

## **“ESSES PROFESSORES PRECISAM DE RECICLAGEM”: A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UFU SOBRE AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES**

Gesner Duarte PÁDUA\*

**Resumo:** A última autoavaliação institucional da Universidade Federal de Uberlândia (2011/2012) demonstra como uma parte dos estudantes da graduação e da pós-graduação classifica as práticas docentes dos seus professores. Uma quantidade significativa das críticas feitas pelos alunos aponta para a falta de formação específica dos docentes para o exercício do magistério e identifica um modelo pedagógico tradicional no qual os profissionais exercem a docência amparados, geralmente, nos saberes disciplinares e desamparados em relação aos saberes didáticos-pedagógicos. Nessa perspectiva, eles consideram os métodos de alguns docentes como “ultrapassados”, “obsoletos” e ineficazes no processo de ensino-aprendizagem. As relações professor-aluno aparecem precarizadas, conflituosas. Para muitos, a imagem do professor é a do profissional severo que persegue e utiliza seu poder institucional para punir. Nessas representações dos estudantes sobre os professores ainda se explicitam outras duas concepções: primeiro a de que apenas o conhecimento na sua área não garante que sejam bons na utilização dos recursos didáticos, ou seja, não sabem como ensinar. Segundo, a concepção de que os professores precisam passar por algum tipo de qualificação para o exercício da docência. Nesse sentido este artigo aborda quatro discussões principais manifestas no discurso dos alunos sobre seus professores: os métodos utilizados, a cobrança por parte dos estudantes de uma formação didática para os docentes, as relações professor-aluno e o problema da dissociação entre ensino e pesquisa, com maior valorização dessa última. O fio condutor dessas discussões é a crítica ao modelo pedagógico tradicional que ainda vigora entre grande parte dos professores brasileiros e diz respeito à questão mais ampla da formação específica para o exercício da docência no ensino superior.

**Palavras-chave:** Autoavaliação institucional UFU; Formação didático-pedagógica; Ensino superior; Práticas de ensino; Modelo pedagógico tradicional

## **"ESTOS MAESTROS NECESITAN RECICLAJE": LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA UFU EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES**

**Resumen:** La última autoevaluación institucional de la Universidad Federal de Uberlândia (2011/2012) demuestra cómo estudiantes de pregrado y posgrado evalúan las prácticas de enseñanza de sus maestros. Una parte importante de las críticas los estudiantes son acerca de la falta

---

\* Mestre em Comunicação e Semiótica. Professor do curso de Comunicação Social (Faculdade de Educação) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). [gesnerduarte@hotmail.com](mailto:gesnerduarte@hotmail.com)

de formación específica de los profesores para el ejercicio de la docencia e identifica un modelo pedagógico tradicional apoyado generalmente en los conocimientos disciplinares e no en el conocimiento didáctico. Desde esta perspectiva, consideran que los métodos de algunos profesores como "anticuado", "obsoleto" y ineficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las relaciones profesor-alumno aparecen precario, en conflicto. Para muchos, la imagen del profesor es de un profesional que persigue y usa su poder institucional para castigar. Estas representaciones de los alumnos acerca de los profesores aún explican otros dos conceptos: primero, que sólo el conocimiento en su área no es garantía de que son buenos en el uso de recursos didácticos, o no saben cómo enseñar. En segundo lugar, la idea de que los profesores necesitan calificación para la práctica de la enseñanza. En este sentido, este artículo aborda cuatro grandes debates claros en el discurso de los estudiantes sobre sus profesores: los métodos utilizados, la colección por los estudiantes de una formación didáctica de los maestros, las relaciones profesor-alumno y el problema de la disociación entre la docencia y la investigación, con una mayor apreciación de esta última. El hilo común en estos debates es la crítica del modelo pedagógico tradicional que aún prevalece entre la mayoría de los profesores brasileños y se refiere a la cuestión más amplia de formación específica para la docencia superior.

**Palabras clave:** Autoevaluación Institucional UFU; Formación didáctico-pedagógico; Educación Superior; Prácticas de la enseñanza

## **Introdução**

As pesquisas e discussões mais aprofundadas acerca da formação de professores universitários e suas práticas de ensino são relativamente recentes, com cerca de trinta anos. Por muito tempo se atribuiu os fracassos do ensino superior à incapacidade dos alunos de aprender e pouco à forma de se ensinar. Obviamente não se pode creditar às deficiências didático-pedagógicas dos docentes todas as mazelas em relação à qualidade do ensino superior- esse é um problema muito mais complexo- porém, o papel do professor é elemento fundamental nessa discussão. No Brasil a universidade é uma das instituições mais exigidas atualmente, tendo que responder a expectativas que vão desde a formação profissional de qualidade até o fornecimento de soluções para problemas sociais (CUNHA, 1997, p. 79). É alvo também de muitas críticas. Uma das mais comuns diz respeito à preparação pedagógica dos docentes e sua capacidade didática. Quando se fala em “formação para o magistério” o senso comum nos remete, de imediato, à ideia de um processo relacionado aos docentes da educação básica e dificilmente aos professores universitários.

