

ESPAÇOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Este painel tem por objetivo explicitar resultados de quatro pesquisas de mestrado (UFSM e UNISINOS) desenvolvidas sobre a temática da formação. Entendemos por formação docente todos os processos pelos quais o professor passa nas diferentes etapas da sua trajetória profissional e o modo como ele significa as suas aprendizagens em cada uma delas. Desse modo, apresentamos o **primeiro** artigo que é decorrente de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas a partir dos objetivos do projeto Observatório da Educação sobre a qualidade da Educação Superior. Buscamos estabelecer as relações pertinentes entre essas duas pesquisas, no sentido da formação para a docência superior. Abordamos a questão do trabalho docente enquanto possibilidade formativa para os professores e o reflexo da prática do trabalho docente na qualidade da educação. O **segundo** artigo apresenta uma discussão sobre a contribuição da Docência Orientada para os processos formativos de professores universitários, inferindo possíveis indicadores de qualidade para este nível de ensino. Desse modo, entendemos a Docência Orientada como um caminho possível no processo formativo dos professores universitários, podendo contribuir positivamente na qualidade do ensino superior. O **terceiro** artigo está relacionado às práticas pedagógicas com o uso de Objetos de Aprendizagem - OAs e consistiu em compreender as representações que os professores tem sobre o uso dos OAs na sua prática pedagógica. Salientamos que o uso dos OAs exige do professor uma postura de um sujeito aprendente e predisposto a aquisição de novas habilidades, que exigem que esse professor esteja sempre pronto para a mudança e a transformação na sua formação e consequentemente na sua prática pedagógica. Sendo assim, com a composição desse painel, tivemos a pretensão de contribuir para os estudos da temática da formação docente que está presente em diversas pesquisas, pois tem sido objeto de estudo e preocupação das IES que desenvolvem pesquisas no âmbito educacional.

Palavras-chave: Formação docente; Trabalho docente; Docência orientada; Objetos de Aprendizagem; Possibilidades formativas.

TRABALHO DOCENTE COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA: REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Greice Scremen

Daniela da Silva Aimi

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo

Este artigo é decorrente de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas a partir dos objetivos do projeto Observatório da Educação sobre a qualidade da Educação Superior, que é composto por diversas instituições de ensino superior, das quais a UFSM participa através do grupo de pesquisa GTFORMA. Buscamos estabelecer as relações pertinentes entre duas pesquisas, no sentido da formação para a docência superior. Dessas pesquisas, a primeira, já concluída, teve como propósito analisar o perfil institucional/docente de professores do ensino superior em universidades privadas brasileiras, a partir dos indicadores de função docente disponibilizados pelo INEP/MEC, estabelecendo relações pertinentes com a questão da qualidade da educação superior; e a segunda pesquisa, em fase de conclusão, investiga a realidade do professor substituto das Universidades Federais do Sul do Brasil e as contribuições possíveis para a qualidade do trabalho docente. Utilizamos os dados analisados nas duas pesquisas para dar subsídios à discussão teórica que propomos neste trabalho. Os contrapontos que propomos nesse texto estão relacionados ao trabalho docente como possibilidade formativa e os reflexos dessa prática na qualidade da educação. Para isso, explicitamos alguns aspectos da docência no ensino superior que foi o foco das nossas análises. Abordamos a questão do trabalho docente enquanto possibilidade formativa para os professores e o reflexo da prática do trabalho docente na qualidade da educação. Sendo assim, nossa reflexão teórica balizou a idéia de que o trabalho docente converte-se em possibilidade formativa para os professores e essa possibilidade reflete diretamente na qualidade da educação. Pois, um professor que admite o seu trabalho, ou seja, a sua prática pedagógica como um dispositivo formativo e se dispõe a refletir sobre seu processo constitutivo de sujeito aprendente, tem a possibilidade de construir com seus alunos um processo de ensino de maior qualidade.

Palavras-chave: Trabalho docente; possibilidades formativas; qualidade da educação; observatório da educação.

1. Introdução

Este artigo é decorrente de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas a partir dos objetivos do projeto Observatório da Educação sobre a qualidade da Educação Superior, que é composto por diversas instituições de ensino superior, das quais a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) participa através do grupo de pesquisa GTFORMA - Grupo Trajetórias de Formação.

Dessas pesquisas, a primeira, já concluída, trabalhou com os indicadores de funções docentes propostos pelo INEP/MEC. O trabalho teve como propósito analisar o perfil institucional/docente de professores do ensino superior em universidades privadas brasileiras, a partir dos indicadores de função docente disponibilizados pela base de dados do INEP/MEC, estabelecendo relações pertinentes com a questão da qualidade da educação superior proposta pela bibliografia existente. Nesse estudo não foi discutida especificamente a qualidade da educação, mas sim, como se dá a relação dos indicadores de qualidade existentes no aspecto das funções docentes da educação privada brasileira; e a segunda pesquisa, em fase de conclusão, investiga a realidade do professor substituto das Universidades Federais do Sul do Brasil e as contribuições possíveis para a qualidade do trabalho docente.

Neste artigo, buscamos estabelecer as relações pertinentes entre as duas pesquisas, no sentido da formação para a docência superior. Utilizamos os dados analisados nas duas pesquisas para dar subsídios à discussão teórica que propomos neste trabalho.

Os contrapontos que propomos nesse texto estão relacionados ao trabalho docente como possibilidade formativa e os reflexos dessa prática na qualidade da educação. Para isso, explicitamos alguns aspectos da docência no ensino superior que foi o foco das nossas análises. Abordamos a questão do trabalho docente enquanto possibilidade formativa para os professores e o reflexo da prática do trabalho docente na qualidade da educação.

1. Formação docente para a Educação Superior

A discussão referente à formação docente confunde-se com a própria trajetória da educação brasileira. Conforme Gonçalves e Peres (2002) apontam, havia dois processos básicos de formação, no processo histórico da formação docente, o autodidatismo, que caracterizava-se pela ausência de agentes externos de formação docente e a fase posterior quando surgem as instituições formadoras. O autodidatismo

contribuiu para o surgimento de professores improvisados, repetidores e que não possuíssem a formação pedagógica (CARVALHO, 1992). Nesta época não havia a necessidade de concursos para a contratação de professores em universidades públicas, esse aspecto mostra o descaso pelo nível superior de ensino e consequentemente, pela formação do professor e do pesquisador. Segundo Carvalho (1992), quanto maior o nível de ensino que o professor atuava, menos era a exigência quanto ao grau de formação pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de 1996, alicerça e regulariza a formação docente no Brasil, fazendo cumprir e atender as necessidades de ensino nas suas diferentes modalidades. Apesar de a lei exigir a formação docente específica para cada nível de ensino, essa discussão ainda é bastante controversa e de difícil solução.

Algumas questões referentes à formação do docente do ensino superior já melhoraram quando comparadas há anos atrás. A Resolução 12/83, do Conselho Federal de Educação, foi à primeira ação legal que regulamentou a formação didático-pedagógica dos docentes universitários. Em seu § 1º do art. 4º ficou estabelecida a quantidade de “pelo menos 60 (sessenta) horas da carga horária serão utilizadas com disciplina de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico, incluindo iniciação à pesquisa”. (SEVERINO, 1983, p. 150). Essa Lei é de suma importância, pois para muitos docentes essas 60 horas de aula no curso de pós-graduação, são as únicas utilizadas para a reflexão e momentos que se discutam questões relativas a ensino-aprendizagem, organização curricular e planejamento, principalmente nos cursos ligados a áreas técnicas, como as ciências exatas.

A formação docente, para atuação no 3º grau, que possibilite a reflexão sobre sua prática, em muitos casos, ocorre apenas no Mestrado e Doutorado, particularmente na Disciplina de Estágio de Docência, principalmente para os que se vêem na obrigatoriedade de sua realização por serem bolsistas CAPES ou CNPq e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior que muitos programas oferecem. Já os alunos que não são “obrigados” a realizarem Estágio Supervisionado de Docência e que não são oriundos de cursos de licenciatura, não contam com qualquer tipo de formação que lhes possibilite suporte pedagógico.

