



RELATOS DE ALUNOS DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ZOOTECNIA DA FAEM/UFPEL SOBRE A SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOCENTE

VALENTE, Beatriz Simões¹; RODRIGUES, Carla Gonçalves²; OLDRA, Suelen De Aguiar³; XAVIER, Eduardo Gonçalves⁴

¹Doutoranda do PPZG/FAEM/UFPEL; Aluna de Especialização da FAE/UFPEL; Coordenadora do NEMA PEL. bsvalente@terra.com.br

²Prof.^a do Departamento de Ensino da FAE/UFPEL. cgrm@ufpel.tche.br

³Estagiária do Núcleo de Estudos em Meio Ambiente (NEMA PEL)

⁴Prof. Adjunto DZ/FAEM/UFPEL

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da FAEM/UFPEL 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. 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. Desta forma, além das atividades relacionadas à Pós-Graduação, esses futuros profissionais também ministram aulas a alunos de graduação de Medicina Veterinária, Agronomia e Zootecnia, tendo assim a sua primeira experiência como docente de nível superior.

Neste âmbito, 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. Neste contexto, o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. Tardif (2007) contribui afirmando que as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.

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”. De forma consciente ou não, parece que os docentes deste âmbito, foram formando e organizando seus esquemas cognitivos e afetivos para a sua docência futura.

O objetivo do estudo foi desvendar a primeira experiência docente de alunos de doutorado do PPGZ da FAEM/UFPEL.

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 consideradas relevantes sobre a primeira experiência docente dos sujeitos estudados. O segundo consistiu em buscar as convergências e divergências nas respostas obtidas nas coletas de dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos as verbalizações, percebemos que o sentimento de insegurança e desconforto, esteve presente, durante a primeira experiência docente, de quase todas as interlocutoras, traduzindo-se assim nas expressões “Eu tremia que nem vara verde”, “[...] eu estava muito nervosa [...]”, “Na verdade, assim fiquei nervosa? Fiquei. A perna tremeu? Tremeu. Deu uma dorzinha na barriga? Deu”, “Foi crítica a coisa (risos), “[...] a voz quase não saiu” e “Eu não tinha muita experiência

para falar, foi horrível [...]”. Ainda, outros depoimentos demonstram esses sentimentos.

“Acho que foi no primeiro ou segundo semestre do mestrado. Eu não tinha muita experiência para falar, foi horrível, não sei se foi porque eu não tinha estudado muito, não sei, ou eu fiquei muito nervosa na hora, mas foi bem... Eu fiquei mal por não ter conseguido..., fiquei nervosa na hora, enfim... esqueci coisas e tal, mas dei a aula. Eu acho que poderia ter sido melhor (Doutoranda F).

“(Risos). Foi crítica a coisa.... (risos). [...] a voz quase não sai, e eu tenho uma característica que quando eu estou nervosa, ou eu falo muito rápido ou eu falo muito devagar e acabo comendo as palavras. Então, claro, a primeira vez que está dando aula, um público diferente e ainda o teu orientador te avaliando, é uma coisa que atrapalha, porque eu já tive oportunidade de dar aula sem ele, tu ficas mais desinibida, é normal, porque tu ficas preocupada em passar a aula e ao mesmo tempo saber o que é certo. Ainda mais quando ele é assim..., crítico (rss). Na verdade, geralmente o que os orientadores querem, não é que tu copie eles, mas tem uns que querem que tu fiques tal e qual. Por exemplo, a última aula que eu dei, eu me atrapalhei, eu pulei algumas fases, mas a meu ver não era uma coisa que ia influenciar muito, mas depois tanto que eu recebi né..., que eu não tenho o costume, eu não digo de decorar a aula, mas tu ter uma sequência, tu vai conforme, tu vai dando a aula, os alunos vão perguntando e tu vai direcionando o assunto. Eu não costumo ter uma coisa muito planejada, até porque as coisas vão mudando” (Doutoranda D).

Além disso, alguns sujeitos ressaltaram o planejamento de suas aulas, que nas falas, se traduz através da utilização de recursos didáticos como, o retroprojeto e o multimídia e, também, o domínio do conteúdo, como sendo importantes para atingir o sucesso no seu trabalho docente. Contudo, Gauthier (1998) ressalta que os professores que planejam de uma maneira demasiado rígida e detalhada, se concentram demais no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos. Esta situação pode impedi-los de interagir com os alunos, de tirar proveito das idéias que eles expressam, bem como das ocasiões de discussão que surgem, porque estão muito centrados no seu plano de ação. Desta forma, percebemos que os saberes parecem se limitar ao domínio cognitivo e instrumental do exercício do trabalho, esquecendo-se assim de uma socialização da profissão docente.

“Minha primeira experiência..., sim, eu me lembro, era uma turma de adolescente, fiquei bem nervosa, o computador não ligava, o multimídia não atendia, tive que pedir ajuda para um técnico, então 20 minutos depois de ter começado a aula, é que eu consegui fazer funcionar, aí.. já começa mais nervosa ainda, está todo mundo impaciente, querendo que comece a aula, mas depois foi tranquilo, foi só nos primeiros minutos, eu tinha estudado bastante o tema e então foi mais fácil” (Doutoranda E).

