

DOCÊNCIA ORIENTADA: UMA POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dóris Pires Vargas Bolzan
[professoradoris@smail.ufsm.br]
Eliane Galvão dos Santos
[fxsantos@terra.com.br]
Fabiane Puntel Basso
[fabiane.basso@gmail.com]

Primeiras Palavras

A Docência Orientada é uma disciplina 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 no processo de formação dos alunos da pós-graduação “strictu senso”. Assim, o objetivo desse trabalho é discutir e refletir a respeito da relevância e das contribuições referentes à realização da Docência Orientada no Curso de Mestrado em Educação.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente serão abordados alguns tópicos importantes para o entendimento do tema proposto, como a formação do professor e desenvolvimento profissional na Educação Superior e a Docência Orientada. Em seguida serão expostos os cenários em que o estudo foi realizado, os participantes e a metodologia. Por último, haverá uma discussão sobre os processos formativos e a experiência na atividade de Docência Orientada, que apontam algumas contribuições a respeito da relação entre a formação dos pós-graduandos e a realização dessa atividade.

Formação do Professor e Desenvolvimento Profissional na Educação Superior

As discussões sobre a formação de professores vêm demonstrando a necessidade de buscar novos entendimentos e novas maneiras de organizá-la, tanto inicial como continuada, pois, por muito tempo, ela foi compreendida como uma técnica, ou seja, aprender os procedimentos, os conteúdos específicos, os métodos, treinar para aprender a ser professor. Entretanto, a complexidade que envolve a sociedade como um todo exige a mudança dessas concepções.

Desse modo, a formação dos professores precisa ser entendida pelos educadores como um processo dinâmico, inacabado, que se desenvolve ao longo do tempo, no qual os professores não são apenas consumidores de saberes, mas produtores de sua própria formação, sendo as suas representações, competências e conhecimentos, 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. Mas na prática, 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 iniciam a efetivação de suas práticas, vem a inquietação, a insatisfação, o desencanto. 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).

Os saberes docentes são considerados produtos da tradição cultural, produzidos a partir dos programas escolares, conteúdos, estratégias contidas no Projeto Político Pedagógico incorporado às práticas, como forma de atender às demandas escolares (TARDIF, 2002).

Nessa mesma direção, é possível afirmar que os professores precisam dominar além do conteúdo específico a ser ensinado. Eles necessitam dominar as estratégias pedagógicas como forma de mobilizar os aprendizes a se apropriarem dos conhecimentos referentes à área para a qual estão sendo preparados. A complexidade que envolve as relações entre o ensinar e o aprender vai muito além do domínio de conteúdos específicos da sua área.

Essa realidade pode ser observada em qualquer grau de ensino. No que diz respeito à Educação Superior, muitas vezes os docentes não têm uma clara consciência de 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. Os professores precisam ter isso em mente para conseguir 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. A expectativa que é gerada sobre o desempenho docente, revela necessidade de uma permanente reorganização dos saberes, possibilitando-lhe a autonomia e protagonização de suas práticas, aliada ao domínio de sua profissão.

Nesse sentido, não podemos pensar a educação 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.

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 de ensino. 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 de ensino, a organização dos currículos escolares, 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 dos conteúdos, valorizando os conhecimentos prévios do educando, mais do que a reprodução de conteúdos, muitas vezes, sem significado para quem aprende. Essa realidade, ainda presente nas concepções de ensino, 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 do professor, inicial ou continuada, 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).

A formação do professor desempenha papel fundamental na configuração de situações de ensino e de aprendizagem. Para tanto, precisa ser entendida como um processo de construção, na qual os docentes não sejam apenas consumidores, executores, técnicos na sua ação pedagógica, mas profissionais criadores, inventores, críticos reflexivos e capazes de pesquisar a partir do seu contexto, construindo e reconstruindo sua própria prática (TARDIF, 2002).

Com relação aos profissionais do ensino superior, os estudos de Isaia (2003a, 2004) e Bolzan (2004), Isaia e Bolzan (2004, 2005) indicam os resultados dos processos de avaliação, as críticas dirigidas à falta de didática dos docentes universitários, ratificando a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir numa exigência do sistema educacional. Podemos 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 a sua produção científica estrita, desconsiderando todas suas atividades relativas a docência.

Todos esses elementos discutidos que se configuram como entraves ao desenvolvimento profissional dos professores em geral, nas palavras de Isaia (1992), são fruto de uma 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, a reorganização da formação continuada dos professores precisa ser discutida muito além das constatações e da produção teórica. É necessário comprometimento dos profissionais para reconstruir o entendimento coletivo dos educadores sobre o que é ser professor na sociedade de hoje.

Docência Orientada: algumas interfaces

A Docência Orientada caracteriza-se por ser uma atividade que permite o desenvolvimento profissional docente a partir da organização de um espaço para a aprendizagem da professoralidade, 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 na aprendizagem dos alunos dos Cursos de Mestrado e/ou Doutorado em formação, possibilitando-lhes o desenvolvimento de um profissional que atua em diferentes tempos e espaços, visto que é uma oportunidade para aprender a docência do ensino superior. Mas, o que se tem visto no espaço da pós-graduação é que nem sempre essa atividade é concebida como lócus 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 dos professores universitários, priorizam as pesquisas individuais e a produção em massa de publicações. Em contrapartida, esquecem de preparar o aluno também para a carreira da docência. Dessa forma, os cursos de pós-graduação “strictu senso” terminam, mesmo que não intencionalmente, por “reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, 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.