Entretanto, nas últimas décadas o tema tem sido visto com maior recorrência e importância pelos professores e gestores da educação. Todos buscam a resposta para a

pergunta: qual é a formação ideal ou necessária ao professor, no caso do ensino superior? A resposta, certamente não é simples, mas também não se pretende fazer uma análise filosófica ou ideológica sobre o tema, pretende-se apenas realizar uma breve reflexão.

Masseto (2003) defende a visão de que o papel do professor universitário “está em crise e deve ser totalmente repensado” (MASSETO, 2003, p.18). No âmbito da universidade, aponta a necessidade de: renovar os conceitos relativos à aula e à sala de aula; alterar as bases das relações entre professores e alunos no sentido de uma parceria de co-responsabilidade, que facilite a participação dos alunos, que como adultos são, também, responsáveis por sua formação profissional; e promover mudanças no comportamento do professor visando a sua participação no processo de aprendizagem.

Anastasiou e Pimenta (2002) entendem que o interesse pelo tema formação de professores universitários e a inovação didática neste nível de ensino está ocorrendo devido ao seu crescimento e expansão, com consequente aumento de professores para atender à demanda. Ressaltam que, muitas vezes, os professores universitários são os professores substitutos e os resultados das avaliações do ensino superior, particularmente no nível de graduação, revelam a importância e necessidade da preparação política, científica e pedagógica dos docentes.

Os debates intensos e recheados de emoção, pela própria razão da profissão, reafirmam a necessidade de uma política nacional de formação de professores, que seja pautada na realidade factual e pontual, porém sem perder de vista as redes de relações na formação.

Nessas discussões, de acordo com Cunha (2000), pensar a formação como uma rede de relações implica no envolvimento da reflexão, da relação entre a teoria e a prática pedagógica, da análise de situações pedagógicas, da transformação das representações e das práticas, das observações entre professores, da percepção de como acontece a ação pedagógica, do saber-fazer e do saber-saber, da metacomunicação entre professores e os professores e seus alunos, os modos de interação através da rede de relações estabelecida para apropriação dos conhecimentos, as histórias de vida dos professores - análise das trajetórias docentes, a experimentação e a experiência, interações e mediações possíveis sobre o saber e o saber-fazer.

Essas discussões tornam-se relevantes, pois segundo Isaia (2006) o pessoal e o profissional se articulam e, consequentemente, vão se (trans)formando, ao longo do tempo, contribuindo assim para o conhecimento de ser professor.

O destaque dado à pesquisa na formação do professor tem sido motivo de muitas discussões e controvérsias. Para Severino (2002), o modelo atual de ensino abarca as necessidades atuais, pois o que está em pauta é a experiência real de construção do conhecimento. Segundo esse autor, a prática de pesquisa é essencial para ensinar adequadamente e a pós-graduação *stricto-sensu* tem sido o único espaço no qual o professor tem experiência de pesquisa. Soares (2004) também considera a importância da pesquisa, pois possibilita ao professor aprender a aprender os processos de conhecimento em sua área específica.

Entretanto, Cunha (2000) apresenta outro ponto de vista salientando que

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro da qualidade nos requisitos estabelecidos na pós-graduação stricto sensu. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos. (CUNHA, 2000, p.45).

Em consonância com essa autora, Pachane (2009) considera que

Os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilita aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente (PACHANE, 2009 p. 250).

Desse modo, podemos ressaltar, através da pesquisa que está em fase conclusiva sobre a realidade do professor substituto, que esses docentes buscam a experiência como professores temporários objetivando uma experiência formativa para a docência. Essa pesquisa mostra que grande parte dos docentes substitutos, no momento da contratação, tem a titulação de graduação ou mestrado explicitando, assim, que eles percebem suas necessidades formativas para a docência. Essas necessidades são reflexos de uma realidade que valoriza a titulação sobre a experiência docente o que acaba por formar pós-graduandos pesquisadores e não docentes.

Essa realidade é explicitada também em nossa pesquisa já concluída sobre os indicadores de qualidade de funções docentes propostos pelo INEP/MEC. Pois a qualidade do trabalho do professor é avaliada exclusivamente por três indicadores (Grau de formação, regime de trabalho e sexo). Esses indicadores, não dão conta de avaliar a qualidade do trabalho dos professores, pois não contemplam os aspectos formativos, reflexivos e práticos envolvidos nessa atividade.

Compartilhamos com Isaia; Bolzan (2009) a idéia de que a aprendizagem docente considera o modo como a docência é vivenciada e compreendida pelos professores e os movimentos construtivos produzidos por eles ao longo de suas trajetórias. É desse modo que compreendemos como deveria acontecer o processo formativo na docência superior e consideramos que somente a partir desse processo, é que as experiências de trabalho docente podem emergir como possibilidades reais de formação.

2. Trabalho docente, uma possibilidade formativa?

Essa pergunta é passível de muitas interpretações, umas delas, quando analisada em seus fins, diz respeito a sua práxis. Sob esse ponto de vista, ela se constitui de uma tarefa eminentemente profissional, onde o professor não produz conhecimento, mas sim a transposição de um conhecimento já construído socialmente.

Outro ponto de vista situa o professor sob o ângulo da ação, no qual docente deve constantemente tomar decisões e refletir sobre seu fazer. Neste sentido, segundo Therrien (2002, p.104) aponta que...“ o trabalho docente se desenvolve em um processo constante de tomadas de decisões, onde ele exerce o papel de um agente mediador e articulador de múltiplos elementos.”

Entre esses múltiplos elementos que condicionam o trabalho do professor em sala de aula, destacam-se, segundo Van der Maren (1990 apud Therrien (2002, p.105) os seguintes fatores que circundam a ação docente do professor:

“...uma pessoa adulta, tida como a possuidora de saberes plurais e heterogêneos, que mantém contatos regulares com um grupo de pessoas, que supostamente aprendem, e cuja presença é obrigatória, responsáveis pela transmissão de saberes socialmente determinados, porém cada docente age de forma inesperada e imprevisível diante das situações vivenciadas” Van der Maren (1990 apud Therrien (2002, p.105).

Essa exposição faz notar a inconstância vivenciada pelos profissionais da educação e destaca uma dimensão de complexidade e consequentemente incertezas presentes na profissão. Essa característica explicita a constante produção de

conhecimento, entre os sujeitos envolvidos, pois a atividade em sala de aula é realizada de forma interativa e envolve sujeitos em movimentos dinâmicos.

Afinal, o trabalho docente constitui-se como uma possibilidade formativa? Pela discussão realizada acima, pode-se perceber que essa é uma questão que reflete a complexidade, as necessidades de formação e as carências envolvidas na profissão docente. Logo, faz-se necessário tentar definir e compreender quais são os saberes que perpassam à prática docente. Para isso, cabe refletir sobre o que Tardif (2002), acredita ser o saber docente,

[...] o saber dos professores é o saber deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Ou seja, os saberes são construídos no decorrer da trajetória de vida do professor. E segundo o mesmo autor, esses saberes são divididos em: *saberes disciplinares*, que são os oriundos das disciplinas oferecidas na instituição universitária formadora desse profissional. Esses saberes das disciplinas, por sua vez emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os *saberes curriculares*, ao contrário dos saberes disciplinares, são apresentados aos docentes ao longo de suas trajetórias, sendo eles os responsáveis pela apropriação, ou não dos mesmos. Esses saberes se apresentam na forma de objetivos, conteúdos e métodos.

E por último, os *saberes experienciais*, que são os que o professor acaba desenvolvendo durante sua carreira, esses são os saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano. Ou seja, são os saberes que “nascem da experiência e são por ela mesma comprovada e certificada.

A prática docente e seus saberes, apesar de serem tratados separadamente a fim de serem estudados, não podem ser compreendidos dissociados, pois dentro da professoralidade docente não se permite a desvinculação entre teoria e prática. Logo, falar em saberes docentes é também falar da prática docente, da utilização de aportes teóricos para subsidiar a reflexão, a argumentação e a solução de problemas e situações encontradas no cotidiano da profissão.

Neste sentido, conforme Tardif e Lessard, (2005, p. 08) a docência é “...uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o

trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da relação humana”.

Admite-se que o trabalho docente constrói-se, transforma-se e modifica-se dependendo do cotidiano e da vida social, ou seja, não existe preparação prévia à carreira docente, mas sim, ela vai se formando ao longo de um percurso, que segundo Isaia, 2003a, 2005, chama-se de trajetórias de formação que engloba de forma integrada as idéias de trajetória e de formação. Segundo a mesma autora:

Essas perfazem a trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA, 2003a, 2005).