Uma das razões desse problema é que a formação exigida do professor universitário tem se restringido ao conhecimento específico do conteúdo da disciplina, podendo ser este conhecimento de natureza prática, pelo exercício da profissão, ou teórica, consequência, sobretudo, de formação e pesquisa acadêmica. Pouco tem sido exigido e oferecido, formalmente, em termos pedagógicos.

Muitos docentes sequer têm consciência da importância desses saberes na construção da sua profissionalidade, ou seja, na construção e exercício de uma profissão cheia de especificidades situada no campo do ensino. Acabam, na maioria das vezes, repetindo práticas tradicionais que pouco contribuem para o avanço do processo de aprendizagem e muito acrescentam para a chamada “crise da universidade”. Isso se torna cada vez mais evidente quando ouvimos as queixas feitas pelos alunos. Além das manifestações cotidianas, realizadas de diferentes maneiras, formal ou informalmente, as críticas são manifestadas também de forma mais sistematizada e abrangente nas avaliações internas feitas por algumas instituições de ensino.

Na Universidade Federal de Uberlândia as autoavaliações acontecem desde 2005. Na última, a maior e mais completa delas (realizada entre dezembro de 2011 e janeiro de 2012), mais de 11 mil alunos, ex-alunos, professores, técnicos e a comunidade externa responderam a um questionário eletrônico, onde deixaram também suas críticas e sugestões a respeito de assuntos relacionados à instituição e à vida acadêmica. Os resultados traçam um diagnóstico dos pontos fortes e fracos, das qualidades e deficiências da universidade e, principalmente, como é função primeira desse tipo de processo avaliativo, daquilo que precisa ser melhorado.

A pesquisa foi realizada pela CPA- Comissão Própria de Avaliação da UFU e resultou em dois relatórios- um de 107 páginas e outro com 200\* -além de uma relação avulsa de 3.770 críticas e sugestões que apontam para várias questões importantes. No recorte deste trabalho analiso parte desse material sob o ponto de vista específico das práticas didático-pedagógicas dos docentes expressas nas respostas ao questionário e nos comentários feitos pelos alunos.† O objetivo é verificar no discurso manifesto dos estudantes como os docentes e suas práticas (alvo de críticas) são representados. Procuo identificar também que problemas e tensões no processo ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno emergem de tais manifestações.

---

<sup>1</sup> O primeiro é o relatório geral “Autoavaliação institucional da Universidade Federal de Uberlândia 2011”, que analisa e sistematiza os dados colhidos, de uma forma mais ampla, e o outro é o “Caderno de Respostas”, que traz as respostas de diversos setores da UFU às críticas e sugestões dos participantes da pesquisa. Ambos estão disponíveis no site [www.cpa.ufu.br](http://www.cpa.ufu.br) (acesso em 20/07/2012).

<sup>2</sup> As críticas e sugestões deixadas pelos participantes foram analisadas pela Comissão Própria de Avaliação, sistematizadas nos dois relatórios finais e encaminhadas aos departamentos competentes, porém, pelo grande volume (3.717 itens), não foram transcritas literalmente ou anexadas a esses documentos. Do total de comentários, uma relação com cerca de 390, referentes somente a assuntos acadêmicos vinculados à Pró-reitoria de Graduação, me foi fornecida pela CPA mediante solicitação para esta pesquisa (esse documento será referenciado daqui para frente como “Relatório de Comentários”). Desses, foram selecionados e analisados neste artigo cerca de 180 relativos especificamente às práticas didático-pedagógicas dos professores.

A partir dessas representações o artigo se constrói dialogando com bibliografia crítica na área da educação, abordando basicamente quatro discussões: os métodos utilizados por esses professores, a cobrança por parte dos estudantes de uma formação didática para os docentes, as relações professor-aluno e o problema da dissociação entre ensino e pesquisa, com maior valorização dessa última. O fio condutor dessas discussões é a crítica ao modelo pedagógico tradicional que ainda vigora entre grande parte dos professores brasileiros e diz respeito à questão mais ampla da formação específica para o exercício da docência no ensino superior.

### O “conhecimento engessado”

Grande parte dos professores universitários brasileiros segue o modelo pedagógico tradicional que durante décadas foi se institucionalizando na prática docente em todo o país. Muitos incorporam práticas que viraram senso comum, outras que foram observadas dos seus antigos mestres ou ainda prescritas por colegas mais velhos de docência. Adotam, portanto, com frequência, essa corrente teórica mesmo sem se darem conta disso e, na medida em que não fazem uma reflexão profunda sobre suas atitudes e o seu processo formativo, acabam reproduzindo os mesmos processos pedagógicos que viveram (CUNHA, 1997, p. 81). Tem-se, então, o modelo do “professor artesão” ou “tradicional”, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 183):

Transposto para a educação escolar, esse modelo valoriza o ensino que é praticado nas instituições e que é composto da tradição, da inércia, da permanência do *habitus* consagrado, que deve ser preservado. Nele, a formação do professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel de conservação, não sendo necessária formação prévia específica.