Assim, 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 um espaço de desenvolvimento profissional docente.

Discussão sobre os Processos Formativos: A Docência Orientada

O interesse desse estudo surge a partir da nossa atuação como docente no Curso de Pedagogia Séries Iniciais, na qual, nós, alunas do Mestrado, tivemos a oportunidade de interagir com as alunas da graduação juntamente com a nossa orientadora, permitindo trocas de conhecimentos e discussões que colaboraram significativamente para o avanço do nosso processo formativo, uma vez que, as experiências profissionais de quem ingressa na pós-graduação, nível de Mestrado, estão voltadas para o Ensino Fundamental e Médio.

Dessa forma, a possibilidade de atuar como docente, no ensino superior proporcionou novas aprendizagens na nossa formação. Assim, compartilhar com as alunas - futuras professoras - os seus saberes, suas angústias, discutir teorias, práticas vivenciadas por elas nas escolas, bem como seus relatos sobre a construção do seu modo de ser professora, foram experiências ricas e que nos desafiaram a refletir sobre nossa própria prática.

O cenário desse estudo foi o Curso de Pedagogia - Séries Iniciais, da Universidade Federal de Santa Maria, durante o ano de 2005. A atuação ocorreu juntamente com os graduandos do quinto e sexto semestres do referido curso e com o acompanhamento de nossa orientadora de Mestrado.

Esse trabalho explicita a relevância da experiência realizada na Docência Orientada I e II, durante o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, nas disciplinas MEN 340 - Métodos e Processos de Alfabetização I e MEN 341 - Métodos e Processos de Alfabetização II. Essas disciplinas possibilitaram refletir sobre referenciais teórico - práticos, enfocando os fundamentos que embasam as práticas de leitura e de escrita em vigência nas escolas do sistema público de ensino.

Durante o primeiro e segundo semestre de 2005, foram desenvolvidas atividades através de discussões de textos teóricos, seminários, debates, trabalhos em grupos, trabalho prático, visitas nas escolas, propiciando às alunas do Curso de Pedagogia fazer uma análise crítica da realidade escolar e a [re] significação do papel do professor alfabetizador frente ao processo ensino aprendizagem da lecto-escrita. As atividades foram desenvolvidas através de dinâmizações realizadas por grupos previamente escolhidos e exposição teórica com

discussões, reflexões e debates em sala de aula, a partir de leituras que enfocavam o objetivo proposto.

Assim, a docente orientadora e orientandas interferiam desafiando as acadêmicas a refletirem sobre as formas de intervenção e atuação docente em classes de alfabetização. No segundo semestre, na disciplina MEN 341 - Métodos e Processos de Alfabetização II, a ênfase maior foi nas discussões e elaborações de relatórios a partir das atividades práticas realizadas pelas alunas nos espaços escolares.

Entre os temas trabalhados destacamos: a construção social das linguagens oral e escrita pela criança; alfabetização/letramento; consciência fonológica; métodos e concepções relativas ao ato de ler e escrever; análise do processo de aprendizagem da leitura e da escrita sob os enfoques psicogenéticos, lingüísticos, sociais, cultural pedagógico e políticos; análises críticas entre os estudos abordados nas disciplinas e as práticas observadas nas escolas.

Os temas que foram enfocados tiveram a intenção de integrar a teoria com a prática na formação inicial e no processo formativo das alunas do Mestrado. Tais temas evidenciaram o desenvolvimento e enriquecimento das dissertações de Mestrado, uma vez que os estudos realizados nestas disciplinas tiveram implicações diretas com a pesquisa desenvolvida por cada uma das docentes orientadas.

Salientamos que na nossa Docência Orientada houve um acompanhamento completo das disciplinas, durante todos os semestres, tanto pela orientadora como pelas atividades que não ficaram restritas ao cumprimento da carga horária estabelecida. Primeiramente, foi realizada a observação de como a professora orientadora conduzia as aulas e de como acontecia o processo de formação desses futuros professores. A partir disso, éramos instigadas a refletir sobre a melhor forma de apresentar o conteúdo e de realizar as discussões, levando em consideração o nosso ponto de vista a respeito dos temas que seriam abordados durante as aulas e com a finalidade de mobilizar as acadêmicas a se posicionarem acerca do assunto em debate.

No que diz respeito ao planejamento inicial da Docência Orientada, evidenciamos que os nossos objetivos foram alcançados, visto que conseguimos realizar a interação entre a teoria e a prática, além de envolver as acadêmicas nas diversas atividades propostas e desenvolvidas ao longo dos semestres. Neste sentido, acreditamos que atividades como a Docência Orientada, realizada nos cursos de pós-graduações “stricto sensu”, oferecem possibilidades de refletir mais amplamente sobre a Educação Superior e sobre o papel do docente formador.

Ao fecharmos a atividade da Docência Orientada, podemos dizer que essa oportunidade de atuar no ensino de terceiro grau é muito relevante, colaborando significativamente para o avanço de nosso processo formativo. Consideramos, portanto, que a Docência Orientada auxilia de forma definitiva na formação continuada dos alunos do Curso de Mestrado, principalmente na área da Educação. Salientamos, desse modo, a importância dessa experiência de integração entre a teoria e a prática no desenvolvimento e no enriquecimento da própria dissertação de Mestrado, uma vez que os estudos produzidos nessas disciplinas tiveram implicações diretas com nossas pesquisas.

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 Universitas*. 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.