Neste contexto, comprehende-se por trajetória profissional, o tempo transcorrido desde os anos iniciais de formação até aqueles ao longo do exercício continuado da docência nos espaços institucionais docente, esse podendo ser no mesmo, ou num espaço diferenciado.

3. O trabalho docente e a qualidade da educação

Entendemos que a formação para a docência tem estreita relação com a qualidade do trabalho do professor. O pressuposto de que investir na formação do professor e na sua atualização pode ser um fator determinante na melhoria da qualidade da educação, tem incentivado o governo brasileiro a investir nessa área com maior intensidade nos últimos anos. Hoje, milhares de docentes atuam na rede pública sem atender a exigência de formação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Também as instituições de ensino superior têm atentado para a questão da qualidade relacionada à função do professor, mais ainda nas instituições privadas que estão, cada vez mais exigindo **qualificação profissional**, tanto no momento de contratar novos professores como na permanência destes.

Além da formação de professores, outra questão que tange a questão da qualidade do ensino está atrelada à **carga de trabalho** que concerne a cada um dos profissionais, isto é, as tarefas concretas que são atribuídas aos professores. Segundo Tardif e Lessard (2002), a carga de trabalho dos professores pode ser analisada de um ponto de vista “administrativo”, definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais (leis, decretos, etc.); e do ponto de vista das exigências reais do trabalho cotidiano. Segundo esses autores, as “condições de

trabalho” dos professores são as variáveis que permitem caracterizar as dimensões quantitativas do ensino (tempo de trabalho diário, semanal, anual, número de horas de presença obrigatória em classe, o salário, etc). Essas variáveis, segundo eles, servem para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido, assim como para contabilizar, avaliar e remunerar o trabalho docente. Essas mesmas variáveis são utilizadas por organismos como a OCDE e a UNESCO para fazer comparações entre docentes de diferentes países.

Entretanto, entendemos que “a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformações em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2002 p. 112).

O trabalho dos professores é desenvolvido por regras administrativas, mas depende também do envolvimento do professor com sua profissão.

Como muitas ocupações desse gênero, semiprofissionais, relativamente autônomas, baseadas em relações humanas e que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias (TARDIF; LESSARD, 2002 p. 112).

Desse modo, a noção de “carga de trabalho” é complexa pois abrange vários fenômenos e elementos nem sempre quantificáveis. Tardif e Lessard (2002) apontam os fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores:

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. [...].
- Fatores sociais como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos e de sua família [...].
- Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais [...].
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício, a diversidade das outras tarefas além do ensino, as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc.
- Enfim, há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Aqui temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc (TARDIF; LESSARD, 2002 p. 114).

Dessa forma, diante dessa realidade com a qual os professores se defrontam, podemos ainda falar em “carga mental” de trabalho que é resultado de dois fatores

complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas.

O trabalho docente é complexo, por isso sentimos dificuldade em poder avaliar a sua qualidade, pois ele é tecido por muitos fios, alguns de origem prática e visível, outros de origem subjetiva e complexa. Dessa forma, entendemos a avaliação do trabalho docente como algo subjetivo e, portanto, não passível de padronização, pois se entendemos o professor como profissional e pessoa, o que é padronizável está no nível profissional (que é o mais palpável), porém no nível pessoal não há como padronizar nem como interpretar de maneira completa quem é esse sujeito.

No caso da educação superior, enfatizamos a necessidade de que professores e instituições desenvolvam um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Em razão disso, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas (Isaia, 2006).

4. Notas conclusivas

A valorização da formação docente, durante o processo de docência, é um meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implicando assim, a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra posteriormente. Diante da possibilidade de continuar aprendendo e aperfeiçoando a abordagem didático-pedagógica utilizada, ajuda os docentes a manterem uma visão otimista de sua profissão e, consequentemente, de si mesmos. Porem ressalta-se que esse processo de transformação implica a busca de uma postura reflexiva.

Assim, de necessária a formação do professor de ensino superior é, hoje, um desafio premente, em função do novo perfil do alunado deste nível de ensino, dos avanços das novas tecnologias de informação e comunicação e das demandas por formação continuada. Em resumo, se no passado se considerava dispensável uma formação para atuar em nível superior, hoje já se discute o perfil desta formação. Se

ontem a competência na sua área de conhecimento bastava ao professor, o presente exige outras competências.

A partir de nossos estudos, entendemos que a formação pedagógica para a docência no ensino superior, não é construída somente a partir de cursos e disciplinas destinadas a formação, mas sim, através de todas as experiências vivenciadas ao longo da trajetória docente. Assim, salientamos a importância das experiências de trabalho docente para a formação do professor universitário, pois é através dessa possibilidade formativa que o professor se vê frente aos desafios reais da profissão e das lacunas formativas deixadas pela sua formação teórica.

Sendo assim, nossa reflexão teórica balizou a idéia de que o trabalho docente converte-se em possibilidade formativa para os professores e essa possibilidade reflete diretamente na qualidade da educação. Pois, um professor que admite o seu trabalho, ou seja, a sua prática pedagógica como um dispositivo formativo e se dispõe a refletir sobre seu processo constitutivo de sujeito aprendente, tem a possibilidade de construir com seus alunos um processo de ensino de maior qualidade.

5. Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>

CARVALHO, Janete Magalhães. *A formação do professor pesquisador Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945/1964)*. UFRJ: Faculdade de Educação, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário In. **MOROSINI, Marília Costa** (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 45-51

GONÇALVES, Ana Maria; PERES, Selma Martines. Educação Básica e Continuada de Professores. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**. Catalão – Goiás. Ano IV - nº 06 - 1º Semestre – 2002

ISAIA, S. Desafios à docência Superior: pressupostos a considerar. In: Ristoff, D. e Sevignani, P.(orgs). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep/MEC, 2006 a.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Docência na educação superior : Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevignani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ISAIA, S. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: **X Seminário Nacional Universitas**. Porto Alegre, PUCRS e UFRGS, 2005.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MASSETO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PACHANE, G. G. Formação de docentes universitários frente à um mundo em transformação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

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

SEVERINO, Antonio Joaquim . Introdução. **A tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino**. REVISTA DOCUMENTA. nº 275, Brasília, nov. 1983, p. 149-151. Faculdade de Educação da USP. www.omnis.if.ufrj.br/apg/Severino.html. Acessado em 10/08/2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 91-106.

SOBRINHO, José Dias. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato. **Formação de Professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p.139-148.

TARDIF, M; LASSARD, C. **O ofício de professor história, perspectivas e desafios internacionais**. 2ª. Ed. RJ; Vozes, 2002.

TARDIF, M; LASSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. (ORG.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas – SP: Papirus, 2002. p. 103-114.

A DOCÊNCIA ORIENTADA: ESPAÇO FORMATIVO PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Manuelli Cerolini Neuenfeldt

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

RESUMO

Este trabalho está vinculado ao PPGE, da UFSM. Além disso, em parceria com a RIES – Rede Sul-Brasileira de Investigadores do Ensino Superior, faz parte do Observatório de Educação, em uma iniciativa INEP/CAPES. A temática de pesquisa envolve a discussão sobre a contribuição da disciplina Docência Orientada para os processos formativos de professores universitários, inferindo possíveis indicadores de qualidade para este nível de ensino. Esta disciplina, também denominada Estágio Docente, é oferecida na matriz curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação, nas universidades federais brasileiras. Dessa forma, o objetivo geral é compreender de que maneira a Docência Orientada pode contribuir para o processo formativo dos sujeitos em questão. A metodologia é de cunho quali-quantitativo, envolvendo duas dimensões: uma quantitativa, visando traçar um panorama geral da Docência Orientada nas universidades federais brasileiras e um perfil da disciplina na UFSM; e uma qualitativa, através do estudo de caso com alunos e professores do PPGE/CE/UFSM. Logo, com base na análise interpretativa dos dados coletados, foi possível desenhar um panorama que define em termos gerais a Docência Orientada nas universidades federais brasileiras e constrói-se categorias de análise que demonstram como a disciplina apresenta-se na UFSM. Estas são: **Formação de professores para o Ensino Superior, Sentimentos frente à Docência Orientada e Influência do Orientador**. Portanto, a partir da temática e objetivos dessa pesquisa, as categorias encontradas podem espelhar os seguintes indicadores de qualidade: *oportunidade de formação; valorização do professor como pessoa; trabalho conjunto; aprendizagem da docência universitária; carga horária da Docência Orientada; abrangência do número de alunos que realiza a disciplina; envolvimento dos docentes orientados ao longo do desenrolar da disciplina; tutoria do orientador*. Assim, esses possíveis indicadores reforçam a idéia de que a Docência Orientada torna-se um caminho possível no processo formativo dos professores universitários, podendo contribuir positivamente na qualidade do ensino superior.

