



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO CAMINHO
POSSÍVEL NO PROCESSO FORMATIVO DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: EM BUSCA DE
INDICADORES DE QUALIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Manuelli Cerolini Neuenfeldt

Santa Maria – RS – Brasil – 2008

**A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO CAMINHO POSSÍVEL NO
PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS:**

EM BUSCA DE INDICADORES DE QUALIDADE

por

Manuelli Cerolini Neuenfeldt

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do
Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do
grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Silvia Maria de Aguiar Isaia

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado**

**A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado**

**A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO CAMINHO POSSÍVEL NO
PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: EM
BUSCA DE INDICADORES DE QUALIDADE**

elaborada por
Manuelli Cerolini Neuenfeldt

como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre

Comissão Examinadora

**Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora – Professora Doutora – Universidade Federal de Santa Maria**

**Graziela Giusti Pachane
Professora Doutora – Puc/Campinas**

**Doris Pires Vargas Bolzan
Professora Doutora – Universidade Federal de Santa Maria**

**Valeska Fortes de Oliveira
Professora Doutora – Universidade Federal de Santa Maria**

Santa Maria, 28 de março de 2008.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, representado pelos professores, funcionários e alunos, pelo apoio, acolhida e aprendizagem proporcionada.

À professora Sílvia Maria de Aguiar Isaia, minha querida orientadora, pela dedicação e tempo que disponibilizou, acompanhando meu trabalho, auxiliando a construção da pesquisa e sempre pronta a dar apoio e uma palavra experiente que ajudasse a abrir e optar pelos caminhos dessa minha trajetória.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade com que aceitaram meu convite para avaliar o trabalho e dar suas contribuições.

Aos alunos e professores do PPGE que foram sujeitos de pesquisa, por acreditarem na relevância de suas participações e por me receberem de forma tão carinhosa e disponível.

À minha família que sempre apoiou de maneira incondicional. Meu pai Alvaro e minha mãe Cleci, meus eternos professores. Meus irmãos Rafaelli e Júnior que acompanharam essa minha caminhada. E a minha avó Edna, eterna mestre da vida. À todos eles que sempre acreditaram na minha capacidade, dando força nos momentos de dificuldade e disponibilizando uma estrutura familiar que me dá suporte e traz segurança.

Ao Rafael, pessoa mais do que especial, que sempre compartilhou meus medos, frustrações, alegrias e conquistas, aceitando e entendendo minhas ausências e incentivando minha formação. Por acreditar em mim mais do que eu mesma.

À “minha” querida Doris, que foi e sempre será o meu grande modelo e inspiração nessa profissão.

À Andréia, bolsista técnica, que auxiliou na construção dos gráficos e não mediu esforços e dedicação nesse trabalho.

À todas as pessoas que de alguma maneira fazem parte da minha trajetória pessoal e profissional.

" Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende"

Leonardo Da Vinci

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO CAMINHO POSSÍVEL NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: EM BUSCA DE INDICADORES DE QUALIDADE

Autora: Manuelli Cerolini Neuenfeldt
Orientadora: Silvia Maria de Aguiar Isaia
Data e local da defesa: Santa Maria, 28 de março de 2008.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, inserido na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. 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 é oferecida na matriz curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação, nas universidades federais brasileiras. Dessa forma, o objetivo geral desse estudo 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. Assim, com base na análise interpretativa dos dados coletados, desenha-se 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; Docência Superior

ABSTRACT

Dissertation of Master's degree
Program of Masters Degree in Education
Federal university of Santa Maria

THE ORIENTED TEACHING AS A POSSIBLE PATH IN THE EDUCATION PROCESS OF ACADEMIC PROFESSORS: SEARCHING FOR QUALITY INDEXES

Author: Manuelli Cerolini Neuenfeldt
Advisor: Silvia Maria de Aguiar Isaia
Date and place of defense: Santa Maria, March 28th, 2008.

This research work is linked to the Program of Masters Degree in Education, of Federal University of Santa Maria, included in the 'Graduation, Knowledge and Professional Development' research line. The subject of the present research involves the discussion about the contribution of the discipline called Oriented Teaching for the academic professors' graduation processes, inferring possible quality indicators for this level of education. This discipline is offered in the syllabus of the courses of Master's Degree *stricto sensu* in education, in Brazilian Federal Universities. In that way, the general objective is attempting to understand in which manner the Oriented Teaching can contribute for the formative process of the subjects in matter. The methodology is qualitative/quantitative, concerning two dimensions: a quantitative one, seeking to draw a general panorama of the Oriented Teaching in Brazilian Federal Universities and a profile of the discipline in UFSM; and a qualitative one, through the case study with students and Professors of PPGE/CE/UFSM. Therefore, based on the interpretative analysis of the collected data, it is drawn a panorama that defines in general terms the Oriented Teaching in Brazilian Federal Universities and it is built analysis categories that demonstrate how is the status of the discipline at UFSM. These are: **Professors' instruction in the Higher Education, Feelings according to the Oriented Teaching and Influence of the Advisor**. Thus, starting from the subject and objectives of that research, the found categories can mirror the following quality indicators: *education opportunity; teacher's self-valorization as person; group working; learning of the academic teaching; timetable of the Oriented Teaching; inclusion of the number of students that attends the discipline; the oriented Professors' involvement along the extent of the discipline; the advisor's tutorage*. Then, those possible indicators reinforce the idea that the Oriented Teaching becomes a possible path in the academic Professors' education process; that could contribute positively in the quality of the higher education.

Index Terms: Oriented Teaching; Education Process; Quality indexes; University Teaching.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil dos alunos entrevistados na UFSM.....	92
TABELA 2 – Perfil dos professores orientadores entrevistados na UFSM.....	92
TABELA 3 – Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais do Brasil. Levantamento de dados sobre a Docência Orientada – Ano base 2005.....	94
TABELA 4 - Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais do Brasil. Levantamento de dados sobre a Docência Orientada – Ano base 2006.....	95
TABELA 5 – Categorias de Análise.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Porcentagem de alunos que realizou a Docência Orientada nos Cursos de Mestrado e Doutorado nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005.....	102
GRÁFICO 2 – Porcentagem de alunos que realizou a Docência Orientada nos Cursos de Mestrado e Doutorado nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2006.....	103
GRÁFICO 3 – Carga horária dos Cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005	105
GRÁFICO 4 - Carga horária dos Cursos de Doutorado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005.....	105
GRÁFICO 5 – Carga horária destinada à Docência Orientada nos Cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras.....	107
GRÁFICO 6 - Carga horária destinada à Docência Orientada nos Cursos de Doutorado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras.....	107
GRÁFICO 7 – Como é realizada a Docência Orientada nas 28 Universidades Federais Brasileiras pesquisadas	109
GRÁFICO 8 – Alunos que realizaram a Docência Orientada nos Cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005	110
GRÁFICO 9 - Alunos que realizaram a Docência Orientada nos Cursos de Doutorado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005.....	111
GRÁFICO 10 - Alunos que realizaram a Docência Orientada nos Cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2006	112
GRÁFICO 11 - Alunos que realizaram a Docência Orientada nos Cursos de Doutorado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2006	112
GRÁFICO 12 – Carga horária da Docência Orientada na UFSM – Ano 2006	119
GRÁFICO 13 - Carga horária da Docência Orientada na UFSM – Ano 2005.....	119
GRÁFICO 14 – Alunos que realizaram Docência Orientada no Curso de Mestrado em Educação da UFSM – Ano 2005	123
GRÁFICO 15 – Alunos que realizaram Docência Orientada no Curso de Mestrado em Educação da UFSM – Ano 2006.....	123

