, Pachane (2003) afirma que, no Brasil, inexistente um amparo legal, em âmbito nacional, que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Assim, a opção por proporcionar ou não esta formação fica a cargo dos regimentos de cada instituição, que são responsáveis pelo oferecimento de cursos de Pós-Graduação, refletindo e, ao mesmo tempo, regulamentando a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida. Segundo Nogueira (1989), uma das causas dessa realidade pode estar associada à reforma universitária de 1968, que estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da Universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio formal e obrigatório acabou por transformar os professores universitários em professores, “preferencialmente”, pesquisadores.

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, p. 12) denomina de *habitus*, que se constitui em “[...] um sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e conscientemente sob o controle da consciência”.

O corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL é formado por 48 alunos, sendo 27 de mestrado e 21 de doutorado. Esses alunos, além das disciplinas obrigatórias referentes ao primeiro semestre do curso, também necessitam realizar o estágio 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. Entretanto, este documento não menciona como deve ser realizada esta formação docente, deixando a critério do Programa de Pós-Graduação.

O objetivo do estudo foi investigar como vem sendo realizada as orientações teóricas e práticas do aluno de Pós-Graduação em Zootecnia durante o estágio de docência orientada.

## **2. MATERIAL E MÉTODOS**

Este estudo foi realizado com algumas alunas do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL, durante o período de três meses. Conta, como informantes seis doutorandas graduadas na UFPEL, com título de mestre obtido no PPPGZ.

A pesquisa caracteriza-se, predominantemente, como qualitativa do tipo etnográfico. Como instrumento para coleta de dados, utilizamos uma entrevista semi-estruturada, que foi gravada, o que proporcionou uma maior liberdade à manifestação dos respondentes. Os sujeitos foram contatados pessoalmente e individualmente, com o propósito de apresentar-lhes o trabalho que eu estava 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. Embora todos os sujeitos fossem femininos, o trabalho não se caracteriza por um estudo de gênero.

Para André (1995, p. 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, 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 de como vem sendo realizada as orientações teórico e práticas dos sujeitos. O segundo consistiu em buscar as convergências e divergências nas respostas obtidas nas coletas de dados.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Num primeiro momento, observamos que os sujeitos são submetidos a formas diferentes de orientação, sendo esta, dependente do professor orientador. Para exemplificar, valemo-nos das falas das alunas entrevistadas.

“Na verdade eu fiz o estágio de docência orientada com mais de um professor. Teve dois casos diferentes. Um dos professores acompanhou as aulas, o outro eu ficava sozinha com os alunos, a aula era dada por mim. O professor deveria estar lá me orientando e dizendo não foi bem nisso, não foi bem naquilo. Diferente da outra disciplina, que o professor sempre me acompanhou e no final sempre levantou os pontos positivos e negativos, o que estava errado e o que eu teria que fazer para melhorar” (Doutoranda A).

“A orientação, eu tive de alguns professores, não só do meu orientador, mas também do meu co-orientador. Então foi bem, ele sempre acompanhou as minhas aulas. O que a gente fazia, é depois das aulas ele me dava sugestões, onde alguns pontos que eu não estava adequando o que precisaria ser feito, como linguagem muito técnica. Nunca sentei com o meu orientador para ver situações que não eram bem expostas. Como o modo de apresentar no quadro, por exemplo. A gente está mais acostumada a usar multimídia e quando vai para o quadro, acaba fazendo uma bagunça, que foi o que aconteceu numa aula minha” (Doutoranda E).

Neste contexto, as alunas são conduzidas pelos professores experientes através de uma orientação biforme, o que de certa forma, pode ser positiva se for complementares. Do contrário, esta orientação, em formato bifurcado, poderá acarretar um confundimento dos sujeitos. Falamos isso, porque os saberes experienciais dos professores são decorrentes de sua própria história e de sua socialização, o que faz com que os atores, assumam identidades próprias.