Palavras-chave: Docência Orientada; Processo Formativo; Indicadores de Qualidade

Formação de professores universitários: alguns elementos para a discussão.

Falar em formação de professores universitários exige que pensemos muito além da formação inicial, entendendo que o professor, durante toda a sua trajetória, passa por várias etapas de aprendizado. E, ainda mais além, torna-se necessária a relação dessa vida profissional com a sua vida pessoal, já que ambas apresentam-se entrelaçadas por acontecimentos que não podem ficar isolados na vida da pessoa.

Nessa perspectiva, podemos fazer referência ao fato de que a vida profissional dos professores está, inevitavelmente, atrelada à sua vida pessoal. Esta, por sua vez, passa por alguns conflitos inerentes ao tempo e espaço ao qual está ligada nesse momento: o início da carreira profissional dos docentes se dá em uma fase da vida pessoal que ocorrem alguns conflitos (passagem para a vida adulta, necessidade ou imposição da independência financeira, falta de experiência com as situações do dia-a-dia, etc.).

Além disso, a vida profissional também passa por alguns conflitos: a inexperiência, a falta de credibilidade por parte dos colegas, as incertezas, as aquisições, as novas organizações. Assim, estando vida pessoal e profissional ligadas, o professor necessita estar preparado para lidar com todas as adversidades desses primeiros anos de sua carreira profissional e que estarão presente ao longo de toda a vida.

Acostumados a pensar no professor, na sua postura profissional assim como nas exigências postas pela profissão, esquecemos muitas vezes de incluirmos nesta reflexão como este vivencia e percebe sua atuação profissional, quais são os elementos que forjam sua identidade e que, por sua vez, vão tecendo uma certa maneira de ser professor.

Assim, o processo formativo necessita ser pensado na direção de superar a dicotomia entre o pessoal e o profissional. Nesse sentido, Zabalza (2004, p.53) explica que “a idéia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos.” Logo, pensar na formação do professor universitário requer uma exploração desde os anos iniciais de escolarização, quando ele como aluno via no seu professor um modelo, até as “etapas finais” de sua docência, quando as experiências pessoais e profissionais o tornam um rico conselheiro para os docentes que se iniciam na profissão.

Nesse sentido, ter uma boa relação no ambiente de trabalho, autonomia na tomada de decisões, reconhecimento do seu trabalho, expectativa de crescimento

pessoal e profissional, poderá fazer com que as universidades tenham professores satisfeitos e, consequentemente, tenham um salto qualitativo em suas atividades.

O Professor Reflexivo

A universidade formava seus profissionais através da mera transmissão de conteúdos formais, através de aulas tradicionais e de práticas docentes mecânicas que repetiam o que os livros diziam, não permitindo a participação e envolvimento de seus alunos por considerar o sujeito desprovido de qualquer tipo de conhecimento que pudesse ser valorizado. (MASETTO, 2004, 2005).

Com o passar do tempo, abrem-se espaços dentro das instituições para práticas que valorizam o aluno e exigem dos professores a tomada de consciência de suas práticas como educadores. Essas atitudes tornam necessárias as reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, proporcionando a toda comunidade escolar e a sociedade em geral, uma universidade mais crítica e adequada aos indivíduos que nela ingressam em busca de qualificação e crescimento pessoal e profissional.

Partindo disso, a reflexão pressupõe uma prática baseada em conceitos, conhecimentos teóricos que tornam o fazer rico de expectativas, desafios, metas, objetivos, etc. Torna o cotidiano da sala de aula pleno de possibilidades, pois se afasta da intuição e do “dom” e abre espaço para o pensar sobre o agir.

Assim, a reflexão sobre e na sala de aula do ensino universitário também se apresenta como um fator que contribui para a qualidade desse nível de ensino. O professor que reflete cotidianamente sobre o que acontece no seu fazer, proporciona um ensino baseado na criticidade e no pensar, modificando, assim, o perfil do aluno passivo e do professor transmissor de conteúdos.

Nesse sentido, a reflexão nas práticas dos professores começou a ser discutida a partir das idéias de Dewey (1859-1952) e, mais tarde, ganhou força com as pesquisas de Schön (2000). Este último instituiu a idéia que os professores precisam desenvolver práticas reflexivas, tornando suas ações ricas pela possibilidade de serem analisadas, repensadas e modificadas em busca de melhores resultados.

É nessa perspectiva que o professor universitário deve assumir-se como reflexivo, tornando sua sala de aula um momento de aprendizagem para todos os envolvidos no processo, fazendo e tornando possível um entrelaçamento das questões do currículo com o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo Bolzan (2002, p.17) o professor

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Nesse sentido, refletindo sobre sua postura dentro e fora da sala de aula, o docente torna-se um investigador da sua própria prática, levando a pesquisa, a indagação, a problematização para o seu cotidiano de educador e não restringindo essa prática apenas aos momentos no qual atua nas suas pesquisas. Essa *investigação-ação* (MARCELO GARCIA, 1999), leva em conta as problemáticas surgidas através das práticas dos professores, onde eles próprios conduzem as ações.

Assim, uma nova visão sobre a formação de professores universitários surge, destacando a necessidade da pesquisa não apenas fora da sala de aula, como acontece mais comumente nas nossas universidades. Reportamos-nos a um professor universitário, mesmo no momento de sua formação inicial, que seja capaz de, a partir dos modelos que teve, refletir e construir sua própria maneira de atuar. Um professor que seja autônomo em suas atividades e crítico o bastante para incentivar essa criticidade em seus alunos.

E, ainda, mesmo em momento de formação continuada, os professores precisam querer aprender, abertos a novas experiências e diálogo entre os seus saberes teóricos e práticos, torna-se necessário uma prática reflexiva. Segundo Perrenoud (2002, p.24) “(...) para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência.”

O Conhecimento Compartilhado: atividade colaborativa

Frente ao quadro atual das universidades brasileiras, onde o individualismo supera qualquer projeto coletivo dentro da instituição, pensar em um trabalho coletivo também pode indicar um fator de contribuição à qualidade do ensino superior. Quando nos referimos ao conhecimento compartilhado, queremos fazer referência a uma atividade mais coesa e dinâmica dentro das IES, superando a visão tradicional do

ensino, quando professores isolavam-se em suas salas de aula ou disciplinas e mal sabiam quem eram e o que faziam seus colegas.

Assim, segundo Bolzan (2006, p.380), o conhecimento compartilhado

(...) refere-se às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.

Além disso, o trabalho seguia apenas em uma direção – do professor (transmissor) para o aluno (receptor totalmente passivo) - tornando esse último um mero “aprendiz” que em nada podia contribuir com as “lições” do seu mestre. Assim, o conhecimento compartilhado na universidade busca superar essa visão, propondo um trabalho em que todos são professores e alunos, aprendendo e ensinando a cada momento, a cada palavra, com cada gesto.

Logo, quando pensamos na relação professor/aluno, o nosso desejo é de que essa convivência gere um aprendizado significativo, afinal, nenhum professor quer ter alunos que não aprendam. Porém, só poderemos pensar em aprendizagem realmente significativa se houver a oportunidade desses alunos serem parte do processo, tornando o conteúdo parte do seu cotidiano, estabelecendo relações que possam auxiliar na compreensão de conhecimentos que ainda estão distantes do seu dia-a-dia.

