

DOCÊNCIA ORIENTADA: UMA POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Autoras: Dóris Pires Vargas Bolzan¹
Eliane Galvão dos Santos²
Centro de Educação / UFSM

RESUMO

Este trabalho é um desdobramento dos estudos e pesquisas desenvolvidos no GPFOPE- (Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior) e tem como finalidade discutir e refletir a respeito da relevância e das contribuições referentes à realização da atividade de docência orientada no Curso de Mestrado em Educação. Essa reflexão instaurou-se a partir de dois elementos: a experiência de docência orientada na graduação e do projeto Processos formativos e Aprendizagem docente em andamento, remetendo-nos ao aprofundamento sobre essa temática. A atividade de docência orientada foi acompanhada em disciplinas do Curso de Pedagogia - Séries Iniciais, na Universidade Federal de Santa Maria. A abordagem pedagógica utilizada para o desenvolvimento das aulas envolveu discussões, debates e dinâmicas organizadas previamente pelas alunas, bem como seminários de sistematização dos temas trabalhados ao longo das disciplinas. A docência orientada oferece a oportunidade de articulação entre a graduação e a pós-graduação, auxiliando na formação do futuro docente e ampliando os estudos referentes à pesquisa que está sendo realizada, uma vez que, neste caso, as temáticas desenvolvidas nas disciplinas têm implicações diretas com a área de pesquisa das docentes orientadas. Além disso, essa atividade permite ao pesquisador refletir e discutir sobre seu próprio processo formativo e de aprendizagem, proporcionando aos pós-graduandos a oportunidade de atuar juntamente com seu orientador no ensino de terceiro grau, colabora significativamente para o avanço na construção de saberes e fazeres que envolvem as práticas educativas na docência, permitindo trocas de conhecimentos entre alunos do Mestrado, orientador e acadêmicos da graduação.

Palavras-Chave: Docência Orientada, Formação Docente, Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A *docência orientada* é uma atividade realizada na pós-graduação e tem a finalidade de contribuir na aprendizagem dos pós-graduandos e na formação do profissional docente. A possibilidade de interação entre a teoria e a prática proporciona ao mestrando aprender a ser professor e a atuar no ensino superior, pois muitos não têm experiência prática com a docência.

Por ser um tema relevante na área acadêmica e não apresentar ampla literatura disponível, esse artigo busca abordar a *docência orientada* como uma possibilidade de

¹ Coordenadora substituta do Programa de Pós Graduação em Educação, professora do PPGE e do MEN CE/UFSM

² Mestre em Educação, participante do grupo de pesquisa GPFOPE /CE / UFSM

aprendizagem docente dos alunos da pós-graduação “strictu sensu”. Assim, o objetivo desse trabalho é refletir a respeito da relevância e das contribuições referentes à realização da atividade de *docência orientada* para a aprendizagem docente e para o desenvolvimento do processo formativo dos alunos no Curso de Mestrado em Educação.

Este artigo aborda alguns tópicos importantes para o entendimento do tema proposto, como a formação do professor e desenvolvimento profissional na educação superior e a *docência orientada*. Por último, haverá uma discussão sobre os processos formativos e a experiência na atividade de *docência orientada*, indicando as contribuições possíveis para a formação dos pós-graduandos.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Discussões sobre a formação de professores implicam a necessidade de buscar novos entendimentos e novas maneiras de organizá-la, pois, por muito tempo, os processos formativos têm sido produzidos como um conjunto de técnicas, através das quais os procedimentos, os conteúdos específicos, os métodos, são ensinados como forma de garantir o desempenho docente. Entretanto, a complexidade que envolve a sociedade como um todo exige a mudança dessas concepções, ou seja, pressupõe a transformação dos processos formativos instaurados na Universidade.

Desse modo, a formação docente precisa ser compreendida pelos educadores como um processo dinâmico, inacabado, que se desenvolve ao longo do tempo, no qual os professores estão constantemente [re]significando saberes, sendo produtores de sua própria formação, no qual as suas representações, competências e conhecimentos, são o ponto de partida para seu desenvolvimento profissional.

É nessa perspectiva que a formação docente poderá conquistar novos olhares, pois questionar a formação e atuação do professor é algo presente em todos os discursos referentes à educação, entretanto nas práticas educativas, os avanços pouco se concretizam.