GRÁFICO 16 – Alunos que realizaram Docência Orientada como bolsista no Mestrado em Educação da UFSM – Ano 2005	141
GRÁFICO 17 – Alunos que realizaram Docência Orientada como bolsista no Mestrado em Educação da UFSM – Ano 2006.....	141
GRÁFICO 18 – Departamentos em que a Docência Orientada foi realizada – Ano 2005.....	153
GRÁFICO 19 - Departamentos em que a Docência Orientada foi realizada – Ano 2006.....	165

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Plano de Atividades da Docência Orientada na UFSM.....	187
--	-----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista com os alunos: dados de identificação e tópicos-guia.....	190
APÊNDICE B – Entrevista com os professores orientadores: dados de identificação e tópicos-guia.....	191
APÊNDICE C – Carta Convite para os alunos.....	192
APÊNDICE D – Carta Convite para os professores orientadores.....	193
APÊNDICE E - Termo de consentimento.....	194
APÊNDICE F – A Docência Orientada nas universidades federais brasileiras em números.....	196

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. UM PANORAMA SOBRE O CONTEXTO A SER INVESTIGADO: UM BREVE HISTÓRICO	19
1.1. Os Cursos de Pós-Graduação no Brasil.....	19
1.2. Os Cursos de Pós-Graduação em Educação.....	29
1.3. A Universidade Federal de Santa Maria e o seu Programa de Pós-Graduação em Educação.....	34
1.4. A disciplina de Docência Orientada na UFSM.....	43
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	49
2.1. Trajetórias formativas: a vida pessoal e profissional e a formação inicial e continuada dos docentes universitários.....	54
2.2. Práticas pedagógicas nos cursos de pós-graduação em educação...61	
2.2.1. O Professor Reflexivo.....	62
2.2.2. O Conhecimento Compartilhado: atividade colaborativa.....	66
2.2.3. Ensino e Pesquisa: atividades do professor universitário.....	70
2.2.4. Docência Orientada: um caminho possível no processo formativo de professores universitários.....	73
2.3. Indicadores de qualidade da educação superior.....	78
3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	82
3.1. Temática.....	82
3.2. Questão de Pesquisa.....	82
3.3. Objetivo Geral.....	82
3.4. Objetivos Específicos.....	83
3.5. Abordagem Metodológica.....	83
3.5.1. Pensando a investigação em questão.....	86
3.5.1.1. Procedimentos.....	88
3.6. A Investigação e seu contexto.....	90
3.7. Os sujeitos de pesquisa.....	91

4. ANÁLISE DOS DADOS.....	93
4.1. Panorama Geral da Docência Orientada nas Universidades Federais Brasileiras.....	101
4.2. Estudo de Caso: a Docência Orientada na Universidade Federal de Santa Maria.....	113
4.2.1. 1ª Categoria de Análise: Formação de Professores para o Ensino Superior.....	113
4.2.2. 2ª Categoria de Análise: Sentimentos frente à Docência Orientada...	136
4.2.3. 3ª Categoria de Análise: Influência do Orientador.....	156
5. APONTAMENTOS EM ABERTO.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178

APRESENTAÇÃO

A universidade é um local visto pela sociedade como um centro de conhecimento e é respeitada como tal. Responsável pela formação dos profissionais que atuam nas mais diversas áreas do mercado de trabalho, precisa estar constantemente atualizando seus professores, proporcionando ambientes adequados de estudo e formando indivíduos que estejam preparados para agir criticamente, criativamente e com flexibilidade frente às exigências do mundo atual.

Para tanto, a qualidade dos professores universitários é fundamental, já que eles são o elo que une os futuros profissionais e a realidade do mundo do trabalho que estes encontrarão em suas carreiras profissionais. Porém, apesar da clara importância desses docentes no cenário universitário, a sua formação fica muito restrita aos seus cursos de formação inicial.

Esses cursos de graduação nem sempre se constituem de currículos com disciplinas pedagógicas, como os cursos de bacharelado, fazendo que os professores que atuem nas universidades nem sempre tenham uma formação voltada para isso. Assim, médicos, engenheiros e tantos outros profissionais “viram” professores universitários, muitas vezes, tendo esta como uma segunda atividade profissional. Além disso, mesmo quando falamos em cursos de licenciatura como formação inicial dos professores, também não podemos garantir uma preparação para o exercício docente na universidade, já que estes profissionais são formados para atuar na educação básica.

Segundo Isaia (2006a, p.65)

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior.

Nessa perspectiva, a LDBEN 9394/96 buscou regulamentar o ingresso dos docentes nesse nível de ensino, estabelecendo que os Cursos de Pós-graduação fossem os lugares para a formação de docentes para o Ensino Superior. Esses cursos, especialmente os *stricto sensu*, além de formar pesquisadores devem voltar

seus olhares para a formação dos profissionais que atuam na Educação Superior, procurando sanar as deficiências que encontramos na maioria das atividades docentes na universidade.

Nesses espaços, alunos de cursos de mestrado e doutorado em educação vão sendo inseridos em práticas pedagógicas, através de disciplinas como a Docência Orientada, momento em que podem atuar em disciplinas dos cursos de licenciaturas na graduação. Ao final do período de estudos, espera-se que estejam preparados pedagogicamente para exercer suas funções nas universidades.

Mas será que realmente são preparados para isso? Esses cursos formam professores pesquisadores ou apenas pesquisadores? As práticas pedagógicas são efetivas e reflexivas? Como elas acontecem nesses cursos? E, apenas esse momento de prática pedagógica é garantia de uma preparação para a atuação desses professores no Ensino Superior?

Essas são algumas das questões que nos levaram a desenvolver esse estudo, acreditando que ainda são poucos os trabalhos que enfocam essa temática. Dada a importância da atuação do professor universitário na formação dos futuros profissionais em suas áreas e diversas especificidades (ensino, pesquisa e extensão), as reflexões sobre esse assunto precisam ser mais intensas e constantes.

Além disso, a escolha por desenvolver a dissertação sobre a temática em questão é consequência de trajetórias pessoais e profissionais. Primeiramente minha, com a inserção em pesquisa na área de formação de professores, ainda na graduação, através de trabalhos como bolsista de iniciação científica. Depois, quando optei pela formação continuada através do Curso de Especialização em Gestão Educacional, quando o interesse pela pesquisa foi se tornando cada vez maior e o contato com diversas temáticas e profissionais da educação foram amadurecendo minhas concepções e experiências na área educacional. E, por fim, quando optei pela entrada em um Curso de Mestrado em Educação, buscando na minha graduação o interesse e a curiosidade pela formação de professores, propus um estudo que tratasse dessas questões.

Nesse momento, a minha trajetória foi se entrelaçando com a trajetória da minha orientadora, que há muito tempo vem desenvolvendo estudos sobre a formação de professores universitários, fazendo com que o estudo em questão seguisse essa temática. A definição do objeto de estudo está relacionada a essas

duas trajetórias, orientanda e orientadora, e, dessa forma, interesses, questionamentos, problemas e objetivos foram sendo construídos a partir de nossas experiências.

