O PROFESSOR DE PÓS-GRADUAÇÃO: DIDÁTICA SIM OU NÃO?

Cristina Carta Cardoso de Medeiros (UFPR)[1]
crisccm@ufpr.br

Observando uma sala de aula de pós-graduação, identificam-se questões bastante pertinentes para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre as implicações de tais questões na formação do sujeito neste grau de escolarização, seja para a função de pesquisador, seja para a função de professor de ensino superior.

As reflexões que originaram este texto decorrem da produção de dados a partir das observações realizadas em um caso particular e em uma situação específica (uma sala de aula de um Programa de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas em uma universidade pública), mas percebe-se, por depoimentos generalizados e por outras pesquisas que levam em consideração material de campo similar, a configuração de uma base teórica e empírica que permite estabelecer e responder, de forma provisória, a problemática que aqui se aponta: *Como o professor de pós-graduação tem investido em recursos didático-metodológicos no intuito de promover a construção do conhecimento por parte do aluno desse nível de escolarização, revelando assim sua função de educador e formador, também nos cursos stricto sensu?*

Pretendeu-se, neste nível de análise em que se dispôs, enquanto instrumentos de informação, de um diário de campo das observações e de discussões teóricas disponíveis em textos sobre o tema, investigar as lógicas que impulsionam os programas de pós-graduação de forma geral, diagnosticar elementos que compõem o espaço da sala de aula destes cursos e discutir que papel tem sido imputado ao professor nos referidos programas, buscando obter respostas qualitativamente significativas para os questionamentos que têm surgido ao se perceber a dinâmica do processo de formação de pesquisadores e professores de ensino superior no Brasil.

[1] Professora adjunto da Universidade Federal do Paraná no Curso de Licenciatura em Educação Física, possui mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/UFPR.

Em 2007, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) divulgou os resultados da avaliação dos programas de pós-graduação, realizada a partir de critérios previamente determinados nos anos-base de 2004, 2005 e 2006 para a avaliação de 2007. Tais critérios, articulados a partir de cinco itens, giram em torno da proposta do programa, do corpo docente, das atividades de pesquisa, das atividades de formação, do corpo discente, das teses e dissertações e da produção intelectual. A avaliação imputa ao programa avaliado o seu reconhecimento ou não, bem como o gradua com uma nota que será seu cartão de visitas para o pedido de apoio institucional e financeiro tendo, portanto, uma importância vital o bom desempenho e o preenchimento de todos os quesitos estipulados.

Tal avaliação, que admite suas limitações vinculando uma nota que muitas vezes não traduz os múltiplos aspectos da atuação, das conquistas e do impacto local ou regional dos cursos (quesito com peso de 10% no total da nota conferida), tem exercido grande pressão nos programas de pós-graduação, seus professores e alunos, fazendo com que se configure um novo tipo de rotina no processo de ensino e aprendizagem. Enumeram-se as exigências relacionadas ao tempo de duração e conclusão do curso, a adequação da estrutura curricular e das disciplinas ministradas à proposta do programa e linhas de pesquisa, a distribuição da carga horária do professor, o número de créditos que devem ser cursados pelo aluno, o número de orientandos por professor, entre outras. Ressaltam-se ainda os compromissos dos professores com sua produção científica, as aulas que devem assumir na graduação e as representações em órgãos institucionais e administrativos. Assim, verifica-se a estrutura organizacional dos programas de pós-graduação influindo diretamente na sala de aula, criando condições para que o aspecto didático-pedagógico seja, de certa forma, subjugado pelas questões de ordem administrativa.

Pode-se reiterar a afirmação feita a partir do que menciona Zabalza (2004) quando destaca que

> as circunstâncias instáveis das condições de funcionamento e sobrevivência das universidades obscureceram seu sentido formativo essencial. Elas se transformaram, em muitos casos, em

centros de produção e transferência de componentes culturais ou profissionais. O *ranking* das universidades é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica (patentes, projetos de pesquisa subvencionados, publicações, congressos, etc.). Entretanto, o nível da formação oferecida aos alunos que a freqüentam constitui uma variável de menor importância[2].