Enquanto, o redimensionamento da formação do professor não acontece, continuamos a observar inúmeros outros futuros professores sendo formados da mesma maneira: uma formação que se estabelece por uma grande distância entre a teoria e a prática. E, quando se inserem nos sistemas de ensino a efetivação de suas práticas revela tal distorção. A partir desse momento, vem a inquietação, a insatisfação, o desencanto e muitos acabam por tornar-se tarefeiros, reproduzindo os materiais didáticos em nome do cumprimento das ementas e

bibliografias previstas nas matrizes curriculares. Isso ocorre, em grande parte, porque a formação dos professores ainda privilegia os conhecimentos especializados em seus currículos acadêmicos. Tardif (2002) confirma essa idéia ao escrever que “até agora a formação dos professores esteve dominada, sobretudo por conhecimentos disciplinares, já constituídos, sem conexão com a ação profissional” (p.23).

Assim sendo, os educadores precisam compreender que além de saber o conteúdo específico a ser ensinado, necessitam implementar estratégias pedagógicas que mobilizem os aprendizes a se apropriar dos conhecimentos referentes à área para a qual estão sendo preparados, pois a complexidade que envolve as relações entre o ensinar e o aprender vai muito além do domínio de conteúdos específicos da sua área.

Nesse sentido é possível afirmar que, muitas vezes, os docentes que atuam na educação superior não têm clareza que estão formando futuros professores. Esse fato é constatado nas pesquisas de Isaia (2000, 2001, 2003a e b) e Isaia e Bolzan (2004, 2005). Essas autoras enfatizam que não é possível formar futuros mestres sem levar em consideração que ensinar não é apenas transmitir conteúdos específicos é preciso ir além para alcançar o compromisso de formar educadores com qualidade.

Assim, a formação dos professores precisa ser pensada como peça-chave para essa melhoria, pois o que se observa é uma enorme distância entre o perfil de educador que a atualidade exige e a realidade reprodutivista e passiva, vivida nas instituições de ensino. O professor tem consciência dessa inadequação, porém não consegue transformar essa situação. Ao se defrontar com uma gama de acontecimentos para os quais não existem respostas prontas, o educador sente-se sem saída, como alguém em um labirinto que não encontra alternativas, decidindo reproduzir o que está posto.

As exigências que a própria sociedade impõe para o professor são cada vez mais complexas. Todavia, a organização da sua formação não muda, desconsidera-se que ele precisa de espaço/tempo para produzir conhecimentos e discutir ações a serem implementadas a partir das necessidades da atualidade.

Assim sendo, não podemos pensar a formação docente de forma individual, ou aceitá-la como prescritiva. Concebidas dessa forma, as propostas inovadoras permanecerão apenas nas disposições legais, pois, muitos são os determinantes que intervêm para permanecermos com esta realidade, principalmente, as políticas públicas que envolvem a educação superior.

Desse modo, romper com o que está instituído implica, segundo Nóvoa (1991), “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional” (p.67). Assim, o enfrentamento e a busca de

alternativas para as situações e os acontecimentos pedagógicos dar-se-á a partir de uma indagação reflexiva, na qual professores em formação e em exercício tomam consciência das questões sobre a prática pedagógica que precisam assumir. É, pois, através da ação reflexiva sobre os fazeres e os saberes pedagógicos que as transformações podem acontecer, havendo, assim, compromisso entre os participantes desse processo.

Partindo dessa visão, o comprometimento do professor com sua profissão permitirá que ele reflita sobre a sua prática pedagógica, buscando compreender os problemas do ensino, a organização dos currículos e repensar seu papel profissional, socializando suas construções através de troca de experiências com outros docentes. Nóvoa (1991) confirma esta idéia ao mencionar que “os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar” (p.67).