Além disso, passa-se a integrar a RIES – Rede Sul-Brasileira de Investigadores no Ensino Superior. Esta, por sua vez, integra o Observatório de Educação, em uma iniciativa INEP/CAPES. A partir do Edital nº001/2006/INEP/CAPES, a RIES foi contemplada para ser uma das redes responsáveis por investigar a qualidade da educação no Brasil. Assim, através de seus pesquisadores, será co-responsável pelo levantamento de possíveis indicadores de qualidade, preocupando-se fundamentalmente com o nível superior.

Nesse sentido, a partir do projeto central da RIES que é “Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira”, desenvolvido por quatro universidades parceiras: PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS, essa proposta de estudo ganhou uma nova perspectiva, a temática da pesquisa foi definida e o problema e objetivos delimitados.

Assim, a partir de todos esses elementos emergiu o interesse em estudar a disciplina de Docência Orientada (denominação dada na UFSM ao Estágio Docente) nos cursos de Pós-Graduação em Educação, buscando investigar esse caminho na formação dos professores universitários.

Dessa maneira, a pesquisa passou a contemplar um levantamento quantitativo da disciplina Docência Orientada nos programas de universidades federais brasileiras e da UFSM e um viés qualitativo ao discutir os percentuais encontrados nesse levantamento de dados e um estudo de caso que investigou uma universidade federal (UFSM), em uma análise interpretativa de cunho qualitativo.

Portanto, com a temática “A Docência Orientada como caminho possível no processo formativo de professores universitários: em busca de indicadores de qualidade”, chegamos a seguinte questão de pesquisa: “A Docência Orientada pode repercutir na qualidade do processo formativo da docência superior?”.

Nessa perspectiva, o viés quantitativo da pesquisa foi trabalhado através de um levantamento de dados sobre a Disciplina de Docência Orientada ou Estágio Docente nas universidades federais brasileiras. Essa busca por informações que revelassem como ocorre a atividade, número de alunos que realizam a prática, etc., se deu em sites das referidas universidades, bem como nos relatórios disponibilizados pela CAPES em seu site.

Já na fase qualitativa da pesquisa, investiga-se quais as percepções que os sujeitos do estudo de caso têm sobre a docência orientada, além de compreender de que maneira a docência orientada contribui para a formação dos professores universitários.

Para tanto, utiliza-se autores que trabalham com a legislação e históricos sobre a pós-graduação brasileira e em educação, bem como sobre a Docência Orientada, como Guterres (2001), Pachane (2003, 2005) e Oliveira (1998, 2003). Também com autores que investigam temas ligados à formação de professores e à pedagogia universitária, como Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Marques (2006a, 2006b), Marcelo Garcia (1999), Isaia (2003, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b), Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2006, 2007), Masetto (2004, 2005); sobre formação de profissionais reflexivos com Schön (2000) e Perrenoud (2002) e Conhecimento Compartilhado com Bolzan (2002, 2005); e sobre indicadores de qualidade, com os estudos de Bertolin (2007), entre outros.

Nessa perspectiva, esse estudo está assim estruturado: a apresentação que destaca aspectos sobre a formação de professores universitários, as razões que me fizeram realizar esta pesquisa, bem como os autores que fundamentaram esse trabalho; o aporte teórico, no qual aprofunda-se os estudos acerca dos autores citados na apresentação, fazendo reflexões e discussões que acredita-se pertinentes para a temática; o desenho da investigação, a temática, a questão de pesquisa, os objetivos, a abordagem metodológica, o contexto da investigação, os sujeitos e os instrumentos utilizados; a Análise dos Dados e Apontamentos em Aberto sobre o estudo realizado. Os anexos e apêndices contêm as entrevistas e alguns documentos referentes à disciplina de Docência Orientada na UFSM.

1. UM PANORAMA SOBRE O CONTEXTO A SER INVESTIGADO: UM BREVE HISTÓRICO

A construção do referencial teórico que segue será desenvolvida visando elucidar algumas questões que acreditamos fundamentais para o estudo em questão. Assim, nesse primeiro momento, faremos um breve histórico dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, explicitando o seu surgimento, sua legislação e suas influências no cenário universitário brasileiro.

Seguindo, daremos um enfoque especial nos Programas de Pós-Graduação em Educação, reconstruindo seus primeiros passos, sua evolução e sua constituição atual para que possamos compreender como se dá a formação de pesquisadores na área educacional.

Por fim, finalizando essa visão geral do nosso contexto de investigação, trataremos alguns pontos que elucidam o funcionamento da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação, uma vez que farão parte de nosso estudo de caso. Além disso, centraremos nosso foco no desenvolvimento da disciplina de Docência Orientada, seus atores, legislação, funcionamento e características principais.

1.1. Os Cursos de Pós-Graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil foi um passo necessário em um tempo de mudanças e alto crescimento econômico no país e no mundo. A partir de uma realidade e uma cultura que não privilegiavam a formação de intelectuais, o Brasil sentiu a necessidade de repensar suas atividades na área do Ensino Superior, já que o mercado econômico vinha a exigir uma demanda que não era aqui “produzida”: os pesquisadores.

Segundo Córdova, Gusso e Luna (1986,p.1)

A gênese dos estudos pós-graduados no Brasil se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira e pela constituição de seus espaços institucionais; e, só mais tarde, se entrelaça à Universidade com o surgimento da consciência de que o País se embaraçava nas teias da dependência tecnológica.

Assim, no final da década de 1960, estudos começaram a ser feitos na direção da implementação e regulamentação dos cursos de pós-graduação no país. O Ensino Superior vinha se expandindo de forma rápida, mas sem garantias de qualidade da educação, já que poucos eram os documentos e órgãos responsáveis por uma organização desses cursos. Além disso, os cursos de graduação não dariam conta da demanda e especificidade exigida dos profissionais, necessitando de um outro nível de ensino, mais específico e de maior qualidade para atender as exigências da nova realidade.

Porém, não pode ser deixado de lado o fato de que já existiam alguns cursos de “pós-graduação” (mas não recebiam essa denominação antes do parecer 977/65). Desde a Reforma Francisco Campos, em 1931, foram feitas algumas tentativas nesse nível de ensino, através de cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Doutorado. Porém, os próprios cursos de Graduação ainda passavam por uma fase de experiências já que a Universidade era algo novo no Brasil.

Existiam apenas duas Universidades no país nessa época: a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920 e a Universidade de Minas Gerais, em 1928, além de algumas instituições isoladas de ensino superior. Isso pode ser considerado um atraso em relação à América Latina, como cita Guterres (2001, p.160)

A ausência de universidades era, porém, lembrada como sinônimo de atraso e humilhação para o Brasil se comparado com os demais países da América Latina que, em conjunto, já haviam criado mais de 50 instituições desde o século XVI até o século XIX.

Isso pode ser explicado pela divergência de idéias entre os que defendiam e os que achavam desnecessária a formação de intelectuais dentro do país. Essa formação se dava, até então, apenas para os filhos das famílias mais ricas que tinham condições de enviá-los às Universidades do exterior.

Com o Decreto 19851/31, a Reforma Francisco Campos, mais algumas universidades são fundadas como a Universidade de São Paulo e Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, em 1934. Houve, também, a reforma da já existente Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1937.

A partir daí, ocorreu uma grande expansão das instituições de Ensino Superior no país até os anos 1950, o que permitiu que se pudesse pensar mais concretamente a pós-graduação. Segundo Guterres (2001), com a aprovação do Estatuto da Universidade do Brasil, Decreto 212321 de 1946, a expressão “pós-graduação” aparece pela primeira vez no artigo 71, que distingue os diferentes cursos: de formação, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de especialização e cursos de doutorado.