Dessa maneira, o professor precisa fazer do ambiente da sala de aula um espaço de busca e de trocas compartilhadas entre ele e os alunos e entre os próprios alunos, dando lugar ao rico ambiente de experiências variadas e singulares, que no grupo, vão se tornando comum. O espaço compartilhado de aprendizagem pode levar o sujeito a alcançar um nível de complexidade que anteriormente, sozinho, talvez não conseguisse. O trabalho compartilhado com os demais colegas e professores tornam seus esquemas mais ricos e a aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, buscando levar esse conhecimento compartilhado na atuação dos professores universitários, agora não pensando apenas nas suas atividades em sala de aula, mas focalizando também suas relações com os demais professores dentro da instituição, acreditamos que a mudança de postura é ainda mais difícil. Ainda ouvimos professores que falam da sua disciplina, do seu conteúdo, da sua pesquisa, do seu trabalho, etc.

Logo, o trabalho coletivo dentro das instituições de ensino superior só poderá ser efetivo se houver espaço para o conhecimento compartilhado entre seus professores. Um momento em que todos terão voz e oportunidade de dialogar com seus pares sobre suas experiências, necessidades, possibilidades etc. Compartilhar suas incertezas, saberes, construindo um conhecimento novo, rico, efetivo.

Além disso, somente através dessa vivência de compartilhamento com seus colegas as práticas coletivas se darão efetivamente com seus alunos, na sala de aula. Nenhum professor será capaz de proporcionar esse momento aos seus alunos se, de fato, não o vivencia na instituição da qual faz parte.

Portanto, pensar em conhecimento compartilhado é acreditar na possibilidade de participação e interesse de cada professor em construir um espaço de trocas, diálogo e reflexão dentro do seu espaço de trabalho. Um processo que envolve a todos, independente do conhecimento ou experiência que possua e que proporcione um nível mais complexo e efetivo de aprendizagem dentro das universidades.

Docência Orientada: um caminho possível no processo formativo de professores universitários.

Assim, após todas as reflexões realizadas, torna-se necessário explorar o que se tornou o foco e o motivo do nosso estudo: as práticas pedagógicas nos cursos de pós-graduação em educação. Como já referimos em diversos momentos, não existe uma formação pedagógica para ser professor universitário. Porém, através de algumas disciplinas que são ofertadas nos cursos de mestrado e doutorado, os alunos podem vivenciar momentos como professores em turmas de graduação.

Essa é uma experiência diferenciada e não muito comum nos currículos desses cursos. Na maioria das vezes, são momentos bem rápidos (no máximo dois semestres) e não obrigatórios para todos os alunos. Refletir sobre esses momentos de aprendizagem dos professores torna-se muito importante nesse contexto, acreditando que espaços como esses são cada vez mais necessários quando se pensa em pedagogia universitária.

Nesse sentido, segundo Pachane (2005, p.17)

(...) enfatiza-se que a formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

Nessa perspectiva, não basta que o professor tenha um conhecimento aprofundado de uma área específica do conhecimento, ele precisa ter uma formação que contemple diversos aspectos, inclusive os pedagógicos. A idéia de que ser professor é um “dom”, de que chegar na sala de aula e “despejar” informações nos alunos basta para que eles aprendam já foi superada.

Assim, mesmo a lei dando subsídios para a permanência de professores que não estão preparados para atuar nessas instituições, a busca por um preparo maior, através da construção de conhecimento pedagógico para trabalhar em sala de aula, tem sido a realidade de muitos professores. Essas novas demandas buscam reavaliar e modificar a forma como os cursos de pós-graduação vinham sendo encarados até então, como cursos de formação de pesquisadores.

Logo, apesar de não terem perdido as características de cursos voltados à pesquisa, algumas propostas e programas especiais começam a aparecer nos cursos *stricto sensu*, proporcionando experiências pedagógicas aos pós-graduandos, privilegiando esses alunos com uma preparação pedagógica que antes não fazia parte dos currículos desses cursos.

Nesse sentido, temos a disciplina de Docência Orientada (Denominação dada na UFSM ao Estágio de Docência, instituído Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES), que mesmo não tendo a sua realização obrigatória na maioria das IES (a obrigatoriedade é apenas para os alunos bolsistas), apresenta-se como uma possibilidade de prática pedagógica no ensino superior. Este é um momento no qual o aluno tem a possibilidade de aliar seus estudos teóricos, realizados na construção de suas dissertações e tese, com atividades práticas em cursos de graduação.

Além disso, é um trabalho apoiado e realizado em parceria com o seu orientador e/ou docente responsável pela disciplina escolhida para atuar, possibilitando um trabalho compartilhado, coletivo, evitando um mal estar inicial ou insegurança gerada pela inexperiência do pós-graduando e servindo de “modelo” para sua atuação futura na universidade.

Logo, esse torna-se um momento único na trajetória docente desses professores que tendo a oportunidade de exercerem práticas de formação acompanhados por um docente mais experiente, terão não só um modelo como suporte, interagindo, compartilhando, sugerindo e incentivando seu orientando. O orientador será o apoio do

professor iniciante, sendo responsável pelo acompanhamento das aulas e provocador de reflexões acerca das práticas desenvolvidas.

O papel do orientador seria semelhante ao que Marcelo García (1999, p.252) chama de *mentor*, destacando que estes devem ser “professores experimentados que põem à disposição dos professores principiantes o seu conhecimento e ofício profissional.”.

Nesse sentido, a Docência Orientada passa a ser um marco importante na trajetória formativa dos futuros professores do Ensino Superior, mas não um momento que basta por si mesmo. É apenas o começo das reflexões sobre a prática e um momento inicial de constituição da identidade profissional do docente, servindo como um suporte importante para o restante da sua carreira profissional.

Apontamentos em aberto

Chegamos ao término desse estudo e com isso podemos ter uma visão geral do que foi realizado. Chegamos à questão central da pesquisa: A Docência Orientada pode repercutir na qualidade do processo formativo da docência superior? No decorrer do trabalho fomos percebendo que tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos poderiam nos dar uma visão do que representa a Docência Orientada nos espaços investigados, porém, os dados qualitativos da pesquisa, mais especificamente o estudo de caso da UFSM, mostraram-se mais completos e, apesar de abranger um espaço menor de pesquisa, revelou aspectos que podem contribuir para a inferência de possíveis indicadores de qualidade da disciplina em termos de formação docente.

Logo, retomando a análise das narrativas, surgiram três categorias: **Formação de professores para o ensino superior, sentimentos frente à Docência Orientada e Influência do Orientador.** A partir dessas três categorias percebemos que alguns dos elementos são muito marcantes, tanto nos dados qualitativos quanto nos quantitativos, e acreditamos que podem ser destacados nesse momento como fatores que contribuem para a formação dos professores universitários e que se apresentam como caminhos que nos levam aos possíveis indicadores de qualidade para a docência superior.

Nessa perspectiva, a 1^a categoria de análise ressalta a idéia de que a Docência Orientada apresenta-se como uma *oportunidade de formação* para professores do Ensino Superior. Esse elemento foi destacado nas narrativas de alunos e professores que foram sujeitos da nossa pesquisa e pôde também ser observado nos gráficos que demonstram a procura dos alunos pela realização dessa atividade nas universidades federais brasileiras. Mesmo sem ser uma disciplina obrigatória (ela é obrigatória apenas

para os alunos bolsistas da CAPES), é uma atividade que vem se destacando dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Percebemos um aumento pela procura por realizar a Docência Orientada se fizermos um comparativo entre os anos pesquisados (2005 e 2006). Além disso, muitos alunos destacaram que a realização da Docência Orientada se dá independentemente da obrigatoriedade, pois propicia contato com práticas pedagógicas no ensino superior, revelando-se um momento rico de aprendizagem da profissão.

Dessa maneira, a *oportunidade de formação* para os sujeitos que se envolvem nessa atividade aparece como um possível indicador que envolve diversas questões da realidade do “ser professor universitário”, revelando que essa não é uma atividade simples e que envolve um engajamento individual e institucional em busca da qualidade do ensino superior.

Então, eu diria assim, que de fato é uma oportunidade do sujeito conhecer o campo da educação superior.

É um momento riquíssimo para esses indivíduos poderem aproximar os seus conhecimentos teóricos de uma vivência prática que pode não estar sendo vivida diretamente por ele, mas que os está respaldando a pensar sobre. (Professor I)

(...) eu não encarei como obrigação, eu encarei como uma possibilidade de um futuro trabalho na docência e foi o que acabou acontecendo. (Aluno V)

Já a segunda categoria que pode espelhar a qualidade da docência superior é o que denominamos como **Sentimentos frente à Docência Orientada**. Essa foi a segunda categoria de análise que emergiu das falas dos sujeitos e que demonstra que o envolvimento nessa disciplina é muito mais do que apenas as questões teórico-práticas da docência.