Historicamente, isso pode ser explicado segundo Santos (2003), que discute o modelo brasileiro de pós-graduação e aponta as duas fortes tendências que delimitaram a pós-graduação brasileira: a européia e a norte-americana, sendo essa última a que deixou mais marcas. Em conseqüência verifica-se que ao longo do processo de implantação, bem como posteriormente, na elaboração dos critérios de avaliação, as políticas de pós-graduação possuem uma dependência científico-cultural que estabeleceu uma relação de parceria subordinada. Esta parceria se mostrou nociva já que a compra de *know-how* estrangeiro desestimula as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores. Existem também prejuízos evidentes ao se perceber uma incompatibilidade nas exigências feitas aos programas nacionais levando-se em consideração a realidade de muitas universidades e laboratórios.

Como exemplo, pode-se citar as exigências com relação à publicação, um dos critérios avaliativos da CAPES. Para Santos (2003) a publicação em periódicos, em conformidade com o padrão internacional de publicação, possui uma possibilidade de veiculação nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, uma vez que os temas não estão necessariamente circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. Isto é exatamente o oposto do que acontece nas Ciências Humanas cuja publicação em periódicos internacionais é bem mais difícil e improvável. Critica-se assim a excessiva preocupação com a produção científica voltada ao mercado externo.

[2] ZABALZA, M. A. Os professores universitários. In ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.105.

A estrutura dos cursos de pós-graduação também apresenta problemas devido à adoção de aspectos e particularidades de modelos de outros países, sendo que as disfunções são notadas até mesmo nos currículos que revelam a relação de dependência, reproduzindo conhecimentos importados e defasados da realidade do país.

Na tentativa de cumprir com as exigências nesse processo de acompanhamento e avaliação, percebe-se uma sobrecarga nas funções do professor e do aluno, o que tem colaborado para minar a formação do sujeito na pós-graduação já que, a partir de seus exames de admissão nos programas, passa a percorrer um caminho muitas vezes solitário e improdutivo pelo ritmo imposto nesses cursos, e que se deve em grande parte à quantidade de créditos que devem ser cumpridos, pelo tipo de aula que tem encontrado nas disciplinas e principalmente pela opção didático-metodológica dos professores.

Para compreender e explicar o que se passa nos cursos de pós-graduação, optou-se por examinar a sua inserção no campo universitário, a partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, que se propôs, em importantes estudos, desvelar o que se passava neste microcosmo[3]. Este instrumental teórico impõe a localização do objeto de estudo em determinado espaço social e identifica as relações objetivas e históricas, bem como as formas de poder e capital, vigentes neste espaço. O campo é então um espaço distinto, sujeito a lógicas próprias, a singularidades que delimitam as práticas que obedecem a um senso prático, ou um senso de jogo, norteado por interesses, condição fundamental de funcionamento desses espaços sociais que impulsionam a concorrência, a competição, a luta interna, que visa transformar ou conservar o campo.

Seguindo as etapas recomendadas por Bourdieu para análise de um campo, identificou-se a posição deste campo em relação ao campo do poder (tarefa já realizada com a localização de sua normatividade institucional por órgãos governamentais que obedecem, por sua vez, a uma normatividade internacionalmente consolidada e validada por quesitos sabidamente financeiros). Segue-se buscando compreender a estrutura

[3] Verificar em BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Paris: Minuit, 1984, BOURDIEU, P. Variations & Invariants, éléments pour une histoire structurale du champs des grandes écoles. In **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº. 70, p.3-30, 1987, BOURDIEU, P. **La Noblesse d'État, grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minuit, 2002, entre outros.

objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes concorrentes no campo. Para Bourdieu (2002) as relações no campo universitário são marcadas por um ambiente competitivo, podendo-se afirmar inclusive a potencialização dessa concorrência em nível de pós-graduação em que o aluno se prepara para, por meio de sua titulação, equiparar-se ao seu professor que, por sua vez, luta para manutenção das posições derivadas da obtenção de autoridade científica ou capital científico[4], da detenção da dominação e do poder simbólicos.

Ao se pensar a partir da teoria sociológica de Bourdieu, deve-se entender esse embate no interior do campo universitário segundo uma *praxiologia social* que executa a mediação entre uma abordagem estruturalista e mecânica, que acredita que por conta das determinações do campo, tudo sempre acontecerá da mesma forma, sem existir uma possibilidade de mudança por elementos modificadores; e a abordagem individualista, em que as mudanças devem ser compreendidas a partir da ação do indivíduo e de sua capacidade de tomar decisões. Essa mediação é feita identificando as estruturas objetivas e as disposições dos agentes e verificando a passagem da estrutura social para a ação individual. Assim, em um terceiro momento, devem ser analisados os *habitus* dos agentes, ou seja, os diferentes sistemas de disposições adquiridos na interiorização das condições sociais do campo.