Entre as características da pedagogia tradicional apontadas por Libâneo (1985, p. 08-10), algumas nos interessam mais particularmente nessa discussão:

**[...] Métodos** - Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

**Relacionamento professor-aluno** - Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos [...] O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

**Pressupostos de aprendizagem** [baseados na ideia de que ensinar é repassar conhecimentos]- A aprendizagem, assim é receptiva e mecânica, para que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. [...] A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

De uma forma explícita ou implícita, essas características aparecem intensamente na autoavaliação institucional da UFU, especialmente nas críticas dos alunos. Na avaliação geral, 75% dos estudantes consideraram como boa ou ótima a qualidade do corpo docente, entretanto 42,1% consideraram regular, ruim ou péssima as práticas didático-pedagógicas dos professores (UFU-CPA, 2012a, p. 45). Do total dos comentários de alunos e ex-alunos direcionados à Pró-reitoria de Graduação, cerca de 46% se referem à críticas sobre as práticas didático-pedagógicas. A reclamação mais frequente é de que os professores “não têm didática” e não conseguem ensinar de forma clara e eficiente. Alguns exemplos do relatório de comentários (UFU-CPA, 2012b)<sup>‡</sup>:

ALGUNS APRESENTAM UMA DIDÁTICA MUITO FRACA, OUTROS, NENHUMA.

ALGUNS OUTROS PROFESSORES SÃO PÉSSIMOS E SEM DIDÁTICA ALGUMA.

ALGUNS PROFESSORES NÃO SE IMPORTAM COM O APRENDIZADO DOS ALUNOS, NÃO EXPLICANDO AS DISCIPLINAS DE FORMA CLARA NEM TAMPOUCO COM AVALIAÇÕES CONDIZENTES AO ENSIO SUPERIOR.

OS "PROFISSIONAIS" OU SEJA, PROFESSORES DA UFU, OU NÃO PASSAM O SEU CONHECIMENTO PARA OS ALUNOS SEJA POR FALTA DE CONHECIMENTO SOBRE O ASSUNTO, OU POR PURA IGNORÂNCIA E EGOISMO SOBRE A PROPAGAÇÃO DESSE CONHECIMENTO...

[...] FORA O QUANTO DE PROFESSORES QUE SE MANTÉM DESATUALIZADOS, SEM DIDÁTICA NENHUMA, NEM SEQUER DEVERIAM MAIS ESTAR DANDO AULA, E SÓ FICAM PREJUDICANDO NOSSA GRADE HORÁRIA [...]

---

<sup>‡</sup> Por questões éticas e por não ser objetivo deste artigo uma análise particularizada deste ou daquele curso ou docente, suprimi as menções a nomes de professores e cursos feitas pelos alunos e constantes da relação de comentários fornecida pela CPA. As respostas foram transcritas em caixa alta, com erros ortográficos e de digitação como no original.

No discurso dos alunos, métodos didáticos tradicionais como o “decoreba” são associados à ideia de obsolescência e desatualização, especialmente daqueles professores com muitos anos de carreira, que não abririam espaço para inovações e nem conseguiriam ir além do seu “conhecimento teórico engessado”. Transparece também o vínculo que fazem entre as práticas consideradas ultrapassadas e a pouca motivação ou preocupação dos docentes com o aprendizado dos estudantes (UFU-CPA, 2012b):

[...] PROFESSORES OBSOLETOS, ULTRAPASSADOS E COM CONHECIMENTO TEÓRICO ENGESSADO [...]

O QUE VEJO É A DISSEMINAÇÃO DE CONHECIMENTOS ULTRAPASSADOS E OS PROFESSORES CONSEGUEM FAZER DE UM CONHECIMENTO SIMPLES UM CONHECIMENTO OBTUSO PELA FALTA DE HABILIDADE EM DAR AULAS.

NA MINHA OPINIÃO, UM DOS MAIORES PROBLEMAS DA UFU SÃO OS PROFESSORES. BOA PARTE DELES JÁ DÃO AULA HÁ MUITO TEMPO, O QUE GARANTE EXPERIÊNCIA, MAS TAMBÉM, MONOTONIA, FALTA DE INOVAÇÃO, DESPREZO PELOS ALUNOS E FALTA DE PREOCUPAÇÃO COM O APRENDIZADO DOS MESMOS.

A UFU TEM UMA ÓTIMA INFRAESTRUTURA, MAS OS PROFESSORES NÃO TEM UM PLANO DIDÁTICO EFICAZ, ESSA FALTA DE DIDÁTICA OCORRE POR PROFESSORES MAL PREPARADOS "RUIMS" [...] UM BOM PROFESSOR É ATUALIZADO, ELE NÃO PRECISA SABER TUDO. [...] AS AULAS DEVERIAM SER MAIS PRÁTICAS, MENOS "DECOREBA" E MAIS ENTENDIMENTO.

Métodos mecanicistas de ensino e avaliação, como excesso de seminários acrílicos e “provas sem critérios”, são vistos pelos alunos como “retrógrados” (UFU-CPA, 2012b):

FICO DECEPCIONADO PELA METODOLOGIA ULTRAPASSADA QUE A MAIORIA DOS PROFESSORES UTILIZA, MESMO QUANDO A MATÉRIA ESTÁ RELACIONADA À INOVAÇÃO E ASSUNTOS QUE TERIAM O OBJETIVO DE SUPERAR AS METODÓLOGIAS EXISTENTES.