Porém, existia uma distinção entre os cursos de pós-graduação que eram dirigidos aos graduados que buscavam o desenvolvimento como pesquisadores e os cursos de aperfeiçoamento e especialização que se destinavam ao treinamento de profissionais.

Já em 1951, foi implantada oficialmente a pós-graduação no Brasil, com a fundação da CAPES (Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente) e seis meses após o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa), evidenciando que o governo preocupava-se com a real necessidade da formação de profissionais altamente qualificados e que produzissem pesquisas na sua área do saber.

A década de 1960 marca definitivamente esse crescimento e acelera-se a exigência da expansão do Ensino Superior no Brasil. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, traz em seu art.69 o seguinte texto:

Art.69 Nos estabelecimentos de Ensino Superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Assim, com esse artigo, a pós-graduação estava contemplada em parâmetros mínimos, apenas para que pudesse existir nas instituições de ensino, mas não existindo padrões que regulamentassem e garantissem a qualidade dessa formação.

Foi apenas em 1965, por solicitação do Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a 10/6/1966) que Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965 e relatado pelo conselheiro professor Newton Sucupira, passou a regulamentar os cursos de pós-graduação do país, tendo em vista a imprecisão e disparidades existentes.

No texto original, são trazidas várias informações sobre como devem se desenvolver os cursos de pós-graduação, definindo-os em dois níveis: mestrado e doutorado. Além disso, eles devem ser ofertados preferencialmente em Universidades e com o devido reconhecimento do MEC.

Como o Brasil ainda era inexperiente nessa área e esse era o primeiro documento de regulamentação, tiveram como modelo a estrutura norte-americana, servindo de orientação para a sistematização dos cursos de pós-graduação brasileiros. A necessidade de implantação desses cursos justifica-se no próprio documento: pelo crescente progresso do saber, tornando os cursos de graduação insuficientes para atender uma exigente e qualificada realidade.

Assim, o texto original do Parecer 977/65, quando trata da necessidade da pós-graduação, traz o seguinte comentário:

(...) sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Nesse sentido, é possível perceber que o parecer 977/65 tem uma preocupação maior do que apenas regulamentar os cursos de pós-graduação. Ele dá atenção para a qualificação do corpo docente que atuará no Ensino Superior, preocupando-se com a alta e rápida expansão sem esquecer a qualidade dessa formação e atendendo as preocupações iniciais do governo que eram a de estimular a pesquisa e treinar os profissionais.

Dessa forma, a pós-graduação passa a ser vista como a “cúpula dos estudos” (Parecer 977/65), tornando-se um ambiente propício para o exercício da criatividade e da produção de seus alunos.

Depois de evidenciados os objetivos e necessidades da pós-graduação no Brasil, o parecer 977/65 começa a fazer as definições acerca de como devem

funcionar os cursos para que o reconhecimento junto ao MEC aconteça. Para tanto, começa fazendo a diferenciação entre cursos *stricto sensu e lato sensu*. O primeiro referindo-se a cursos que seguem a graduação, de natureza acadêmica e de pesquisa e que confere grau acadêmico através de diploma. Já o segundo, seria destinado à especialização de profissionais, de natureza técnico-prática, concedendo certificado.

Segundo a LDB de 1961, existe uma diferenciação entre cursos de pós-graduação e especialização, fazendo com que a comissão que elaborou o parecer 977/65 considera-se a pós-graduação como *stricto sensu* conforme a definição que foi referida anteriormente. Portanto, todo o texto escrito pelo CFE nesse parecer refere-se aos cursos *stricto sensu*.

Assim, após definidos os termos e aspectos gerais, ficou definido que os cursos de pós-graduação, segundo o Parecer 977/65¹, deveriam ter as seguintes características:

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
- 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
- 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.
- 5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: letras, ciências naturais, ciências humanas e filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
- 6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
- 7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
- 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em

¹ Texto retirado do site www.pedagogiaemfoco.pro.br/lpa977_65.htm (Acesso em novembro de 2006.).

preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.

9) Do candidato ao mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.

10) O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.

11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em administração pública poderiam ser admitidos bacharéis em direito ou economia; em biologia, médicos ou diplomados em história natural.

12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.

13) Nas universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.

14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.

15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.

16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.

Portanto, o parecer acabou tendo um caráter fechado, uniformizando todos os cursos, utilizando o modelo norte-americano não apenas como um norteador, mas com todas as suas características e sem levar em conta a diversidade cultural. Talvez isso tenha ocorrido pela necessidade urgente de controlar o quadro de desordem e falta de padrões e critérios que havia se estabelecido nos cursos em geral. (GUTERRES, 2001).

Segundo Guterres (2001, p.185)

A uniformidade atingida a partir dos elementos comuns e o controle proposto pelo credenciamento via CFE transformaram-se numa camisa de força para as instituições que, caso não se submetessem a “forma” ficavam a margem do sistema (...)

O Parecer 977/65 já previa a existência de um sistema de normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. Tal uniformidade é conseguida através do Parecer 77/69, que passa a exigir que tais cursos um alto nível dos docentes, equipamentos, laboratórios, currículos, pesquisas, etc., realizando visitas nas instituições a fim de acompanhar o desenvolvimento das atividades. Segundo Cury (2005, p.16)

(...) pode-se ler no art.8º, § 1º:

Do candidato a professor em cursos de pós-graduação será exigido o título de doutor, conferido por instituições idôneas, sendo ainda indispensável a apresentação de outros títulos que comprovem satisfatória especialização no campo de estudos a que se destina, tais como:

- 1) atividade científica, cultural ou técnica, constante de publicações feitas em livros ou periódicos conceituados, nacionais ou estrangeiros; (...)

Portanto, o parecer 977/65 e outros documentos que surgiram em decorrência deste, foi o que marcou a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil, sua normatização e controle por parte dos órgãos oficiais do governo. Sua importância é reconhecida até os dias de hoje e, segundo Cury (2005, p.18) “parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da educação superior no Brasil.”

Nesse sentido, após esse primeiro passo dado nos anos 1960, foi fundado em 1974 o Conselho Nacional de Pós-Graduação, o que marcou o início dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Esses Planos tinham e ainda têm como objetivo fazer um diagnóstico dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil, norteando as instituições e governo sobre as necessidades presentes em todas as regiões do país.

Dessa forma, foram desenvolvidos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, cada um dando ênfase a um ponto de maior necessidade no momento de sua construção, mas sem deixar de mostrar um panorama geral do que estava acontecendo.

Portanto, antes de fazer referência ao V Plano Nacional de Pós-Graduação, que está em vigor de 2005-2010, torna-se importante reportar as principais características de cada plano que o sucedeu, acreditando que o último tornou-se uma consequência e continuidade dos demais.

O I PNPG, que vigorou de 1975 a 1979, considerava que a expansão da pós-graduação, que até então tinha se dado de forma espontânea, precisava começar a seguir um planejamento estatal. Assim, deveria levar em conta o desenvolvimento social e econômico do país, reforçando o caráter uniformizante e centralizador já apresentados nos pareceres 977/65 e 77/69.

Assim como nos anos 1960, o governo ainda preocupava-se com a formação de pesquisadores, docentes e profissionais. Além disso, queria que os cursos de pós-graduação estivessem inseridos no sistema universitário, existindo uma integração entre ambos.