Logo, o professor que atua no ensino superior é muito mais do que apenas um profissional que atua em uma determinada instituição. Junto a isso, estão aspectos da sua vida pessoal que influenciam direta e constantemente o seu fazer pedagógico e acabam determinando algumas ações em sala de aula.

Nessa perspectiva, apareceram diferentes aspectos que representam os sentimentos dos sujeitos quando realizaram a Docência Orientada e que, segundo os próprios entrevistados, servirão como caminhos para conduzir a carreira docente. Entre esses aspectos estão: vontade de ser professor desse nível de ensino; o medo e a insegurança que permearam essa prática; a solidão docente na universidade; a maturidade que a Docência Orientada propiciou, etc.

Segundo Isaia (2005, p.39) “Cabe dizer que a docência se constitui como um saber para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimento, mas também por relações interpessoais e por vivências de cunho afetivo, valorativo e ético.”

Nessa perspectiva, a valorização do *professor como pessoa* pode interferir diretamente no seu fazer pedagógico, conforme destacado anteriormente. Isso acaba afetando diretamente e com muita força as questões do cotidiano, tornando-se um possível indicador de qualidade.

Assumir a docência foi um grande desafio, medo insegurança forma sentimentos que me acompanharam, pois até então eu tinha uma experiência como aluna da graduação. Agora, a partir daquele momento eu precisava me colocar de uma outra forma e como é se colocar nesse lugar de professor (...) (Aluno III)

(...) assusta um pouco entrar no ensino superior em função de que alguns têm a nossa idade ou tem alguns mais velhos e como tu vais se impor para esses alunos e como também tu vais romper com essa coisa de tu chegares só e colocar conteúdo, conteúdo. Isso causa muita insegurança. (Aluno VI)

Ainda, como mais um aspecto que pode nos levar a futuros indicadores de qualidade da docência superior é a **influência do orientador**. Essa foi a terceira categoria de análise que emergiu das falas dos sujeitos e representa a necessidade de um trabalho compartilhado dentro do espaço universitário. Na atividade de Docência Orientada o orientador aparece como alguém que auxilia nas reflexões teóricas e práticas, que ajuda a enfrentar as situações difíceis e acompanha o andamento das atividades dando maior segurança para os alunos que passam por essa experiência.

Essa possibilidade que a Docência Orientada apresenta de um *trabalho conjunto*, onde alunos e professores trabalham e aprendem juntos, potencializa o *processo de aprendizagem da docência universitária*. Esses dois aspectos tornam-se possíveis indicadores de qualidade que surgem espelhados nessa categoria de análise e que precisam ser levados em conta não só por quem está diretamente envolvido nessa atividade, mas por aqueles que são responsáveis por definir currículos e atividades que compõe os programas de pós-graduação.

Perceber que um trabalho compartilhado, um espaço de troca e reflexões acerca do que está sendo desenvolvido potencializa o ensino e a aprendizagem é inevitável. Isso faz diferença na qualidade daqueles que estão inseridos nessa atividade e que, futuramente, serão professores nas universidades. Portanto, acreditamos que o *trabalho conjunto* pode ser um possível indicador de qualidade destacado a partir da Docência Orientada, por ser um trabalho compartilhado, rico de experiências, inovações,

criatividade, trocas, enfim, um espaço de aprendizagem docente e que implicará na qualidade desses profissionais do nível superior.

Logo, a participação do orientador na atividade docente desses sujeitos é extremamente importante, auxiliando tanto aqueles que estão aprendendo a ser professor como para aqueles que já possuem experiência nessa docência. As inseguranças, medos, incertezas e o próprio desconhecimento de como é a docência no ensino superior pode ser amenizada com o acompanhamento de um professor mais experiente que se dispôs a compartilhar seus conhecimentos.

(...) os orientandos participam de todas as fases do trabalho, desde a concepção à execução. Procuro cultivar um diálogo franco e aberto com eles, de modo que se sintam à vontade para propor correções/sugestões em qualquer fase do trabalho. (...) eu aprendo muito com a experiência, porque passo a revisar meus métodos, técnicas e conteúdos em função das contribuições do orientando e da turma, pela análise de suas reações, etc. (Professor II)

Pela possibilidade de compartilhar e isso me deu um esteio bastante tranqüilizador, muito tranqüilizador.
(Aluno III)

Acreditamos que os pontos que seguem também apresentam-se como possíveis indicadores de qualidade da educação superior, a partir da análise feita até o momento:

- A *carga horária destinada a disciplina de Docência Orientada* ainda é irrisória dentro dos programas de pós-graduação. Ela representa menos de 5% da carga horária total dos cursos, em média, fazendo com que esse espaço rico de aprendizagem ainda seja muito restrito dentro do contexto da pós-graduação em educação. Portanto, a abrangência dessa disciplina em termos de carga horária também pode ser um indicador da qualidade da docência universitária.

- A obrigatoriedade pela realização da Docência Orientada ainda restringe-se aos alunos que são bolsistas da CAPES. Isso torna o número de alunos que precisam realizar a atividade muito pequeno se comparado ao total de alunos que ingressam nos cursos de pós-graduação em educação. Além disso, faz com que os demais alunos nem sempre optem por desenvolver essa atividade nos seus planos de estudo. Assim, a *abrangência do número de alunos que realiza a disciplina* pode constituir-se como um possível indicador de qualidade.

- Os alunos que optam pela Docência Orientada precisam participar de apenas um terço da carga horária total da disciplina que irão ministrar em conjunto com seus orientadores e, em alguns casos, restringem sua participação a esse um terço. Assim, nem sempre esses alunos acompanham o início, meio e fim da disciplina escolhida para realizar a Docência Orientada. Logo, o *envolvimento dos docentes orientados ao longo*

da disciplina, pode representar mais um possível indicador de qualidade do ensino superior.

- O acompanhamento feito pelos orientadores na Docência Orientada foi destacado por alunos e professores entrevistados como um fator muito positivo não só durante a atividade como depois, quando os alunos tornam-se professores efetivos e trazem essa experiência para sua realidade. Ter esse acompanhamento possibilita inúmeras aprendizagens não só para os alunos, mas também para os orientadores envolvidos na atividade. Além disso, propicia mais segurança para os professores iniciantes, que têm a Docência Orientada como primeira experiência de docência superior, favorecendo a atuação desses sujeitos mais tarde. Assim, consideram que a “*tutoria*” de professores mais experientes deveria se constituir em prática dentro das instituições, com o acompanhamento daqueles professores que iniciam sua carreira. Esse também pode ser um possível indicador de qualidade da docência superior.

Portanto, dentre os pontos explorados nesse estudo que foram emergindo da análise e da interpretação dos dados foram surgindo os possíveis indicadores de qualidade: *oportunidade de formação; valorização do professor como pessoa; trabalho conjunto; aprendizagem da docência universitária; carga horária da Docência Orientada; abrangência do número de alunos que realiza a disciplina; envolvimento dos docentes orientados ao longo do desenrolar da disciplina; tutoria do orientador*.

Enfim, por tudo o que foi destacado durante essa investigação, acreditamos que a Docência Orientada precisa constituir-se em um espaço cada vez maior de inserção dos alunos que participam da pós-graduação em educação, pois contribui de maneira positiva na atuação futura desses sujeitos na docência universitária, influenciando na qualidade das instituições de ensino superior e tornado-se um caminho possível no processo formativo dos professores universitários.

Referências Bibliográficas

BOLZAN, Doris. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) *Encyclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. v.2. Brasília: 2006. p.380.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques. *A Faculdade Interamericana de Educação: projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em Educação, 1970/1977*. Tese de doutorado. UFSM, Santa Maria, 2001.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional*. Seminário Internacional: Pessoas Adulta, saúde e educação. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. IN: MASETTO, Marcos. (Org.) *Docência na Universidade*. 7 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. p.9-26.

MASETTO, Marcos Tarciso . Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. IN: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. p. 83-102.

PACHANE, Graziela Giusti. *Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão*. Publicatio UEPG, Ponta Grossa, v.14, n1, p.13-24, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *A prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAMALHO. Betania Leite. *40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas*. Revista Brasileira de Educação v.11 n.31. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA., jan./abr.2006. p.183-186.