Deve-se ter claro que o campo universitário forja um determinado *habitus*, ou seja, um sistema aberto de disposições, que inclinam as maneiras de perceber, sentir e pensar e que são interiorizadas no processo de socialização, mecanismo pelo qual se internalizam as estruturas estruturadas que estão predispostas a funcionarem como estruturas

[4] Para Bourdieu (2004), o capital científico, também denominado de autoridade científica, é uma espécie particular de capital simbólico que repousa sobre o reconhecimento de uma competência científica, reconhecimento esse que será outorgado pelos pares do campo científico. Por isso o pesquisador investe no que é percebido como importante e interessante e que tem chances de ser percebido da mesma forma por outros. Os investimentos em determinado objeto, construto teórico ou metodologia de pesquisa, se organizam com referência a uma antecipação consciente ou inconsciente das chances médias de lucro simbólico. Não há escolha científica, do campo de pesquisa, dos métodos empregados ou lugar de publicação, que não seja uma estratégia de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro científico e a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes.

estruturantes, pois geram e organizam práticas por princípios de ação, percepção e reflexão[5].

As estruturas são internalizadas e o coletivo depositado em cada indivíduo que gera práticas que estão ligadas a uma tendência de reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos recebidos. Por isso, na ocasião de uma entrevista sobre o lançamento de seu livro *Homo Academicus* (1984) e procurando explicar tal empreitada, Bourdieu (1985) afirma que escreveu o livro na tentativa também de um auto-conhecimento, do entendimento dele próprio enquanto agente social com um *habitus* talhado naquele campo, explicitando que "a verdade mais íntima daquilo que somos, o impensado mais impensável, está inscrito na objetividade das posições que ocupamos, no presente e no passado, e em toda a história dessas posições"[6].

Portanto, trata-se de definir, aqui, que as ações do professor em sua sala de aula devem ser examinadas entendendo-se sua condição de agente social em um campo que forja um determinado tipo de disposição incorporada, ou seja, um conjunto de maneiras de atuar e de compreender a realidade na situação de ensino escolar, desenvolvendo-se a partir da formação do indivíduo e de suas experiências de vida escolar. Mas ressalta-se que é também a partir do conceito de *habitus* que se pode compreender as possibilidades de modificação desse espaço social, pensando no aspecto gerador do *habitus* que pode, em oportunidades determinadas, ser responsável por reestruturar algumas lógicas dentro do campo, impulsionando inclusive modificações na ordem social. Tal premissa será desenvolvida na parte final deste texto.

Segue-se então discorrendo sobre uma situação diagnosticada e uma situação ideal, buscando, com essas reflexões, colaborar no processo de modificação, de revolução simbólica dentro do campo universitário, mais especificamente dentro dos programas de pós-graduação.

Quando se pensa em um docente de curso de pós-graduação, idealiza-se como Cappelletti (1992), ou seja,

---

[5] A partir de BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática, Precedido de três estudos de etnologia cabila**. Oeiras: Celta, 2002, pp.163-164 e BOURDIEU, P. **Le Sens pratique**. Paris: Minuit, 1980, pp. 88-89.

[6] BOURDIEU, P. Universidade: os reis estão nus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº.66, pp.99-105, jan./abr. 1985, p.102.

> um professor que, ao lado do conhecimento específico de sua área, tenha uma habilidade convincente de educar, que implica necessariamente a explicitação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada: um professor que, ultrapassando a indispensável aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais, tenha uma ação formativa, visando o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, vistos como atores principais do processo ensino-aprendizagem e que precisam ser preparados para a participação na vida social; um professor que selecione cuidadosamente as tarefas educativas a serem utilizadas, como mediadoras da reflexão na relação professor-aluno, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de ambos, e um professor que no seu agir autêntico demonstre sua própria cidadania, quando interpreta a realidade para organizar-se e atuar com discernimento ideológico[7].