OS PROFESSORES DA UFU NÃO DÃO AULA, ELES SIMPLEMENTE FAZEM OS ALUNOS DAREM AULAS POR ELAS, ATRAVÉS DE SEMINÁRIOS, ONDE CADA ALUNO ESTUDA SOMENTE A SUA PARTE DO TRABALHO, E O CONHECIMENTO NÃO É DISSEMINADO COMO DEVERIA. [...]

[...] ALGUNS NÃO SABEM NEM O QUE ESTÁ SENDO MINISTRADO, FAZ AVALIAÇÕES INADEQUADAS (APENAS SEMINÁRIOS, OUTROS FAZEM PROVAS SEM CRITÉRIO DE AVALIZAÇÃO [...])

HÁ POR EXEMPLO, UMA PROFESSORA QUE AVALIA UMA PROVA PARA SER ENTREGUE SENDO 50% DA NOTA LEVANDO EM CONTA SE

ESTÁ MANUSCRITA, PERDENDO 50% QUEM FEZ DIGITADO. PRECISAM DEMONSTRAR MENOS IGNORÂNCIA POR SABEREM MAIS QUE OS ALUNOS, ESTANDO MAIS ABERTOS À OPINIÕES E MAIS DISPOSTOS A TIRAR DÚVIDAS DE MODO CLARO E PACIENTE.

Eles cobram mais “variedade de métodos” e indicam que a inovação está vinculada ao seu interesse no curso (UFU-CPA, 2012b):

ACHO FUNDAMENTAL TER UMA VARIEDADE EM MÉTODOS DE AVALIAÇÃO, NÃO SÓ DANDO 2 PROVAS DE 50 PONTOS CADA. TEMOS PROFESSORES QUE SABEM COMO FAZER OS ALUNOS PARTICIPAR DAS AULA, MAS TEM ALGUNS QUE NOS DEIXAM TÃO DESANIMADOS, QUE ACABA REFLETINDO EM NOSSO DESCONTENTAMENTO COM O CURSO.

Em todas essas manifestações os estudantes apontam para um perfil tradicional de docente que Libâneo (2011, p. 1) chama de “estilo professor-transmissor de conteúdo”:

O mais comum [...] é o aluno memorizar o que o professor fala, decorar a matéria e mecanizar fórmulas, definições etc. A aprendizagem que decorre desse tipo ensino (vamos chamá-la de mecânica, repetitiva) serve para responder questões de uma prova, sair-se bem no vestibular ou num concurso, mas ela não é duradoura, ela não ajuda o aluno a formar esquemas mentais próprios.

Nessa concepção que coloca o professor como aquele que detém o saber e “repassa” o conhecimento, os alunos são transformados em “vasilhas”, “em recipientes a serem enchidos pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 58). Esse modelo, “reforça as relações verticais e consagra o professor como um repassador (até com boas habilidades) de informações enquanto para o aluno fica a perspectiva da memória e da reprodução fidedigna” (CUNHA, 1997, p. 81). Nessa perspectiva, muitos entendem que ensinar é simplesmente “transmitir”, através de estímulos condicionantes generalistas, determinados conteúdos aos estudantes que, tal como esponjas altamente permeáveis, absorveriam esses conhecimentos, como se ensinar fosse, assim como preconizavam os behavioristas na primeira metade do século XX, uma atividade de programação (SOUZA, 2003).

O modo com que se operacionalizam os conceitos e as técnicas principais de cada disciplina não pode ser o mesmo, imutável, como um molde padrão, desconsiderando que assim como esses conhecimentos se alteram com o desenvolvimento de pesquisas pertinentes a cada área, o seu

público, ou seja, os seus alunos, também não formam estaticamente um todo homogêneo. Na determinação dos recursos e estratégias didáticas necessários ao bom entendimento de um conteúdo é preciso lançar, portanto, um olhar sobre a relação entre esse conteúdo e a forma de ensino que melhor se adapta a ele e outro sobre o perfil de cada turma com a qual esse conhecimento será trabalhado.

Embora vejamos avanços na reflexão sobre as práticas didáticas no ensino superior, para Libâneo (2011) esse problema ainda é comum na maioria das universidades, onde se verifica

um ensino meramente expositivo, empírico, repetitivo, memorístico. Os alunos desses professores não aprendem solidamente, ou seja, não sabem lidar de forma independente com os conhecimentos, não “interiorizam” os conceitos, o modo de pensar, raciocinar e atuar, próprios da matéria que está sendo ensinada e, assim, os conceitos não se transformam em instrumentos mentais para atuar com a realidade (LIBÂNEO, 2011, p. 2).

O professor é a principal fonte de informações e o aluno fica na condição de ouvinte. O ensino é baseado em métodos de treinamento, com incentivo à memorização e o tipo de avaliação mais constante da aprendizagem “consiste na aplicação de provas, usando como critério autoritário, em relação ao aluno, a mensuração numérica do que o discente ‘aprende’, muito das vezes através de notas subjetivas” (SANTOS NETO, s.d, p. 7).