“Foi com retroprojeto. Eu fiz as lâminas na véspera, porque não ia ter multimídia. Ela falou (orientadora), na última hora, que não ia ter porque tinham roubado. Eu tremia que nem vara verde. Tanto assim, se tu me perguntar o que eu falei no início da aula. Eu não lembro. Eu falei, falei, eu sabia, tinha estudado, é um assunto que eu gosto um monte. Aí, eu vi que a gurizada me olhava... Eu achei a minha aula horrível porque eu não interagia com eles, eu me achei..., foi uma defesa minha, como eu estava nervosa, eu achei que eu era superior ali, que eles não tinham que falar, não tinham que perguntar nada, porque se eles perguntassem... era o meu ponto fraco, porque eu estava muito nervosa. Eu tinha várias coisas a

melhorar e principalmente, eu vi que eu tinha que interagir com os alunos, [...]” (Doutoranda B).

Neste momento, cabe salientar que estes sujeitos, enquanto alunos de um curso de graduação atuaram em projetos de pesquisa e de extensão. Além disso, alguns foram monitores de disciplinas, realizaram apresentação de seminários e participaram de grupos de pesquisa, o que proporcionou vivenciar situações diferentes daquelas de sala de aula, onde o aluno está, na maioria das vezes, apenas como ouvinte. Entretanto, estas atividades parecem não ter contribuído muito, para se sentirem mais confortáveis durante o seu exercício do trabalho docente. De outra forma, ao fragmentar um dos depoimentos “Não foi tão ruim, porque eu já tinha certa experiência da graduação em função de ter participado do Programa de Educação Tutorial, que já nos preparava para este tipo de coisa. Antes disso, eu não conseguia nem falar”, ressalto a importância deste Programa, que através de ensino, pesquisa e extensão, expõe o aluno em diversas situações, trabalhando assim, aspectos de convívio em grupo e de oratória, buscando a socialização do indivíduo em sua totalidade.

“Não foi tão ruim , porque eu já tinha certa experiência da graduação em função de ter participado do programa de educação tutorial, que já nos preparava para este tipo de coisa. A gente atuava com ensino, pesquisa e extensão. Então desde o segundo ano de graduação a gente já tinha que fazer apresentações dentro do grupo, claro que era um público bem menor. A gente organizava eventos, nesses eventos quem fazia a apresentação dos palestrantes e o encerramento das palestras éramos nós. Antes disso, eu não conseguia nem falar. Então a primeira aula teve esse lado que a experiência anterior me facilitou. Também, uma coisa que me ajudou muito, que a primeira aula que dei foi de um assunto que eu dominava, [...], que foi o meu foco de pesquisa durante o mestrado. Eu sabia que qualquer pergunta que viesse dos alunos eu estaria preparada” (Doutoranda A).

Ainda, vislumbramos, por parte de uma das alunas, o desejo de alterar o seu processo de naturalização, que se manifesta muitas vezes, em decorrência do *habitus* e da identidade institucional. Desta forma, o faz através da busca por um curso de formação pedagógica, a fim de teorizar e complementar a sua prática, realizada durante o estágio de docência orientada.

“Aí, o *fulano* falou que eu teria que ir mais calma, que teria que interagir com os alunos e na época eu ainda não tinha feito o curso de formação pedagógica. Então, a partir daí também foi uma das questões que me levou a procurar este apoio fora, essa especialização, esse algo mais. Hoje, eu tenho mais tranquilidade para escrever um plano de aula, para organizar a aula, para dar uma linha para o aluno. Eu acho que melhorei bastante da primeira aula para agora e hoje, eu me sinto bem mais tranquila para encarar uma turma. Antes eu não dormia na virada da noite, não conseguia dormir, fica preocupada, dormia aquele sono interrompido. Na verdade, tu tens que dar a tua aula, tu vai ali, como se fosse uma palestra” (Doutoranda C).

Este fato demonstra uma mudança na percepção de algumas alunas, no que tange aos saberes necessários para a formação docente universitária. A reflexão crítica parece manifestar-se individualmente, de maneira silenciosa, permitindo assim, ao sujeito, uma intervenção de forma ativa e construtiva na sua própria formação docente.

4. CONCLUSÕES

A partir dos relatos, percebemos que sentimentos de insegurança e desconforto permeiam a primeira experiência docente dos alunos de doutorado, principalmente daqueles que atuaram em projetos de pesquisa e extensão, foram monitores de disciplinas, realizaram apresentação de seminários e participaram de grupos de pesquisa. Estas atividades parecem não ter contribuído muito, para se sentirem mais confortáveis durante o seu exercício do trabalho docente.

Ainda, vislumbramos que os saberes que provocam um sentimento de segurança nos sujeitos, parecem fazer parte do domínio cognitivo e instrumental do exercício do trabalho. Entretanto, notamos que o processo de naturalização da concepção do trabalho docente, por parte dos sujeitos deste âmbito, vem se alterando, o que demonstra uma mudança nos paradigmas tradicionais.

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.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Editora Unijui, 1998.

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

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.

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