A autora inicia seu texto com essa caracterização da função docente, discorrendo em seguida sobre os fatores que têm afastado esse professor idealizado da sala de aula, diagnosticando problemas idênticos aos já citados com relação aos professores de pós-graduação. Elenca esses fatores após uma pesquisa de campo em que atesta, entre outros, a problemática didático-metodológica. Verifica como prática recorrente o uso exclusivo de aulas expositivas e leitura de textos, sendo que não existem, na maioria dos casos, estratégias de ensino que possam favorecer a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Não é proposta uma abertura para a participação dos alunos, elemento essencial para o desenvolvimento da reflexão política, e esses não são expostos a desafios ou discussões que extrapolem alguns aspectos técnico-científicos.

[7] CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3º. Grau. In D'Antola A. (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992, p.13.

Citando pesquisas que corroboram com o que defende em seu artigo, Cappelletti (1992) comenta que a análise de quarenta e oito programas de ensino superior, oriundos de vinte e uma instituições, apontam uma tendência tecnicista, com ênfase em aspectos instrumentais da didática. A implicação deste diagnóstico, segundo a autora, é compreender que todo procedimento pedagógico terá como resultado final um tipo de homem, de mundo e de sociedade e que a partir de uma reflexão da prática pode-se pôr fim a ações ambíguas, repensando a educação e a sociedade e constituir um dos caminhos para impedir cenários de reprodução. Para tanto, são propostos alguns pontos para repensar a práxis pedagógica no cotidiano da sala de aula, destacando-se aqui, referente ao tema tratado, a revisão crítica dos métodos tradicionais.

Pode-se afirmar que o problema se encontra na relação e articulação do conteúdo e da metodologia que, segundo Vasconcelos (1990), também está implicado nas tendências pedagógicas em curso na prática escolar, sendo que no ambiente da pós-graduação é claro a predominância de uma pedagogia diretiva. O modelo de pedagogia diretiva explicitado por Becker (2001) tem uma similaridade notória com a aula observada que gerou a discussão aqui apresentada, cumprindo todas as suas etapas, a saber: o professor, agente conhecedor, fala, e o aluno, tudo que o agente não é, escuta; o professor decide o que fazer (quais os temas que serão tratados, quais os autores e os textos que serão lidos) e o aluno executa as tarefas de leituras e sistematização destas leituras em forma de resenha; o professor pensa que transmite um conhecimento e o aluno pensa que está aprendendo.

Neste modelo pedagógico em que o norte epistemológico é o empirista, não existe uma preocupação com os recursos didático-metodológicos, pois, como afirma Becker (2001), "o professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor..."[8].

[8] BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.18.

O complicador desse modelo pedagógico em um curso de pós-graduação pode ser verificado em Vasconcelos (1990) que aponta que, sem uma mediação metodológica não existe uma articulação entre o saber escolar e as necessidades concretas desses alunos, desvinculando a aquisição do conhecimento das realidades e interesses, podendo-se afirmar que dificultam enormemente o aprimoramento de um projeto de pesquisa e seu desenvolvimento em teses e dissertações.

Como verificado a partir do material empírico produzido, não existe espaço para debate, para elaboração de questões autônomas referentes ao conteúdo apresentado, para criatividade nas interpretações dos textos. A sala de aula se transforma em um local desestimulante intelectualmente e de profunda apatia, e novamente recorrendo a Becker (2001), atesta-se que "ensino e aprendizagem não são pólos complementares. A própria relação é impossível. É o modelo por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode – ou deve – acontecer aqui"[9].

Mas como ultrapassar a postura educacional por vezes meramente informativa nas salas de aula dos cursos de pós-graduação para, como afirma Masetto (1992), reformular esse espaço trazendo dinamismo e procedendo à transformação em um ambiente fecundo de aprendizagem e de satisfação? Como proporcionar uma postura de reflexão e autocrítica para o professor de ensino superior que, como salienta Godoy (1992), sempre teve sua formação mais voltada para a pesquisa que para o exercício de sua função docente, o que implica em um descaso pelos aspectos didáticos? Como chamar à responsabilidade esse profissional que tem compromissos com a formação desse indivíduo que busca aprofundar seus estudos investindo tempo e energia em um curso que deveria prepará-lo para ser um pesquisador e em muitos casos, um professor de ensino superior, para que este pudesse retornar à comunidade, titulado e com uma instrução de qualidade?