Em outro cenário, percebemos uma relação de confiança entre o professor experiente e o seu orientado que, muitas vezes, pode ser confundida por outros, como uma menor valoração do ato de orientar-lo para a docência.

“Não foi realizada, na verdade. A minha orientadora já me conhecia da época da graduação e ela sempre me deixou muito livre. A primeira aula, que eu fui dar, ela me apresentou para os alunos, assistiu o início da aula e depois foi fazer as coisas dela. Desde daí, eu sempre vou sozinha” (Doutoranda B).

Em um terceiro momento, vislumbramos as falas de outras duas alunas e constatamos divergências significativas nas formas de como estão sendo orientadas. Sentimos a necessidade de fragmentar seus depoimentos para então, salientarmos as contradições. Desta forma, “Na verdade eu tive o apoio do *fulano* no início, em uma aula e ele foi bastante crítico, ele acompanhou, a gente discutiu antes e depois [...]” e “Ele gosta muito de interferir na aula, ele pára muitas vezes a aula”. Este fato comprova que o saber docente é plural e temporal, podendo repercutir de uma forma menos positiva na orientação do futuro docente, quando este é acompanhado por dois professores orientadores.

“Na verdade eu tive o apoio do *fulano* no início, em uma aula e ele foi bastante crítico, ele acompanhou, a gente discutiu antes e depois e, foi bem proveitoso para mim porque no momento que tu está ali falando, tu não te dá conta e tu não tens aquela experiência mesmo, de te dá conta na hora, tu chega ali e começa a falar, falar..., ou seja, tu passar aquilo que sabes e o que está programado. Depois, conversando com ele, mais ou menos ele foi dizendo os pontos positivos. Depois, outro professor me assistiu em algumas aulas, mas depois ele viu que estava bom, que era tranquilo e aí me deixou sozinha em algumas aulas” (Doutoranda C).

“Ele disse: tu vai dar aula sobre isso. Aí ele disse que tinha o material, enfim... mais algumas coisas que eu procurei na internet. Aí fiz toda a aula, mostrei para ele. Quando ele achava que tinha que interferir, ele interferia. Ele gosta muito de interferir na aula, ele pára muitas vezes a aula. Eu acho que atrapalha, porque atrapalha o pensamento. Acho que ele tinha que deixar eu concluir, aí depois.... Tudo bem que acrescenta porque muitas vezes a gente está nervosa e esquece algumas coisas, mas acho que tinha que ser assim, pelo menos deixar a gente acabar e depois ele complementar, de uma forma bem sutil, nada de uma forma grosseira. Isso ele não faz” (Doutoranda F).

Outra forma de orientação, exercida pelo professor experiente, é a de que o aluno, primeiramente, seja um expectador do seu trabalho. Desta forma, o orientador, procura fornecer subsídios ao sujeito, para a compreensão da docência, através de sua própria ação no âmbito universitário. Por outro lado, reforça o *habitus*, caracterizando assim o saber social (Tardif, 2007, p. 12).

“O meu orientador fez com que eu assistisse às aulas, até para ter uma idéia de como é ministrar uma aula. Claro que a gente não vai ficar copiando a maneira de como dar uma aula, mas foi uma maneira de saber como tu deves se comportar, a sequência da tua apresentação, de ter uma sequência lógica e, principalmente a parte de tu te relacionares com os alunos, que eu sempre fui muito tímida. Então, eu tive esta orientação na primeira aula, claro que foram mais críticas do que elogios, normalmente, mas eu acho que só aprendi, com o tempo e quanto eu mais ministrei aulas, mais eu fui me soltando [...], a não ficar tão presa a um multimídia” (Doutoranda D).

### 3. CONCLUSÕES

Existem diversas formas de exercer a orientação para a formação docente do futuro profissional. No entanto, estas formas estão relacionadas às experiências anteriores de cada professor experiente, sendo dependentes do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. O. **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.

**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.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Universidade, crise e produção do saber. IN: BERNARDO, M. (org.). **Pensando a educação**. São Paulo: UNESP, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas – Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.