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino Superior: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Janilse F. Nunes Vasconcelos

Centro Universitário Franciscano - UNIFRA

Resumo

Esse artigo é parte de uma dissertação vinculada ao mestrado em educação e a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Formação do Educador” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. A pesquisa está relacionado as práticas pedagógicas com o uso de Objetos de Aprendizagem (OAs). Os autores que embasaram a investigação são: Dias (2005), Kenski (2003), Wiley (2000). A pesquisa teve como estratégia metodológica a pesquisa-ação, com análise qualitativa de dados, coletados por meio de entrevista semi-estruturada e observação direta. O problema de pesquisa consiste em investigar, a fim de compreender, como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com o uso de OAs no contexto dos cursos de licenciatura em Matemática e de Letras. O objetivo dessa pesquisa consistiu em compreender as representações que os professores tem a respeito do uso dos OAs na sua prática pedagógica. Como resultado da pesquisa, salienta-se que o uso de OAs exige do professor uma postura de um sujeito que aprende e, por aprender, está predisposto a aquisição de novas habilidades, que exigem que esse professor esteja sempre pronto para a mudança e a transformação na sua formação e consequentemente na sua prática pedagógica. Portanto salienta-se que os OAs são ferramentas da *e-learning* que possibilitam uma prática pedagógica diferenciada, caso os professores tenham uma postura interacionista. Por isso, a formação continuada deve ser entendida com um cenário de reflexão, participação e atualização, para trilhar a trajetória profissional vinculada as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem; Saberes docentes; Práticas pedagógicas.

1. Introdução

Esse artigo é parte de uma dissertação vinculada ao mestrado em educação e a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Formação do Educador” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Essa pesquisa se insere no contexto do Grupo de Pesquisa em Educação Digital (CNPq).

O artigo apresenta a investigação sobre os Objetos de Aprendizagem, como uma possibilidade de utilização das tecnologias digitais – TDs, na prática pedagógica nos cursos de licenciatura de Matemática e Letras.

2. A prática docente e as tecnologias digitais

Vivemos um momento de significativos avanços, devido às transformações sociais, mas também de, algumas vezes, retrocessos em relação às práticas pedagógicas relacionadas aos usos das tecnologias digitais - TDs. A ideia de retrocesso está vinculada a uma subutilização dessas tecnologias.

Segundo Morosini; Cunha; Fernandes (2006), prática pedagógica é:

prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Para que as TDs possam ser utilizadas enquanto potencializadoras dos processos de ensino e de aprendizagem, no âmbito da Educação Superior, é fundamental que a proposta de uso esteja fundamentada e articulada no projeto pedagógico do curso e contextualizada na totalidade das práticas pedagógicas previstas. As práticas pedagógicas vinculadas as TDs não podem ficar somente nas disciplinas que contemplam as questões de educação digital, pois o aluno em formação inicial precisa experenciar, ao longo do curso, que as tecnologias são meios que ampliam as possibilidades de comunicação, de informação, de interação, de desenvolvimento da autonomia, de processos de autoria, de construções colaborativas e cooperativas, de reflexão sobre a ação, dentre outros.

Os computadores não são simplesmente instrumentos multimídias, que auxiliam os professores em suas aulas, tornando-as mais atrativas, mas sim um meio que ajuda a desenvolver competências fundamentais ao profissional da educação na atualidade.

O professor formador precisa propiciar a construção do conhecimento em diferenciados espaços para desenvolver uma aprendizagem mais ampliada, [re]significando o contexto.

As TDs, inseridas no contexto educacional, propiciam oportunidades aos alunos em aprender o conteúdo em ambiente virtual e podem provocar uma maior interação entre os sujeitos envolvidos no processo, possibilitando a construção do conhecimento coletiva.

De nada adianta o professor ter acesso a meios de última geração se a sua metodologia ainda está vinculada aos métodos tradicionais de ensino. Para que o professor avance significativamente, ele precisa emergir nessa realidade interconectada e fazer com que essa realidade [re]signifique o seu fazer de sala de aula.

Se o professor for empirista, ele irá ter uma postura empirista diante do uso das tecnologias e em interação com os OAs .

A prática pedagógica está vinculada ao fazer; enquanto a de teoria, aos conteúdos que são transmitidos. Esta dicotomização está amplamente presente nas concepções epistemológicas do professor (BECKER, 1993). Essa referência que Becker apresenta sobre teoria e prática está alicerçada no método tradicional, no qual não acontece reflexão na ação.

Pois para Becker (2001, p. 41) “não se pode continuar, de um lado, com um professor repetindo interminavelmente mofadas lições e, de outro lado, um aluno passivo que, ao entrar na sala de aula, já senta tediosamente aguardando a ação do professor para legitimar seu tédio”.

Os professores precisam articular a organização curricular de forma flexível e integrada, na qual as disciplinas possam se encontrar e se integrar, constituindo a rede de conhecimento e não com os saberes encaixados, fragmentados, em que os alunos abrem e fecham os cadernos das diferentes disciplinas sem nenhuma conexão.

Schlemmer (2001) esclarece que o papel do professor é de animador da inteligência coletiva com o grupo que interage, centrado na atividade, no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, por meio de problematizações, desafios, instigando a curiosidade e a troca de saberes.

Repensar as práticas pedagógicas significa pensar na totalidade do trabalho do professor, desde suas concepções, crenças, saberes e fazeres.

Como o professor planeja sua proposta pedagógica? Será que os OAs estão no contexto do planejamento como um meio ou com um fim na ação pedagógica?

O uso de OAs pode estar articulado, por exemplo, com o desenvolvimento da metodologia de projetos de aprendizagem.

Para Ramal (2000), a ideia é possibilitar que o conhecimento seja buscado e construído pelos alunos, a partir de pesquisas pessoais e coletivas, com objetivos pertinentes e temas voltados para a vida cotidiana, assim o ensino por projetos tem mais chances de construir aprendizagem, formando o espírito de pesquisador, pois aumenta a iniciativa dos alunos e quando orientado por um professor bem preparado, pode ajudar a desenvolver a capacidade de aprender continuamente, já que supõe diversos processos cognitivos, além da memorização de conteúdos, como seleção de informação e articulação de saberes interdisciplinares.

No momento que o aluno articula saberes interdisciplinares, está construindo a sua rede de conhecimento, realizando as conexões da nova informação com suas vivências e aprendizagens.

Para Schlemmer (2001, p.15) na metodologia de projetos de aprendizagem, baseada em problemas, quem escolhe o tema a ser investigado são os estudantes e os professores. O tema é gerado pelos conflitos, pelas perturbações dos envolvidos, num determinado contexto, em seu ambiente de vida. A questão a ser pesquisada deve ter, como ponto de partida, a curiosidade, as dúvidas, as indagações, o desejo e a vontade, pois a motivação é intrínseca, própria do sujeito que aprende. As decisões são heterárquicas e não impostas pelo professor.

Quando pensamos em “aprendizagem por projetos”, estamos necessariamente nos referindo à formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento.

“Partimos do princípio de que o aluno nunca é uma “tábula rasa”, isto é, partimos do princípio de que ele já pensava antes” (FAGUNDES, MAÇADA e SATO, 1999, p. 15).

Essa é uma [re]significação da compreensão do que significa ser aluno. Ele se configura por ser o protagonista, tendo possibilidade de desenvolver suas potencialidades o tempo todo.

O professor, neste trabalho, precisa ter uma prática reflexiva, para fins de analisar a sua prática docente e avançar na busca da sua identidade profissional no contexto de uma sociedade em rede.

3. Práticas pedagógicas com o uso de Objetos de Aprendizagem - OAs

Conforme a concepção que o professor tem sobre Objetos de Aprendizagem, irá planejar a sua prática. Portanto, a representação deste professor formador sobre o OA na prática pedagógica está vinculada ao conteúdo que deve ser trabalhado com uma metodologia.

Conforme a professora “2”, que desenvolve trabalho como professora orientadora de estágio, faz referência a utilização dos OAs, como apoio nos estágios dos alunos em formação inicial, pois existe uma quantidade significativa de OAs para a educação básica, “... *com o objetivo que eles conheçam os OAs e saibam como trabalhar isso no momento que eles forem para a prática docente*”.