Uma didática eficiente não está vinculada, entretanto, ao mero uso de recursos tecnológicos modernos. Muito úteis, em alguns casos, eles precisam ser bem utilizados e adequados a uma finalidade bem definida, caso contrário se tornam tão ineficientes no processo de ensino-aprendizagem quanto os métodos mais antigos. O tradicionalismo, portanto, está muito mais ligado a um modo de conceber e agir no processo educacional que propriamente aos meios materiais de que o professor dispõe, e que, muitas vezes, apesar de avançados, são usados segundo esse pensamento tradicional. É o caso do *datashow*. O professor se “limita a ser um mero leitor de slides”, como apontam algumas das críticas dos alunos na avaliação institucional:

DIDÁTICA E ORATORIA COM DATASHOW. REEDUCAÇÃO PARA O USO CORRETO, NÃO PROJETANDO SLIDES NO PADRÃO-LIVRO E TAMBÉM EVITANDO PROJÉTÁ-LOS CARREGADOS DE INFORMAÇÕES. USAR A TÉCNICA NO-SHOW, OU SEJA, NÃO PROJEÇÃO QUANDO ESTIVER RESPONDENDO DÚVIDA DE ALUNO. USAR A PROJEÇÃO GRADUAL DOS SLIDES E COM APENAS PALAVRAS-CHAVE. FUGIR DO PADRÃO ATUAL QUE É PROJEÇÃO CONTINUA, AUTO-EXPLICATIVO, SLIDE

POLUIDO COM EXCESSO DE INFORMAÇÕES, APRESENTADOR FAZENDO PAPEL DE REFÉM DA PROJEÇÃO, MERO LEITOR DE SLIDES, NA MAIORIA DAS VEZES DE COSTAS PARA O ALUNO (CPA, 2012b).

AULAS DIFERENTES DAS QUE UTILIZAM SÓ PROJEÇÃO DE SLIDES.

O mau uso e conseqüente saturação de alguns recursos modernos, quem diria, leva até mesmo alguns estudantes, criados na era da alta tecnologia, a defenderem o uso da velha combinação giz e lousa (UFU-CPA, 2012b):

QUANTO MAIS NOVOS OS PROFESSORES, MAIS TECNOLOGIAS ELES DOMINAM E PIOR É A DIDÁTICA E O APRENDIZADO. COISAS QUE NA VISÃO DE QUEM QUER PASSAR MAIS CONTEÚDO O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL, NÃO SÃO RELEVANTES. O QUADRO NEGRO AINDA É A MELHOR FERRAMENTA PARA SE PASSAR O CONHECIMENTO.

### **“Esses professores precisam de reciclagem pedagógica”**

As dificuldades de aprendizagem atribuídas à “falta de didática” dos professores levam os estudantes a defender que os docentes passem por cursos de capacitação. Alguns cobram até mesmo maior fiscalização da prática pedagógica em sala de aula- uma espécie de “controle de qualidade”- e a obrigatoriedade de cursos de “reciclagem”. Transparece nesses discursos o entendimento dos alunos de que o professor precisa se submeter a um processo de profissionalização para o exercício da docência:

CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES, ATUALIZAÇÃO E INOVAÇÃO DE MÉTODOS PEDAGÓGICOS. CURSO PARA PROFESSORES QUANTO À DIDÁTICA.

ESSES PROFESSORES PRECISAM DE RECICLAGEM PEDAGÓGICA URGENTE [...].

MAIOR CONTROLE ACERCA DA QUALIDADE DOS DOCENTES.

SUGIRO QUE HAJA CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, DE MODO EM GERAL, PARA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DE ORATÓRIA, SLIDES E DATASHOW. POIS, ASSIM SENDO, HAVERÁ GANHO PARA TODOS - PROFESSORES E ALUNOS. PENSO QUE ESSE DILEMA NÃO É ENCONTRADO SOMENTE NA UFU, VISTO QUE TRATA-SE DE UMA DEFICIÊNCIA GERAL [...].

Em alguns casos o campo dos comentários vira espaço para desabafo enfático: “MELHORES PROFESSORES PELO AMOR DE DEUSSSS” (UFU-CPA, 2012b).

### **“Didática com educação e bom humor”**

As concepções pedagógicas tradicionais comprometem, muitas vezes, a própria relação professor-aluno, que se torna autoritária, vertical, e influencia os seus procedimentos didáticos. Alguns docentes desenvolvem um comportamento grosseiro no trato com o estudante e os mecanismos avaliativos se tornam instrumentos de poder, com a função de intimidar e punir. Esse é outro aspecto que se revela nos comentários dos alunos. Eles defendem uma “didática com educação e bom humor”, com um maior “envolvimento” entre professor e estudante. Nessas representações professores e alunos aparecem como antagonistas em um espaço de embate que seria a sala de aula.

GOSTARIAMOS QUE ALGUNS PROFESSORES [...] DIMINUÍSSEM O MAL HUMOR (AFINAL ESTAMOS ALI PARA APRENDER), EVITASSEM AMEAÇAS, COMO: " ME AGUARDEM NA PROVA", "ESSE SEMESTRE APENAS 10% VÃO PASSAR", "O QUE ESTÃO FAZENDO AQUI GENTE? DESISTAM!", TAIS ATITUDES DESMOTIVAM OS ESTUDANTES, E NÃO É ISSO QUE A UNIVERSIDADE DESEJA! QUEREMOS UMA BOA DIDÁTICA, E EDUCAÇÃO E BOM HUMOR A COMPÕE!!