No caso dos cursos de pós-graduação, outras formas de organizar o ensino poderiam ser pensadas a partir de alguns pressupostos. Primeiramente a mudança do paradigma pedagógico e a adoção de um modelo relacional. Isso implicaria, segundo Becker (2001), em uma

[9] Ibidem, p.19.

dinamização ou dialetização do processo de aprendizagem em que exista uma construção do conhecimento a partir de uma tomada de consciência da coordenação das ações. Com isso, os alunos têm a oportunidade de agir sobre um material cognitivamente interessante e significativo e se apropriam do conhecimento, construído em forma e conteúdo de uma maneira crítica e não conservadora.

Verifica-se que a relação professor-aluno passa a ser mais fluída, fazendo com que os indivíduos procurem investir nesta relação da melhor forma possível. Pode-se vir a perceber no professor, as características apontadas por Castanho (2001), encontradas em professores marcantes, ou seja, ter conhecimento e domínio de sua área de atuação; superar a repetição das aulas expositivas, buscando sempre que possível variar as técnicas utilizadas para as aulas; procurar aliar as características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo; planejar as aulas; utilizar pressupostos da teoria interacionista e não empirista, articular as posições teóricas com uma postura política clara, tecendo uma teia de relações entre o conteúdo e o espaço social vivido, em nível micro e macro estrutural.

Relembrando a sala de aula investigada, avalia-se aqui a dificuldade em identificar o professor caracterizado por Castanho, que deveria preencher todos os requisitos. Se por um lado o professor que possibilitou a reflexão ora apresentada conhece e domina com propriedade sua área, externando tal apreensão do conhecimento teórico pela vasta literatura que cita e na qual circula, de outro, não consegue expressar, na forma como estrutura sua aula, elementos que escolheu para apresentar aos seus alunos, em função de finalidades ou objetivos que também não foram expressos.

Fica evidenciada a falta de um fio condutor que possa levar, ao fim da aula, professor e alunos a um ponto convergente, criando-se as condições para a ocorrência de uma situação fortemente referenciada por professores – o aborrecimento e a queixa quanto ao "nível" de compreensão dos alunos – e de outra situação frequentemente referenciada pelos alunos – a dificuldade em acompanhar a "viagem" do professor, julgando-se muitas vezes despreparados e incompetentes. Longe de se constituir uma situação estimuladora em relação ao conhecimento, o que verifica é um afastamento entre as perspectivas traçadas pelo professor e as expectativas

dos alunos, reveladas ainda na desvalorização das perguntas apresentadas pelos alunos e pelas dúvidas que externaram em relação ao conteúdo.

Levantando este aspecto especificamente, pode-se lembrar o que aponta Perrenoud (1993), quando discorre sobre os três eixos nos quais deve ser baseada a formação dos professores, destacando aqui o terceiro eixo: o "tratamento das diferenças"[10]. No referido eixo, o autor afirma que o professor deve estar preparado para lidar com grupos heterogêneos, por mais que algum tipo de seleção prévia, os tenha colocado na mesma situação. Ressalta-se que não existe aluno no singular.

Essa situação é bastante comum em cursos de pós-graduação que acolhem alunos de áreas diversas, com conhecimentos diversos, sobre objetos também diversificados. O professor deve saber lidar com essas diferenças, buscando realizar um trabalho que, por um lado, não seja de massificação do conhecimento e que, por outro, não o faça priorizar sua atenção com um olhar somente àqueles que aparentemente teriam melhores condições de acompanhar sua aula. É necessário, nessa perspectiva, que o professor construa as condições para que todos os alunos possam se desenvolver a partir do nível teórico-cognitivo em que se encontram, despertando neles o desejo de investir na continuidade desse aprendizado e, principalmente, aproximando o conteúdo proposto na aula dos projetos de pesquisa dos mestrandos e doutorandos.

Os elementos apontados por Castanho e Perrenoud são similares ao que traz Cunha (1994), quando fala do *bom professor e sua prática*. Em seu texto, a autora faz uma afirmação bastante pertinente de que o ritual da escola está organizado em cima da fala do professor, sendo que esse tem a impressão, muitas vezes, de que só está em ação se ocupa a palavra. É um fato que deve ser levado em consideração quando se pensa nas exigências e expectativas que os alunos de pós-graduação têm com o professor deste nível de escolarização. Em uma espécie de "vampirização", alguns deles esperam sair do curso tão "sábios" quanto seus professores, esquecendo-se de que o seu compromisso em estudar e realizar as leituras

[10] PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p.28.