Dessa forma, podemos evidenciar que o trabalho docente tem resultados pertinentes quando os professores se posicionam como sujeitos do ato de conhecer, contrapondo-se à compartimentalização do conhecimento, valorizando os conhecimentos prévios dos educandos, mais do que a reprodução de conteúdos, muitas vezes, sem significado para quem aprende. Essa realidade, ainda presente nos processos formativos só poderá ser transformada com a quebra do isolamento profissional dos professores, que ao adotarem uma perspectiva de trabalho conjunto, refletindo com os seus pares sobre as necessidades de cada contexto, poderão reorganizar os modos de atuação pedagógica, produzindo novas estratégias de trabalho. Isso implica que os docentes sejam entendidos como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o saber produzido pelos outros para que no compartilhamento de idéias possam contribuir para a construção e reconstrução do trabalho pedagógico.

Assim, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, o professor aprende também nas relações que estabelece com seus alunos. Segundo Isaia e Bolzan (2004) a docência superior ocorre no espaço de articulação entre os modos de ensinar e aprender. Os alunos e professores ensinam e aprendem mutuamente. Diante disso, podemos falar em aprendizagem compartilhada, tanto em relação ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, quanto em relação ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais.

Para tanto, a formação docente precisa ser desenvolvida a partir das experiências e reflexões no grupo. Considerando que os processos formativos não se constroem através do acúmulo de informações externas repassadas aos professores por meio de cursos de capacitação, ou por aulas expositivas, nas quais são enfocadas teorias distantes do

entendimento e da apropriação de quem os escuta, é essencial que os docentes sejam colocados diante do desafio de compreender a relação teoria e prática.

Neste sentido, Bolzan (2002) escreve sobre a relevância do desenvolvimento dos processos formativos a partir dos conteúdos manifestados pelo grupo em formação, possibilitando assim, a reflexão sobre a prática, estabelecendo pontes com a teoria.

Acreditamos, pois, que a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e idéias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática (p.155).

Nessa perspectiva, os docentes da Educação Superior precisam colocar-se como sujeitos que formam e transformam no processo de profissionalização. Portanto, a produção de um espaço de criação e construção de saberes precisa ser estimulado como forma de valorização do desenvolvimento profissional, pensado como auto-formação, tanto de ensinantes quanto de aprendentes.

Considerando a importância dos processos auto-formativos vale referir os estudos de Isaia (2003a, 2004) e Bolzan (2004), Isaia e Bolzan (2004, 2005) os quais indicam a análise da atividade docente na universidade. Os elementos trazidos para reflexão dizem respeito a relevância da auto-formação que poderá ser instaurada à medida que os docentes tomarem conhecimento sobre às críticas dirigidas à falta de didática nas aulas universitárias, ratificando a necessidade de formação pedagógica de seus professores.

Nessa mesma direção é possível observar que alguns desses profissionais, embora tenham o conhecimento específico muito bem elaborado e sejam ótimos pesquisadores, faltam-lhes desenvolver a capacidade do aprender a ensinar.

Salientamos que na formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários são considerados dois elementos definidores: a docência e a pesquisa. Porém, temos que ter em mente que a tessitura do processo formativo não pode privilegiar nenhum desses elementos separadamente (ISAIA e BOLZAN, 2006).

Entretanto, isso é o que vem acontecendo em inúmeros cursos que formam professores. Os estudos de Isaia (1992, 2003a) evidenciam uma clara dissociação entre ensino e pesquisa. Essa mesma autora relata que essa dissociação leva a uma desconsideração da atividade pedagógica como elemento constituinte da produtividade docente, pois os

professores só consideram como produção de conhecimento àquela relativa à sua produção científica estrita, desconsiderando todas suas atividades relativas à docência.

Todos esses elementos discutidos que se configuram como entraves ao desenvolvimento profissional dos professores em geral, nas palavras de Isaia (1992), são frutos da solidão pedagógica. Em grande parte dos casos falta aos professores “espaço institucional voltado para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, no qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado constituindo-se em fator preponderante na construção do papel docente” (ISAIA e BOLZAN, 2005, p. 123).

Portanto, o avanço do processo formativo docente implica pensar esse processo muito além das constatações e da produção teórica que estão postas. É necessário comprometimento dos profissionais para reconstruir o entendimento coletivo dos educadores sobre o que é ser professor na sociedade de hoje.