ACREDITO QUE OS PROFESSORES DEVERIAM TER UM LIMITE DE PODER NA FACULDADE, MUITAS VEZES ELES SÃO MAL EDUCADOS, NÃO FAZEM QUESTÃO QUE OS ALUNOS APRENDAM, E PARECEM QUE TEM O PRAZER DE DIFICULTAR A VIDA DO ALUNO. NÓS TAMBÉM SOMOS SERES HUMANOS E DEVERÍAMOS SER TRATADOS COM RESPEITO.

E A QUESTÃO DE PROFESSORES [...]SEREM TÃO RIGOROSOS A PONTO DE SEREM CHAMADOS DE "FERRADORES", ALGUNS APARENTAM GOSTAR DE REPROVAR ALUNOS [...].

[...] É TRISTE AO ENTRAR NUMA SALA O PROFESSOR TE OLHAR ESTRANHO, ELE ESQUECE QUE JÁ PASSOU POR UMA SALA TBM? SE EU VIRAR PROFESSOR NÃO SEREI ASSIM, É COMPLICADO, SIMPLEMENTE ISSO,QUE PENSO E DEVERIA SER MU PORÉM DENTRO DO CORPO DOCENTE DA MESMA DEPARAMOS COM PROFESSORES DESATUALIZADOS, GROSSEIROS, DESINTERESSADOS EM MINISTRAREM SUAS AULAS, SEGUINDO ROTEIROS DIFERENTES DOS ESTABELECIDOS PARA A MATÉRIA E AINDA, DESPREOCUPADOS EM FORMAR OS ALUNOS (UFU-CPA, 2012b).

Alguns pedem, inclusive, que além dos cursos de formação didática, sejam oferecidos também aos docentes cursos sobre relacionamento interpessoal e “humanização” (UFU-CPA, 2012b):

DEVERIA SER FEITO ALGUM CURSO SOBRE DIDÁTICA DE ENSINO AOS PROFESSORES E CURSOS SOBRE HUMANIZAÇÃO NA FACULDADE DE RELACIONAMENTO COM PROFESSOR/ALUNO.

No exercício diário da docência a boa relação com o aluno é um dos desafios mais importantes. É realmente um Desafio, com D maiúsculo, construir um ambiente mais adequado para que se estabeleça uma comunicação com seus alunos e haja não só *feedback*, mas também um processo realmente reflexivo e construtivo de conhecimento. Em outras palavras para que haja “diálogo”, afinal “um encontro é de dois”, já diz a música. O sucesso no processo ensino-aprendizagem se dá mais facilmente quando há esse “encontro” entre professor e aluno, de motivação, de cooperação, de compreensão, de afetividade (KIECKHOEFEL, 2011).

Há, em muitos casos, uma notória má vontade e indisposição dos alunos em relação ao professor ou à disciplina, porém esse processo de integração se torna mais difícil quando há deficiência didática do docente e uma relação autoritária que este estabelece com os estudantes. Por falta de consciência e conhecimento pedagógico mais atualizado, muitos professores que tiveram exemplos de ensinagem tradicionalista e experienciaram metodologias de punição e repressão reproduzem esses procedimentos tornando desnecessariamente tensas as relações que se estabelecem entre professor e aluno, como se observa nos comentários dos estudantes, e comprometendo a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire já refletia sobre o papel da afetividade nas relações educacionais, desmistificando a suposta relação necessária entre a seriedade profissional e o estilo severo.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1996, p. 159-160).

Concepções pedagógicas mais progressistas defendem a ideia de que o professor deve ser um mediador entre o conhecimento e o estudante (LIBÂNEO, 2011; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz da aula quando o professor assegura, pelo seu

trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno (LIBÂNEO, 2011, p. 2-3).

Nesse sentido, nada mais adequado que conferir ao professor o status de “socializador” de saberes, entendendo a socialização em sua complexidade dialética: o homem, enquanto ser social, imerso no mundo, agindo e simultaneamente sofrendo influências desse ambiente, forma ao mesmo tempo em que também é formado nessa troca.

### **“Vários professores dão aula, mas poucos sabem ensinar”**

Entre as concepções negativas mais comuns nos discursos dos alunos, uma se sobressai: a de que o professor tem domínio sobre o conhecimento científico da disciplina ou experiência prática, porém não sabe ensinar, ou seja, trata-se de uma questão fundamental de competência didática.

RECONHEÇO QUE ALGUNS PROFESSORES DO CURSO DE [...] APESAR DAS EXCELENTES HABILIDADES E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS QUE POSSUEM, NÃO CONSEGUEM REPASSAR SEUS CONHECIMENTOS DE FORMA EFICAZ, PARA NÓS ALUNOS [...]

[...] FALTA DIDÁTICA PARA MUITOS PROFESSORES, QUE POSSUEM UM GRANDE CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA, PORÉM NÃO SABEM COMO REPASSAR ISSO.