Segundo o documento que apresenta o V PNPG (2004, p.13)

(...) as principais diretrizes [do I PNPG] foram:

- Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável;
- Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos;
- Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

Já o II PNPG (1982-1985), a preocupação com a qualidade dos cursos de pós-graduação torna-se evidente, deixando o lado do quantitativo um pouco esquecido. Tudo isso porque expandir o sistema e ter um número grande de estudante nesses cursos havia sido uma preocupação no início, na implementação.

Resolvido o primeiro problema, o que passou a preocupar o governo era como esses cursos estavam ocorrendo, precisando rever alguns pontos da institucionalização e da avaliação que já vinham sendo desenvolvidas desde os anos 1970.

Assim, a preocupação voltou-se para a qualidade, principalmente da formação docente, dando maior atenção para os processos de avaliação, participação da comunidade científica e pesquisa. (V PNPG, 2004).

Contudo, a questão da pesquisa, tanto científica como tecnológica, foi uma preocupação que mereceu maior destaque no III PNPG (1986-1989). Nessa época, o Brasil passava por uma fase de mudanças política com a Nova República. Esse sentimento está expresso no V PNPG (2004, p.14)

(...) não há um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica, tornando-se importante um progresso

da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendem a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no próximo século.

O que imperava era a idéia de autonomia nacional e o governo via nos cursos de pós-graduação o desenvolvimento dessa idéia. A universidade, através de pesquisas científicas e tecnológicas, poderia formar os recursos humanos que o governo esperava.

Porém, para que isso se tornasse uma realidade, a universidade necessitava criar um sistema que institucionalizasse a pesquisa, conseguindo verbas para sua realização, valorização as produções dos docentes, dando condições para sua realização através de bibliotecas e laboratórios bem equipados. Isso foi colocado como uma das preocupações do III PNPG, que traz medidas para a consolidação desses pontos.

Já o IV PNPG não se tornou um documento oficial. Várias foram as versões escritas desse documento, mas todas elas só tiveram circulação interna entre os membros da CAPES. Ela não foi publicada por restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento. (V PNPG, 2004).

Porém, de maneira geral ela demonstrava a preocupação com as disparidades regionais entre os cursos de pós-graduação, citando como fatores a serem analisados: a expansão da pós-graduação, o grande desequilíbrio do sistema, os fatores estruturais que impedem o desenvolvimento e a integração entre Capes e demais órgãos.

Assim, retomando o que cada um dos documentos anteriores trouxera, as políticas de pós-graduação no país tentaram, no início, sanar uma necessidade quantitativa de formação docente e expansão nesse nível de ensino; posteriormente, a atenção voltou-se para o sistema de qualificação dessa formação, através da institucionalização e avaliação do processo; mais tarde, devido à nova política vigente no país e a idéia de autonomia nacional, os programas de pós-graduação tiveram que dar maior atenção à pesquisa, tanto científica quanto tecnológica, dando uma atenção especial as prioridades do Brasil; e, por fim, uma preocupação demonstrada em todos os documentos anteriores com as disparidades existentes entre os cursos, através de um desequilíbrio regional existente.

Assim, chegou-se ao V PNPG (2005-2010). Esse último Plano traz as condições atuais da pós-graduação no Brasil, fazendo um diagnóstico sobre os cursos, número de alunos, professores, titulação, necessidades, etc.

Como um dos pontos referidos em seu texto oficial, está que a CAPES continua sendo o principal órgão que coordena os cursos de pós-graduação, sendo o responsável pela validação dos diplomas em todas as instituições.

Uma conclusão que o Plano chega, após o diagnóstico dos cursos no Brasil, é que o sistema cresceu em vários aspectos:²

- Quanto ao número de cursos: entre 1973 e 2004, o número de cursos cresceu de 673 para 2993, sendo 1959 cursos de Mestrado e 1034 de Doutorado. O segmento público é responsável por 82% dos cursos de mestrado e 905 dos cursos de doutorado

- Quanto ao número de alunos matriculados: passou de 37.195 em 1987 para 112.314 em 2003, representando um crescimento de 300%.

- Quanto ao número de alunos titulados: em 2003, 27.630 titulados no mestrado e 8.094 no doutorado.

- Disparidades entre as regiões do Brasil: a região sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos cursos de doutorado do país; a região sul tem 19,6% de mestrado e 17,1% de doutorado; o nordeste tem 15,6% de mestrado e 10,3% de doutorado; o centro-oeste 6,4% cursos de mestrado e 4,1% cursos de doutorado; região norte 3,5% de mestrado e 1,8% de doutorado.

- Quanto ao número de bolsas de estudo: aumentou de 6.000 em 1991 para 14.500 em 2003, o que representa um acréscimo de 142% nesse período.

Outro dado que ainda chama atenção no texto do V PNPG é que, em relação aos titulados nos cursos de pós-graduação, os doutores foram preponderantemente absorvidos pelas universidades, enquanto os mestres atuam em diversos ramos de atividade, sendo que um terço deles nas universidades.

Já em relação às metas para os próximos anos, estão entre os pontos principais a diminuição das disparidades regionais e a avaliação em termos de qualidade. Essa qualidade refere-se não apenas ao mercado empresarial, mas também em relação à comunidade acadêmica e à sociedade em geral.

² Dados retirados do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), no www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/185_198_plano_nacional_posgraduacao_2205_2010.pdf (Acesso em 29/10/2007).

Por fim, são feitas algumas projeções em relação à pós-graduação no Brasil até 2010, que são assim descritas no V PNPG (2004, p.89)

No cenário proposto, o Brasil estará formando mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres em 2010, e prevê-se para o período de 6 anos um acréscimo do orçamento de bolsas e fomento no valor de R\$ 1,66 bilhões, consideradas todas as agências, federais e estaduais, que fornecem tais tipos de recurso. O crescimento do corpo docente da pós-graduação, necessário para a manutenção e ampliação conforme as demandas do PNPG, exigirá recursos adicionais equivalentes ao orçamento de bolsas e fomento.

Portanto, após essa pequena síntese de como a pós-graduação foi implantada e como se desenvolveu até hoje no Brasil, acredita-se que diante da situação atual da educação no país, este foi e continua sendo um projeto bem sucedido. Seja através de um controle, que muitas vezes parece inflexível, seja por políticas e governos que a cada momento se modificam e fazem novas exigências, a maioria desses cursos vem superando barreiras e se desenvolvendo com qualidade.

É importante destacar que nada é perfeito e que existe um longo caminho a ser percorrido em busca de melhorias, mas sem dúvida esforços estão sendo realizados nesse sentido, tanto pelas instituições como pelos órgãos governamentais responsáveis pela manutenção dos cursos de pós-graduação.

1.2. Os Cursos de Pós-Graduação em Educação

Não muito distante de todo o termo feito em relação aos cursos de pós-graduação, a pós-graduação em educação teve seu marco inicial no Brasil no final do ano de 1965, com a aprovação do seu primeiro curso de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Seguindo as mesmas perspectivas dos demais cursos de mestrado e doutorado, surgiu com a meta de formar recursos humanos qualificados, preparar pesquisadores e capacitar profissionais.

Esse curso teve origem a partir de um programa conjunto entre a Psicologia e a Pedagogia. Era constituído por duas áreas de concentração: aconselhamento psicopedagógico, articulado com os professores da psicologia, e planejamento da

educação, que contava também com professores externos à universidade, que mesmo sem doutorado tinham vasta experiência na prática de planejamento educacional.