DOCÊNCIA ORIENTADA: UM DOS ESPAÇOS PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES

A *docência orientada* caracteriza-se por ser uma atividade que permite o desenvolvimento profissional docente constituindo-se em uma forma de articulação entre a graduação e a pós-graduação. O plano de trabalho da docência orientada deve apresentar as unidades didáticas a serem desenvolvidas durante o período da docência, bem como a metodologia de trabalho, as formas de avaliação e a bibliografia a ser utilizada para realização das atividades, seguindo o modelo estipulado pelo curso. Esse plano precisa ser previamente organizado e é acompanhado pelo orientador e/ou responsável pela disciplina na qual será desenvolvida a docência com a carga horária correspondente a um terço da carga horária total da disciplina.

Assim, devidamente organizada, a docência orientada oferece um suporte teórico-prático e embasa as ações investigativas sobre o espaço docente e pedagógico, auxiliando no desenvolvimento da pesquisa, a qual o pós-graduando se propõe a realizar e o prepara para assumir um perfil profissional exigido na docência no ensino superior.

Dessa forma, a docência orientada pode contribuir à aprendizagem dos alunos dos Cursos de Mestrado e/ou Doutorado em formação, possibilitando-lhes o desenvolvimento profissional, permitindo que eles atuem em diferentes tempos e espaços, visto que é uma oportunidade para aprender a docência do ensino superior. Entretanto, o que se tem visto no

espaço da pós-graduação é que nem sempre essa atividade é concebida como locus de formação, ao contrário, o curso enfatiza mais especificamente a preparação de pesquisadores.

O que podemos observar em muitas instituições de ensino superior, é que essa insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes universitários a assumirem um perfil de professor focado na exposição do conteúdo e reforçando a memorização desse conteúdo pelos estudantes. Muitas vezes, reproduzindo o ensino que tiveram no período da sua formação.

Isso acontece porque os Cursos de Pós-Graduação, responsáveis pela formação de pesquisadores que poderão atuar como professores universitários, priorizam as pesquisas individuais e a produção de publicações. Em contrapartida, não enfocam a preparação do pesquisador também para a docência. Dessa forma, os Cursos de Pós-Graduação “strictu sensu” terminam, mesmo que não intencionalmente, por “reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocada, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso, específico do ensino superior, ser um bom pesquisador” (PACHANE, 2005, p. 2).

Nesse sentido, é importante salientar que embora a *docência orientada* seja uma atividade da pós-graduação, ela não deve ser instituída na universidade como um programa obrigatório de formação pedagógica somente com a finalidade de cumprir créditos. Ela precisa estar integrada com as demais atividades realizadas no curso, permitindo que haja uma ligação entre as teorias educacionais que estão sendo estudadas e a prática desenvolvida.

Portanto, pensamos que a *docência orientada* não pode se limitar apenas à observação de técnicas de condução de aulas, sem uma reflexão mais ampla sobre a Educação Superior. Consideramos que essa atividade é fundamental para o processo formativo dos alunos do Mestrado e/ou Doutorado, uma vez que possibilita a construção de saberes e fazeres a partir das práticas docentes instauradas na atividade de docência orientada, constituindo-se em espaço de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do Ensino Fundamental. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- _____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. **O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização**: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. Santa Maria: CE/UFSM, 2002, 2003, 2004.
- ISAIA, S. Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção do conhecimento e qualidade de ensino. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- ISAIA, S. **O professor de licenciatura e de docência**: aportes iniciais. Caesura. Canoas, ULBRA, n. 17, 2000.
- ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior**. Identidade, Docência e Formação. Brasília: Plano, 2001.
- ISAIA, S. Professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003a.
- ISAIA, S. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003b.
- ISAIA, S. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: **ANAIS da V ANPEd Sul**, Curitiba/PR, 2004.
- ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V. **Formação do ensino superior**: um processo que se aprende? Revista do Centro de Educação/UFSM, Santa Maria, n.2, 2004.
- ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: **X Seminário Nacional Universitatis**. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.
- ISAIA, S.; BOLZAN, D.P.V. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: RAYS, O.A. (Org.). **Educação, Matemática e Física**: subsídios para a prática pedagógica. Santa Maria: UNIFRA, 2006.
- NÓVOA, A. (Org). A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola, In: **Revista Inovação**, vol 4. n. 1, 1991.

PACHANE, G.G. **Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários**: elementos para discussão. Publicatio, UEPG, Ponta Grossa, vol. 13, n. 1, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis: vozes, 2003.