VÁRIOS PROFESSORES DÃO AULA, MAS POUCOS SABEM ENSINAR.

[...] NÃO ADIANTA NADA SABER, SE NÃO CONSEGUE REPASSAR ESSE CONHECIMENTO.

[...] NÃO APRENDI NADA, O PROFESSOR SABIA MUITO, MAS ERA MUITO FRACO DANDO AULA, O QUE ACABOU PREJUDICANDO MEU APRENDIZADO... (UFU-CPA, 2012b).

Nesses discursos aparece implícita uma questão que vem sendo muito debatida nos fóruns sobre docência no ensino superior nos últimos anos: o predomínio da formação para a pesquisa (e valorização de títulos) em contraposição ao baixo estímulo- ou exigência - em relação à formação para o ensino.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), embora os professores universitários possuam uma enorme carga de conhecimentos específicos, observa-se uma deficiência nas questões

referentes à docência pois, durante a sua formação, eles foram incentivados a adquirir saberes práticos e os saberes didático-pedagógicos muitas vezes acabaram sendo caracterizados como um mero suplemento aos saberes conteudinais.

Em outros comentários essa questão aparece de forma clara e consciente para uma parte dos estudantes (UFU-CPA, 2012b):

MUITOS DOCENTES TEM UM BOM NÍVEL (DOUTORES E PÓS DOUTORES) MAS NÃO POSSUEM OUTRAS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS, COMO ATUALIZAÇÃO, DIDÁTICA E PRÁTICA NO MERCADO DE TRABALHO. ENFIM, A QUALIDADE DO CORPO DOCENTE NÃO PODE SER MEDIDO APENAS POR TÍTULOS.

A QUALIDADE DOCENTE MUITAS VEZES É MEDIDA PELO CURRÍCULO LATTES E FOI O QUE EU FIZ, TEMOS ÓTIMOS PESQUISADORES, PORÉM MUITOS DELES NÃO SABEM O QUE É AULA OU COMO TRATAR UM ALUNO QUE ESTA QUERENDO APRENDER, NÃO SEI SE É FALTA DE EXPERIENCIA, OU APENAS TEM COMPROMETIMENTO COM A PESQUISA. EU ESTUDO MAIS PELO YOUTUBE DO QUE PESSOALMENTE, VALE MAIS APENAS...

No Brasil, para que o profissional exerça o magistério no ensino superior a Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 66, exige que sua preparação seja feita “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, ou seja, cursos que em sua maioria tradicionalmente direcionam o aluno para a formação de competências e saberes relacionados à pesquisa, à produção de conhecimento, uma especificidade tão grande que pode até mesmo prejudicar o desenvolvimento de “uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”, segundo Cunha (2001, p. 80). Dificilmente os mestrados e doutorados incluem no seu currículo disciplinas de caráter didático-pedagógico.

Nesse aspecto, o poder público tem se omitido com relação à qualificação didático-pedagógica do professor universitário. A começar pela própria LDB. De acordo com Saviani (1988, p. 144), o projeto da lei apresentado pelo senador Darcy Ribeiro previa, em seu artigo 74, que

A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Entretanto, no texto final aprovado pelo Congresso, a última parte, que denotava a preocupação e a exigência da qualificação pedagógica, foi suprimida. Dessa forma, a partir de

parâmetros de qualidade institucional determinados pelo governo, cada instituição passou a ter liberdade de estabelecer seus próprios critérios de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, o que acarreta, na maior parte dos casos, em uma formação absolutamente superficial ou simplesmente nula. Despreocupação que se reflete na própria política de contratação de muitas instituições (especialmente as privadas) que têm em seus quadros especialistas ou mesmo graduados com experiência no mercado, considerando que apenas o saber técnico específico da sua profissão basta para o exercício do magistério.

Esse é apenas um dos elementos entre muitos que fizeram com que nas últimas décadas a preparação para o ensino fosse tratada como coisa menor em relação à pesquisa, criando uma tradição de pensamento cristalizada no senso comum de que para ser bom professor basta ser bom pesquisador. Os próprios critérios de avaliação do corpo docente da maioria das universidades tendem a medir a “qualidade” do professor pela sua produtividade científica. A falácia dessa premissa se torna evidente quando se analisa, por exemplo, o discurso dos alunos, como os exemplos citados, e estudos como os de Pimenta; Anastasiou (2002, p. 190-196). As autoras mostram, através das diferenças fundamentais dos processos de pesquisa e ensino, que ser bom professor, pedagogicamente falando, não é consequência direta e necessária de ser um bom pesquisador, ou seja, ambos possuem competências próprias.

A maioria dos professores universitários tiveram sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveram, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa que [...] conta com especificidades bem diferentes do método de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 197-198).

Para atuar na educação básica o estudante é obrigado a passar, na universidade, por extensos processos de formação para o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas metodológicas e, muitas vezes, terminada a graduação ele ainda precisa, conforme exigência do mercado, se submeter a diversos cursos de formação continuada para aprimorar os conhecimentos disciplinares específicos e também pedagógicos. Entretanto, na docência em cursos técnicos e no ensino superior

[...] o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar” (TEIXEIRA, 2009, p. 29-30).