A professora “2” faz referência a uma prática pedagógica que tem como objetivo o conhecer e o explorar os OAs, para fins de utilização nos Estágios Curriculares Supervisionados. Em relação ao conhecer, apresenta os conceitos dos OAs, as possibilidades de reutilização, o Guia do Professor como um guia que deve ser trabalhado no momento do planejamento da aula e deixa claro que essa é uma característica dos OAs.

A proposta do Guia do Professor é a de ajudar a criar um ambiente no qual o professor se sinta confortável com a utilização do objeto de aprendizagem. Esse documento de orientação precisa considerar seriamente as dificuldades e necessidades do professor no momento de implementar um objeto de aprendizagem (BRASIL, 2007, p.142).

Percebe-se que a professora “2” tem a preocupação de que os alunos aprendam, como se usa os OAs, para que saibam trabalhar com eles ao atuarem como professores na Educação Básica. Nesse contexto, desenvolve uma prática que se configura por momentos de exploração de diferentes Repositórios, possibilitando que os alunos produzam uma proposta de atividades sobre uma determinada temática que contemple os OAs e, posteriormente, apresentem aos demais colegas.

Essa prática pedagógica encontra fundamentação na concepção interacionista, pois tem como objetivo a aprendizagem, a qual a professora “2” acredita se constituir

por meio da exploração, da experimentação, da pesquisa, da produção. Entretanto, ao referir que já utilizou OAs para “reforçar conteúdos”, evidencia uma ação mais próxima da concepção empirista, o que pode estar evidenciando uma postura que em alguns momentos é empirista e em outros é interacionista ou um processo em construção, no que se refere à concepção que orienta as suas práticas pedagógicas.

É importante salientar que, para além do uso da tecnologia de OA em suas aulas, professora “2” organizou a proposta da sua disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle*.

Considerando que os níveis de confiança, na participação e reciprocidade, na partilha, são fundamentais para a elaboração da identidade da comunidade, do vínculo social e das práticas entre os seus membros, a rede de interacção emergente transforma-se numa *ecologia das experiências de aprendizagem e conhecimento*. Nesta perspectiva, a rede representa mais do que um meio de armazenamento e disponibilização de conteúdos *on-line*, para se apresentar como um sistema de organização dinâmica da informação, nos contextos de produção de conhecimento, aplicação e resolução de problemas realizados pelos membros da comunidade (DIAS, 2008, p. 5).

Isso evidencia a necessidade percebida pelo professor de trabalhar com mais de uma tecnologia, realizando um entrelaçamento com diferentes tecnologias, as quais tem objetivos específicos de acordo com a sua natureza. Nesse caso, o uso do *Moodle* teve como objetivo ampliar o espaço da sala de aula presencial física, promovendo a interação entre os alunos e a professora, também de forma digital virtual.

Segundo Kenski (2003), é preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos. Se o objetivo é utilizar meios tecnológicos que auxiliem apenas na veiculação de informações, em um sentido único, os recursos da televisão, cinema ou vídeos podem ser suficientes. Já quando a proposta de ensino envolve um mínimo de interação (com a informação ou com outras pessoas), recursos como o computador e a Internet são fundamentais, fornecendo novas características para o desenvolvimento de aprendizagens.

A prática pedagógica da professora “2” está alicerçada no Projeto Pedagógico do Curso, que descreve o perfil esperado do egresso, com “condições de trabalhar os conteúdos com metodologias adequadas, utilizando os recursos computacionais e técnicos pedagógicos atualizados.”

A professora “1” refere que não utiliza os OAs na prática pedagógica, por eles não contemplarem as suas necessidades, pois são direcionados para a Educação Básica e

não para o Ensino Superior. Por isso, ela utiliza os OAs na orientação do Estágio Curricular Supervisionado.

“Na minha prática pedagógica diária eu não utilizo, o que eu sugiro que os meus alunos de estágio na medida do possível, para os alunos utilizarem na medida que esses OAs sejam capazes de contemplar um conhecimento necessário, ou um conhecimento a mais para os alunos em Estágio, eu sugiro que eles utilizem, eu particularmente o que existe em OAs já para nós utilizarmos no dia-a-dia não contempla as minhas necessidades, os outros recursos que são nesse momento melhores adaptados”.(PROFESSORA “1”)

Na observação direta, percebeu-se que, na orientação da professora “1” para uma aluna estagiária, foi enfatizado o uso dos OAs como uma das possibilidades de trabalhar conteúdos no Ensino Médio. Percebeu-se na prática pedagógica dessa estagiária, que foi dinâmica e criativa, pois envolveu um trabalho e grupo e promoveu a discussão. Essa estagiária foi orientada para explorar o OA de forma diferenciada.

A professora “1” faz uma leitura crítica sobre os OAs, salientando que apresentam especificidades que restringem a sua utilização, mesmo tendo a possibilidade de reutilização e complementa. *“OAs não atendem a nenhuma disciplina no momento, não trabalham os conteúdos e com as questões específicas das disciplinas que ministro e também não contemplam o nível de conhecimento acadêmico”.* (Professora “1”)

A partir da análise dos dados é possível evidenciar que os OAs, são utilizados principalmente no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados, em função de que há um maior número de OAs para a Educação Básica; já OAs relacionados à Formação de Professores são quase inexistentes. Entretanto, entende-se que as orientações dos Estágios Curriculares Supervisionados têm o objetivo de contribuir na formação do futuro professor e, justamente por esse motivo, é relevante que o aluno conheça diferentes possibilidades que a tecnologia digital oferece no âmbito da educação digital, de forma que possa refletir sobre diferentes usos e objetivos no contexto do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

4. Considerações Finais

O contexto dessa pesquisa foi o Ensino Superior, em dois cursos de licenciatura, pelo qual observa-se que tem muito pouca produção de Objetos de Aprendizagem para a

formação de professores, somente para ser trabalhado nas metodologias e na prática com os estágios, ou seja, são OAs para a Educação Básica, servem como uma possibilidade de proposta diferenciada para os futuros professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Percebe-se que a postura do professor frente ao uso dos OAs reflete em uma prática pedagógica nas licenciaturas pesquisadas. A prática que instiga as relações interdisciplinares na dinâmica curricular do curso, pelas conexões com as vivências e aprendizagem anteriores, faz com que o uso do OA seja considerado não como um fim e sim como um dos meios para problematizar conceitos, situações, definições. Se o OA for utilizado para um determinado fim, com um único objetivo, esta prática será caracterizada por uma ação empirista.

O uso dos OAs exige do professor uma postura de um sujeito que aprende e, por aprender, está predisposto a aquisição de novas habilidades, que exigem que esse professor esteja sempre pronto para a mudança e a transformação na sua formação.

O professor formador orienta os alunos para que, nas práticas pedagógicas dos Estágios, o aluno em formação inicial desenvolva atividades que utilizem os OAs. Porém, o aluno escolhe o OA que trata daquele determinado conteúdo e apresenta dificuldade em transcender as instruções do Guia do Professor. Percebe-se, então, que esse conceito de reusabilidade, que tem como possibilidade a reutilização de diferentes formas do OA em diferentes contextos e na prática é muito difícil de acontecer, tanto pelos professores do ensino superior quanto pelos alunos estagiários.

Os OAs são recursos digitais que potencializam o uso do computador em rede com fins pedagógicos e oportunizam um ensino com uma forma diferenciada de aprender um conceito.

5. Referências Bibliográficas

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**: o cotidiano escolar. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Rede Interativa Virtual de Educação**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php> Acesso em: mar. 2008.

DIAS, Paulo. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para plataformas colaborativas. In: PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Tecnologias e novas educaçãoes**. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram!**. Brasília: MEC, 1999.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) ; CUNHA, Maria Isabel da (Org.) ; FERNANDES, C. M. B. (Org.) . Enciclopedia de Pedagogia Universitária. Glossário , v. 2,. 1. ed. Brasília: INEP/RIES, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=56>>. Acesso em: dez. 2008.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Avaliar na cibercultura**. Porto Alegre: Revista Pátio, Ed.Artmed, fevereiro 2000.

SCHLEMMER. Eliane. Projetos de aprendizagem baseados em problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Colabor@** (Curitiba), Curitiba, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2001.