é fundamental. Quando este investimento é mal feito, os alunos passam para uma posição cômoda de só escutar. Não indo às aulas devidamente preparados, com suas leituras e trabalhos realizados, ratificam, como ressalta Cunha (1994), a tendência de que o ritual aconteça em cima de uma aula expositiva.

A reprodução deste modelo expositivo e das práticas encontradas nas aulas de pós-graduação é fruto e também contribui para a formação de um *habitus* professoral. Tal *habitus* é facilmente percebido na maneira de se portar diante da turma, para conduzir as atividades, para escrever no quadro, para utilizar-se dos recursos didáticos, ou seja, fazem parte do esquema corporal do professor enquanto posturas adquiridas socialmente neste mesmo campo e que são específicas da profissão exercida, assumida de forma inconsciente, como cultura que se tornou natureza, ou seja, incorporada.

Sem uma reflexão crítica sobre essa natureza incorporada, o aluno de pós-graduação, por ocasião de sua atuação pedagógica, seja na prática docente acadêmica (compromisso obrigatório de alunos bolsistas e, em muitos programas, requisito curricular) ou profissional, procederá da mesma maneira que seus professores, já que constituiu seu *habitus* professoral à luz destas referências. Aqui lembra-se Zabalza (2004) que afirma que "a universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas"[11]. O autor está se referindo não só à elaboração de um *habitus* professoral, mas também ao que ele denuncia como uma tendência em construir a identidade profissional universitária em torno da produção científica ou das atividades produtivas que redundam em benefícios, econômicos e profissionais. Não existe, neste diagnóstico, uma referência explicita ao compromisso de formador e educador que este profissional deveria ter, mas fica para a leitura nas entrelinhas esta falha importante na formação do indivíduo.

Ainda em Zabalza (2004) lê-se que, para compreender a ação docente, deve-se elencar as muitas dimensões e componentes que a

[11] ZABALZA, M. A. Os professores universitários. In ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.105.

constituem. Destacando a dimensão profissional do docente universitário, afirma que se trata de uma dimensão contraditória em relação a seus parâmetros de identidade sócio-profissional. Se por um lado se definem como professores universitários, por outro, esse título de status social torna-se secundário na hora de avaliar os elementos a partir dos quais é construída e desenvolvida esta identidade. O que acontece, segundo o autor, é que os professores acabam se auto definindo mais sob o ângulo científico de suas especialidades de que como docentes, como "professores de". Assim, "sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que freqüentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes"[12].

Explica-se então, para ZABALZA (2004), por que esses profissionais encaram com naturalidade, ou como sem relevância, a falta de estudo sobre a didática da especialidade ou sobre como ensinar o conteúdo sob sua responsabilidade, ao contrário do que acontece com as atualizações da especialidade em si. A identidade deste profissional está depositada no conhecimento que possui da especialidade e não no seu conhecimento e propriedade sobre a docência. O exercício da docência como atividade profissional não está no mesmo nível do domínio científico da própria especialidade. É exatamente aí que reside o equívoco, pois "como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para seu exercício"[13].

A discussão que aqui se apresenta é importante para, a partir do diagnóstico e das reflexões dela derivadas, alertar para a importância específica à atividade de docência, auxiliar na modificação do cenário observado nos cursos de pós-graduação por meio do apontamento de novos procedimentos didático-metodológicos e, principalmente, dar centralidade aos encargos fundamentais do professor universitário de forma geral e, mais especificamente, do professor de pós-graduação. Esse último objetivo é sem dúvida o primeiro a ser estabelecido para a transformação da

[12] Ibidem, p. 107.
[13] Ibidem, p. 108.

realidade percebida e o mais relevante, pois possibilitará uma tomada de consciência do compromisso profissional deste professor enquanto formador, enquanto educador que se preocupe, como afirma Zabalza (2004), com uma formação polivalente e flexível, centrada na capacidade de adaptação a situações diversas e na solução de problemas, permitindo o desenvolvimento global do indivíduo, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético. Por isso a necessidade de dar a este processo formativo duas dimensões: uma diretamente voltada para a formação em seu sentido individual, e outra, indireta, voltada para a formação por meio dos conteúdos selecionados e, principalmente, da abordagem e das metodologias empregadas.