Entre 1968 e 1970, com a equipe de planejamento universitário da PUC-Rio, coordenada por Paulo Assis Ribeiro, essa segunda área de concentração do Mestrado passou por modificações e ajustamentos teórico-metodológicos. Procurava, com isso, sintonizar o caráter acadêmico peculiar a um programa de pós-graduação *stricto sensu* com os interesses profissionais dos mestrandos, que estavam em busca de uma formação teórico-prática.

Assim, apesar de ter sua base legal gestada em pleno regime militar, a partir de uma visão bastante restrita aos ideais em questão (Parecer nº. 977/65), a pós-graduação em educação começou a ganhar seu espaço, segundo Ramalho (2006, p.184) “nas lutas pela democratização e justiça social do país.”. Nesse sentido, esses cursos começaram a se expandir, tendo como preocupação central o social, a partir de uma transformação que preparasse os educadores e pesquisadores para atuarem ativamente na sociedade em que estavam inseridos.

E aqui, torna-se importante ressaltar que não se pode pensar em educação e, conseqüentemente, em cursos de pós-graduação em educação, sem pensar no comprometimento que esta formação (como curso) e produção de conhecimento (como pós-graduação *stricto sensu*) têm com a comunidade. O conhecimento que a educação propicia para os professores precisa ser utilizado como ferramenta de mediação para a construção de uma vida digna e consciente.

Assim, segundo Severino (2001, p.52)

O conhecimento só se legitima como mediação para o homem bem conduzir sua existência. Cabe-lhe o compromisso de evidenciar a intencionalidade de nossa existência, para orientá-la rumo a uma qualidade de vida que esteja à altura de nossa dignidade de pessoas humanas. É por isso que seu compromisso fundamental é com a construção da cidadania, entendida hoje como a única forma decente de sermos plenamente humanos.

No entanto, apesar desses ideais estarem presentes nos discursos de quem faz parte dessa realidade, os cursos de pós-graduação (e os próprios cursos de graduação) ainda são de acesso restrito a uma pequena parcela da população brasileira.

Por isso, torna-se fundamental não deixar de lado e dar destaque a um elo que não se desfaz: a universidade forma os profissionais que atuam na nossa sociedade e, pensando especificamente na educação, essa relação é ainda mais íntima. Os professores formados pelas instituições de ensino Superior estão atuando nas escolas de Ensino Básico e nas próprias Instituições de Ensino Superior, desenvolvendo seus trabalhos e construindo, através da educação, a sociedade.

Isso faz com que tudo o que venha sendo pesquisado e construído nos cursos de pós-graduação tenha que ser amplamente divulgado e discutido nos mais diversos setores da comunidade. Assim, podemos destacar um importante órgão da área, criado a fim de dar um caráter científico para as produções que são realizadas na área de educação: a ANPED.

A ANPED ³ – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação foi fundada em 1976, com a finalidade principal de buscar a consolidação e desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil. Tornou-se um órgão reconhecido no país e no exterior, destacando-se por ser um importante fórum de debates das questões políticas e científicas da área. Com isso, hoje é referência no acompanhamento da produção brasileira no campo educacional.

Consolidou-se como sociedade civil e independente, sem fins lucrativos, admitindo sócios institucionais, os programas de pós-graduação em educação, e sócios individuais, que são os professores, pesquisadores e estudantes desses programas.

A ANPED estrutura-se em dois campos – o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e os GTs (Grupos de Trabalhos). Os Fóruns são realizados também por meio de fóruns regionais (Nordeste, Sudeste I, Sudeste II, Centro-Oeste e Sul), tendo uma Assembléia Geral que os coordena. Já os GTs congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializados da educação e para serem constituídos precisam funcionar durante dois anos no formato de Grupos de Estudos com aprovação prévia da Assembléia Geral.

Além disso, os GTs constituem núcleos disseminadores de informações sobre suas temáticas específicas, atuando durante todo o ano e nas reuniões anuais da

³ Informações retiradas do site www.anped.org.br

ANPEd. O Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação é o canal de comunicação entre os programas associados e está presente nos principais debates sobre política científica no país, ao lado de outras associações científicas.

Entre os seus objetivos, destacamos:

- Fomentar a produção científica e acadêmica na área de educação, preocupando-se com sua difusão e intercâmbio;

- Estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa, atendendo às demandas da sociedade (escolas, universidades...).

- Promover a participação da comunidade acadêmica e científica na formulação das políticas educacionais do país, especialmente da pós-graduação.

Nesse sentido, este é um órgão que serve de referência quando se fala em pós-graduação em educação no Brasil. Bianchetti e Fávero (2005, p.3), destacam a importância da ANPED na nota editorial da Revista Brasileira de Educação que trata sobre a história desses Programas de Pós-Graduação:

Não podíamos deixar de destacar a própria atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no esforço de dar caráter científico à produção da área, nem de refletir sobre as decisivas influências do sistema de avaliação, garantidor de indiscutível qualidade da pós-graduação, em alguns momentos terreno de disputa pela hegemonia entre as áreas e privilégios na repartição dos recursos.

Assim, a ANPED se constituiu como um importante órgão para a educação brasileira. A Associação realiza um trabalho que merece destaque quanto à disseminação dos assuntos da área, através de publicações impressas e registradas em disquetes e CD-ROM. Dessa maneira, contribui de forma intensa para que os estudos em educação contribuam diretamente na realidade da sociedade em questão.

Um outro órgão importante para a educação atualmente é o INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ele foi fundado em 1937 e permanece até hoje como objeto inesgotável de pesquisas científicas. Sob a direção de Anísio Teixeira (1953-1964), alcançou autonomia e ganhou prestígio como um órgão que promove campanhas educacionais, dando maior ênfase ao trabalho de pesquisa. O objetivo desse órgão era estabelecer centros de pesquisa

como um meio de “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”. (INEP 50 anos, 1988).

No início dos anos 1990, o Inep atuou como um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação. A partir de 1995 houve um processo de reestruturação do órgão. Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação.

Atualmente, o Inep ⁴ é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Apresenta como objetivo, subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais. Além disso, promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação, através de suas publicações e material disponível na internet.

Portanto, pode-se perceber a partir desses dois exemplos, que a pós-graduação em educação vem se desenvolvendo em todos os sentidos. Além de um crescimento em termos numéricos, de acesso e titulação, a atenção que se tem dado a esse nível de ensino assumiu uma importância indiscutível.

Além disso, a qualidade vem sendo uma prioridade de todos os programas de pós-graduação em educação, seja por uma exigência dos órgãos de fomento, seja pela compreensão que se chegou de que a pesquisa pode ajudar a entender os problemas e cotidiano da realidade educacional no país.

Segundo Fazenda (2001, p. 43)

Somente a prática em pesquisa conduz a soluções eventualmente originais para os problemas da realidade cotidiana. Cada situação de educação coloca problemas específicos – é mister que se ensine e se aprenda a olhar cada uma delas. Sem esse aprendizado é impossível abordar sistematicamente cada situação de educação e determinar respostas pedagógicas previsíveis e definíveis.