Não se trata, como lembra Teixeira (2010), de negar a importância da pesquisa (e também da extensão), nem opor formação teórica ou prática à formação pedagógica, já que todos esses saberes (disciplinares, técnicos e pedagógicos) devem estar articulados em prol do aprendizado e da produção de conhecimento, até porque, conforme Cunha (1997) esta não é exclusividade da pesquisa; o ensino também pode produzir conhecimento:

Esta idéia se alicerça na compreensão de que, se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz (CUNHA, 1997, p. 91).

O importante é salientar, como faz Chizzotti (2002, p. 103), que ensino e pesquisa são interdependentes e se auxiliam mutuamente: “[...] a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento, mas que também pode desenvolver muito o ensino e, finalmente, é necessário considerar que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa”. O que se faz, portanto, é direcionar a discussão para o aspecto mais importante da atividade acadêmica: “a consciência da docência e do desenvolvimento da identidade profissional” (TEIXEIRA, 2010, p. 362).

### **Considerações finais**

A autoavaliação institucional da UFU de 2011 deixa transparecer a preocupação dos estudantes com as práticas pedagógicas dos professores. Uma quantidade significativa das críticas feitas por alunos e ex-alunos aponta para a falta de formação específica de parte dos docentes para o exercício do magistério superior e a necessidade de aprimoramento. O discurso dos alunos identifica um modelo pedagógico tradicional no qual os professores exercem a docência amparados, geralmente, nos saberes disciplinares e desamparados em relação aos saberes didático-pedagógicos. Nessa perspectiva, eles consideram os métodos de alguns docentes como “ultrapassados”, “obsoletos” e ineficazes no processo de ensino-aprendizagem. As relações professor-aluno aparecem precarizadas, conflituosas. Para muitos a imagem do professor é a do profissional severo que persegue e utiliza seu poder institucional para perseguir e punir. Nessas representações ainda se explicitam outras duas concepções: primeiro a de que o domínio que apenas o conhecimento na sua área não garante que sejam bons na utilização dos recursos didáticos, ou seja, não sabem como

ensinar. Segundo, a concepção de que os professores precisam passar por algum tipo de qualificação para o exercício da docência.

Os níveis de exigência profissional estão cada vez mais altos no magistério superior. As cobranças dizem respeito à produtividade, ao domínio dos conteúdos teóricos e práticos e, de alguns anos para cá, à competência didático-pedagógica do docente também passou a figurar com mais ênfase no rol dessas exigências. O problema é que os governos geralmente são omissos ou morosos quanto às políticas de formação docente e a maioria das universidades também não tem programas institucionais nesse aspecto.

Outro problema é que uma grande parcela de docentes- muitos ainda vivenciando modelos educacionais tradicionais- ainda não se deu conta ou se convenceu da necessidade de investir na sua profissionalização para a docência no ensino superior. Há, entretanto, uma outra parcela significativa de profissionais e instituições que caminham para isso, participando e promovendo encontros, seminários, congressos e mesmo cursos de pós-graduação, especialmente *lato sensu*.

Obviamente o formar-se professor envolve uma série de saberes e competências que vão além dos técnicos ou pedagógicos. Da mesma maneira, “a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém, engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência” (PACHANE, 2004, p. 8). Entretanto, seja individualmente, através da intuição ou da prática cotidiana de desenvolvimento consciente de habilidades pedagógicas, seja coletivamente, em nível institucional, participando de cursos específicos que o ajudam a compreender-se enquanto profissional do ensino, o importante é que os professores entendam o quanto é vital para suas carreiras a mudança de atitude frente ao exercício da doc. Algo que pode trazer maturidade acadêmica para ele próprio e para seus alunos, que passam a ter uma qualidade de ensino melhor, e que contribui para que problemas como os que aparecem nas críticas mostradas neste trabalho sejam cada vez menos frequentes. Como assinala Teixeira (2009),

É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei” para “ensino porque sei e sei ensinar” e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica (TEIXEIRA, 2009, p. 32).

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CHIZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 103-112.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 79-92.

\_\_\_\_\_. Aula universitária: inovação e pesquisa”. In: LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 79-93.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KIECKHOEFEL, J. C. As relações afetivas entre professor e aluno. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202\\_2668.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas**. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. 2 ed. Campinas, Papyrus, 2001, p. 83-102.

PACHANE, G. G. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. 27ª reunião da ANPEd. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS NETO, J. M. dos. **A eficácia da didática do ensino superior**. s.d. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/59434322/A-Eficacia-da-Didatica-do-ensino-Superior-Julio-Moreira-dos-Santos-Neto>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, O. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**. Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Ed. Mackenzie; Cortez, 2003, p. 35-60.

TEIXEIRA, G. F. M.; SANTOS, P. P. dos. **Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes**. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 355-376, jul./dez.2010.

\_\_\_\_\_ Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. In: **Boletim Técnico Senac**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 28-37, jan/abril 2009. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Autoavaliação institucional da Universidade Federal de Uberlândia 2011**. Uberlândia, 2012a. Disponível em: <<http://www.cpa.ufu.br/node/52>>. Acesso em: 10 jul. 2012.