Conclui-se, com as reflexões de Zabalza (2004), que ser bom professor não é só ensinar bem e dominar os conteúdos, sabendo explicá-los com clareza. Quando se fala em ensino, faz-se referência à administração do processo completo de ensino e aprendizagem, sendo características do bom ensino universitário e dos bons professores,

> o desejo de compartilhar com os estudantes seu amor pelos conteúdos da disciplina; habilidade para fazer com que o material que deve ser ensinado seja estimulante e interessante; facilidade de contato com os estudantes e busca de seu nível de compreensão; capacidade para explicar o material de uma maneira clara; compromisso de deixar absolutamente claro o que se aprendeu, em que nível e por quê; demonstração de interesse e respeito pelos estudantes; responsabilidade de estimular e de se adaptar às novas demandas; uso de métodos de ensino e tarefas acadêmicas que exijam dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem, assumindo responsabilidades e trabalhando cooperativamente; uso de métodos de avaliação comparativos; visão centrada nos conceitos-chave dos temas e nos erros conceituais dos estudantes antes da tentativa de dominar, a todo custo, todos os temas do programa; oferta de um *feedback* da máxima qualidade aos estudantes sobre seus trabalhos; desejo dos estudantes (e de outras fontes) de

aprender como funciona o ensino e o que se poderia fazer para melhorá-lo[14].

A mudança necessária é, portanto, segundo Zabalza (2004), a passagem do "especialista da disciplina" para o "didata da disciplina". Para que tal mudança ocorra é preciso que haja uma tomada de consciência e, segundo Perrenoud (2001), o primeiro mecanismo suscetível de favorecer essa tomada de consciência e, conseqüentemente, executar transformações do *habitus*, é a prática reflexiva, em que o indivíduo toma sua própria ação como objeto de observação e de análise, buscando perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir. Este autor alerta que, "trabalhar sobre seu *habitus* não é confortável. É aceitar ser confrontado com aquela parte do eu que se conhece menos e que se preferia que não emergisse. Quem pode assumir esse risco se não vê proveito nisso, se essa conduta não é tematizada, encorajada, mostrada, se ele se sente só com sua lucidez, como um imbecil em um mundo em que cada um afirma suas certezas?"[15]

Mesmo reconhecendo a dificuldade do processo reflexivo, já apontada por Bourdieu (1992) que sugere que a resistência à reflexividade acontece não tanto por razões epistemológicas e mais por colocar em questão o sentido sagrado da individualidade e a representação carismática que os intelectuais têm deles mesmos, o professor deve admitir suas incertezas e reconstruir diariamente sua prática pedagógica imbuído do compromisso de ser um docente formador e educador e, percebendo em sua ação e nos alunos que instrui sua contribuição e investimento para o desenvolvimento de indivíduos críticos e transformadores.

Se por um lado essa reflexividade incorporada ao *habitus* professoral pode parecer um ato solitário e incompreendido por muitos no campo universitário, de outro lado, pode surtir efeitos positivos e inestimáveis como perceber o olhar encantado do aluno no processo de estar construindo um novo conhecimento, na satisfação de acompanhar o

[14] Ibidem, pp. 124-125.

[15] PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In PERRENOUD, P. (org.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p.175.

movimento do processo de aprendizagem e no contentamento de saber ter feito parte, de forma plena e comprometida, da formação desse indivíduo e de ter fornecido referências importantes para sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS:

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.15-32.

BOURDIEU, P. **Le Sens pratique**. Paris: Minuit, 1980. 477p.

_____. Universidade: os reis estão nus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº.66, pp.99-105, jan./abr. 1985.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 314p.

_____. **Esboço de uma teoria da prática, Precedido de três estudos de etnologia cabila**. Oeiras: Celta, 2002. 276p.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses. Pour une anthropologie réflexive**. Paris: Seuil, 1992. 270p.

CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3º. Grau. In D'Antola A. (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p.13-18.

CASTANHO, M. E. Professores Marcantes. In CASTANHO, S. (org). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.29-35.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994. p.133-171.

GODOY, A. S. Ensino universitário: fatores influentes em sala de aula sob a ótica do aluno. In D'ANTOLA, A. (org.) **A prática docente na Universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p.67-88.

MASETTO, M. T. **Aulas Vivas**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1992. 104p.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p.17-31.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In PERRENOUD, P. (org.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 153-175.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol.24, nº.83, p.627-641, Campinas, ago, 2003.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1990. p.97-104.

ZABALZA, M. A. Os professores universitários. In ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.105-144.