⁴ Informações pesquisadas no site www.inep.gov.br, acesso em 29/10/2007

Nesse sentido, a pesquisa em educação tem mostrado sua relevância social e tornou-se fundamental para o desenvolvimento do país. Hoje, em termos numéricos⁵, os cursos de pós-graduação em educação estão assim constituídos: são 119 cursos de pós-graduação em educação - *stricto sensu* – reconhecidos pela CAPES, dentre os quais 83 são cursos de Mestrado Acadêmico, 36 de Doutorado. Ainda não existem cursos de Mestrado Profissionalizante reconhecidos nessa área. Dentre esse números, destacamos ainda que são 83 Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo que 47 os que possuem apenas Mestrado Acadêmico e 36 os que estão constituídos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Educação no Brasil.

Assim, acreditamos que essa é uma área que precisa ganhar destaque quando se trata de políticas de educação no Brasil, dando aos cursos de pós-graduação apoio e incentivo para se desenvolverem com qualidade. São esses os “pólos” formadores de pesquisadores e neles é que devem ser investidos melhores recursos para que as pesquisas aconteçam.

Nessa perspectiva, a preocupação hoje é a qualidade. O acesso e a expansão desses programas já se tornaram problemas secundários. Assim, além das políticas governamentais, torna-se necessário cobrar dos próprios programas esse comprometimento com os aspectos que levarão a pós-graduação em educação a um nível de qualidade cada vez maior.

1.3. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o seu Programa de Pós-Graduação em Educação

Um longo caminho foi percorrido até que a pós-graduação em educação na UFSM se configurasse estruturalmente como é atualmente. A UFSM é pioneira no Brasil por tratar-se da primeira universidade do interior. Antes dela, as Instituições de Ensino Superior concentravam-se nas grandes regiões metropolitanas, o que acabava excluindo grande parte da população do acesso a esse nível de ensino.

Assim, através de uma iniciativa pioneira, a Universidade de Santa Maria (nomenclatura utilizada na época, antes da federalização das universidades

⁵ Dados extraídos do site www.capes.gov.br, acesso em 16/03/2007.

brasileiras) foi idealizada pelo Dr. José Mariano da Rocha Filho. Após algumas tentativas frustradas de incorporar a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, fundada em 1932, e mais duas faculdades que existiam em Pelotas à Universidade de Porto Alegre (atualmente UFRGS), o projeto de instalar a primeira universidade do interior ganhou forças.

Dessa forma, através da união entre algumas faculdades isoladas que existia na época em Santa Maria, o projeto da universidade tornou-se realidade. Assim, fundada em 1960, a Universidade de Santa Maria deu início às suas atividades em 18/03/1961, com o objetivo central de formar profissionais, deixando a pesquisa e extensão em um segundo plano.

Porém, passado o entusiasmo inicial, o idealizador dessa universidade projetava algo muito maior: A “Universidade das Américas”. Na época, recém criada, com um campus universitário modelo para o Brasil, modernas instalações e equipamentos, esse passou a ser um projeto viável. Contudo, esse projeto mais amplo traduziu-se em um de menor caráter estrutural, mas sem dúvida inovador e ousado para a época: A Faculdade Interamericana de Educação (FIE).

Esse foi um projeto que teve início com um acordo do Brasil com a OEA (Organização dos Estados Americanos), que pretendia desenvolver cursos que incentivassem e levassem a frente seus ideais de um mundo liberal-capitalista. Assim, foi através de um convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), aprovado na V Reunião do Conselho Interamericano Cultural em Maracay, Venezuela, realizada no período de 14 a 22 de fevereiro de 1968, que teve início esse ousado projeto.

Segundo Guterres e Rays (2005, p.86), em um trecho retirado do texto original de estruturação do projeto (1968), destacam os seguintes pontos:

É notória, no Brasil e na América Latina, de um modo geral, a falta de pesquisa em educação e da formação de educadores de alto nível (pós-graduação); é da mais alta importância que se instale uma entidade que supra não só essas deficiências – pura e simplesmente - mas que execute, simultaneamente, verdadeira integração educacional Pan-Americana, com homogeneização paulatina dos processos educacionais em todo o Continente Americano.

Nesse sentido, a implantação da FIE justifica-se pela falta de pessoal qualificado e produção de conhecimento, necessidade de formação de técnicos de

educação e administradores escolares, treinamento de pesquisadores, de fomentar pesquisas da área e promover intercâmbio educacional.

Assim, surge a FIE, como o ponto inicial da pós-graduação existente atualmente na UFSM. Com uma estrutura inicial bem simples, que consistia em uma direção, uma secretaria e três departamentos, o projeto tinha predominantemente matérias administrativas e de fundamentos, não havendo disciplinas voltadas para as práticas de ensino. Tinha a duração de 10 meses, perfazendo um total de 1.500 horas, o que contrariava os parâmetros definidos pela legislação da pós-graduação em vigência. (GUTERRES, 2001)

Em um primeiro momento, a previsão de duração do convênio era de 6 anos, precisando ser renovado no final do terceiro ano de duração. O início do funcionamento das atividades, através de um curso de mestrado, que era prevista para março de 1969, foi adiado devido ao atraso na assinatura do acordo entre o MEC e a OEA.

Assim, durante esse tempo, foram feitas duas reuniões preparatórias que serviram para definir o funcionamento da FIE. Também durante esse período, uma das exigências foi a de que a UFSM tivesse um Centro de Educação. Segundo Guterres (2001, p.236) “Certamente esta solicitação devia-se às exigências da OEA sobre a vinculação do Projeto a um setor de Educação já que havia uma resistência nos EUA às Faculdades de Filosofia e Letras”.

Nesse sentido, um primeiro projeto que incluía a Faculdade de Educação e a Escola de Educação Física foi deixado de lado e somente alguns meses depois foi enviado o projeto final do Centro de Educação, com três áreas e cinco departamentos. Com a Reforma Universitária, a UFSM teve de reestruturar-se, criando os Centros de Ensino e as Faculdades deram lugar aos cursos.

A Faculdade Interamericana de Educação só deu início às suas atividades de fato em 26/01/1970 e sua aula inaugural aconteceu no mês de fevereiro do mesmo ano. O responsável por essa aula foi o professor Francisco Céspedes, diretor do Departamento de Assuntos Educativos (DAE) da OEA.

Durante a segunda reunião preparatória, o curso ganhou um enfoque teórico-prático do currículo para o ensino médio. Além disso, segundo Guterres e Rays (2005), foram feitas algumas alterações em relação ao projeto inicial: a duração passou de 12 para 10 meses, das 30 vagas, 15 eram destinadas a alunos

estrangeiros e 15 aos brasileiros e a nomenclatura passou a ser Formação de Especialistas em Currículo para o Ensino Médio.

Outra modificação foi quanto à titulação. Nesse caso, os alunos podiam optar entre o título de mestre, o que compreendia a realização dos créditos e a elaboração de um trabalho final com defesa, ou então especialista, o que implicava apenas a conclusão dos créditos.

Ainda em relação ao desenvolvimento do curso, a metodologia ganhou um enfoque teórico-prático, como já foi citado anteriormente, fugindo aos padrões existentes na época (aulas tradicionais). Nesse sentido, os professores tiveram que se adaptar a uma nova maneira de conduzir o trabalho pedagógico, deixando de lado o isolamento de seus planejamentos e partindo para um trabalho mais interdisciplinar.

Assim, segundo Guterres (2001, p.266)

(...) A ênfase na relação teoria-prática e na integração das disciplinas levou os professores a desenvolver a prática interdisciplinar e coletiva, isto é, não só planejando a forma de integração das disciplinas mas ministrando-as, juntamente com outros professores, à uma mesma turma de alunos.

Esses foram alguns pontos que tornavam a FIE um diferencial em termos de Educação no Brasil. Os alunos produziam “informes” que eram publicados, utilizando também o material que era feito em sala de aula para esse fim. Os trabalhos finais, chamados de tese na época, tinham um caráter essencialmente quantitativo, traduzindo em números o que era pesquisado.

Porém, passados alguns anos, a FIE começou a enfrentar alguns problemas. Com o fim do convênio previsto para 1977 e já tendo sido renovado por uma vez no final de 1973, o curso corria o risco de não ter continuidade. Isso se deu porque ele foi implantado fora dos “padrões” exigidos no Brasil para os Cursos de Pós-Graduação com os pareceres 977/65 e 77/69.

Assim, para que ele continuasse a existir, seus dirigentes teriam um longo caminho a percorrer: o credenciamento. Contudo, o reitor da UFSM não quis o credenciamento em um primeiro momento, pois se isso acontecesse, o Curso de

Mestrado fazia parte do Centro Regional Sul⁶, que funcionava na UFRGS, instituição com a qual já haviam ocorrido problemas anteriores à fundação da UFSM.

Porém, o pedido de credenciamento não pôde ser adiado por muito tempo, já que alguns diplomados na FIE estavam tendo suas titulações recusadas em outras instituições por falta de reconhecimento.

Dessa forma, para que entrasse em conformidade com a lei brasileira em vigor, o curso teve que fazer algumas alterações na sua estrutura. Segundo Guterres e Rays (2005, p.88)

(...) a estrutura curricular do curso de mestrado foi dividida em suas áreas de concentração e de domínio conexo. A matriz curricular passou a exigir, também, a realização de cursos de português (para os estrangeiros), espanhol ou inglês (para os brasileiros), e problemas brasileiros, desenvolvidos uma vez por semana, durante um semestre letivo.

As tentativas de credenciamento estenderam-se durante os anos de 1976 e 1977 e o impacto dessas mudanças teve repercussões negativas para o Curso. Os diplomas começaram a ser recusados por outras instituições de Ensino Superior, por alegarem que a FIE não tinha o reconhecimento da legislação brasileira.

Contudo, apesar desse final de convênio com algumas dificuldades, a FIE, de maneira geral, foi um projeto que teve pontos positivos para a UFSM na época. Ela representou o pioneirismo que a instituição já tinha (por ser a primeira universidade do interior) com o fato fazer um convênio que estabelecia o intercâmbio em nível de pós-graduação, numa época tão conturbada da política no Brasil.

A FIE formou 7 turmas durante o período do convênio com a OEA. Além disso, é muito rico o material referente a esse convênio, devido ao fato de que, na época, eram realizados relatórios sobre o curso, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Além disso, existia um grande controle financeiro e, periodicamente, eram enviados especialistas da OEA para avaliar o Projeto.

Nesse sentido, segundo Guterres e Rays (2005, p.90)

Periodicamente eram enviados especialistas para avaliar o projeto multinacional. Segundo o professor Milo Aita, coordenador do curso de 1970 a 1973, durante essas visitas realizavam-se levantamentos de dados e

⁶ Os Centros Regionais de Pós-Graduação foi uma solução encontrada na época para os desencontros entre as leis que surgiram (pareceres 977/65 e 77/69). Porém, o Centro Regional Sul foi o único que de fato se desenvolveu (GUTERRES, 2001).

reuniões com o grupo gestor do Projeto, professores e alunos, cujos relatórios eram enviados para o DAE – OEA.

Assim, com o encerramento do convênio o curso passou a ser administrado exclusivamente pela Universidade Federal de Santa Maria. Desde 1977, com a primeira reformulação estrutural em função do credenciamento, o Programa de Pós-Graduação em Educação vem sofrendo várias reformulações.⁷

Na primeira, em 1977, em decorrência das exigências da CAPES, foram definidas duas áreas de concentração: Currículo e Metodologia do Ensino. Porém, por ter incorporado muitos dos docentes que atuavam na FIE e alguns dos seus ex-alunos que reingressaram no curso, não houve grandes mudanças na prática.

Já em 1984, o curso passou a ter uma única área de concentração, Educação Brasileira, o que modificou de maneira mais significativa a estrutura do curso anterior. A partir dessas novas reformulações, o curso foi reconhecido através do Parecer 131/86 do Conselho Federal de Educação.

O acompanhamento das atividades do curso foi sendo realizado através da CAPES, registrando um ponto a ser destacado: a necessidade de qualificação do corpo docente. Isso aconteceu porque alguns professores do curso (incorporados da antiga FIE), não tinham a titulação de doutores.

Para tanto, a CAPES recomendou que fosse viabilizada a formação para esses docentes, mas devido às dificuldades financeiras de manter esses professores afastados por 4 anos, sugeriu que fosse feito um convênio com outra universidade.

Dessa forma, foi firmado um convênio, com o apoio da Capes, com a Faculdade de Educação da UNICAMP, após 1 ano e meio de conversas entre as partes envolvidas. Em 1991, chegou-se ao Termo Aditivo ao Convênio Geral UFSM/UNICAMP, que estabelecia o início do curso para o primeiro semestre letivo de 1992.

Assim, esse convênio com a UNICAMP permitiu que a UFSM desenvolvesse a formação de seus professores, qualificando 23 doutores nas três turmas que foram abertas em função do acordo, sendo os títulos emitidos pela UNICAMP. Desses 23 doutores, 19 eram da UFSM, o que tornou o corpo docente do curso de mestrado

⁷ Informações contidas no Projeto Político Pedagógico do PPGE/CE/UFSM.

bem qualificado. O convênio foi encerrado em 1999, com o final da terceira turma. (GUTERRES, 2001)

Em 1999, mais um passo importante foi dado para que programa de pós-graduação ganhasse em qualidade. Em função da avaliação da CAPES e de algumas aposentadorias de professores, aconteceu o credenciamento de novos professores, credenciamento e descredenciamento dos que já atuavam, de acordo com alguns critérios estabelecidos.

Esse passo foi muito importante porque gerou uma série de reflexões sobre o curso e a necessidade de implantação de um Curso de Doutorado próprio da Instituição, integrado às atividades do Mestrado. Assim, uma nova reestruturação tornou-se necessária, fundamentando-se em alguns elementos como:

- Avaliação e reestruturação das Linhas de Pesquisa: consolidação da linha de pesquisa “Formação de Professores” e desativação das linhas “Fundamentos da Educação e suas implicações na Prática Pedagógica” e “Teoria e Sistematização do Ensino”.

- Reconfiguração dos Núcleos Temáticos (eixo organizador do corpo docente): recomposição dos núcleos em função da especificidade profissional dos novos professores, totalizando dez núcleos temáticos.

- Articulação do currículo: criação de um novo elenco de atividades e privilegiando o processo investigativo. Foram criadas disciplinas básicas para o programa e outras de aprofundamento, cabendo ao estudante e seu orientador a escolha das que seriam cursadas, levando em conta a temática de pesquisa da dissertação.

- Reestruturação do Regimento Interno do Programa: alteração do código das disciplinas para que as mesmas fossem alocadas no próprio programa e não mais nos departamentos do Centro de Educação.

Portanto, as modificações feitas aconteceram pelas necessidades e algumas dificuldades encontradas pelo programa e ajudaram a rever alguns enfoques dados pelo Curso de Mestrado. O Doutorado não chegou a ser implementado devido às necessidades de acompanhamento e avaliação dessas reformulações.

Assim, as reformulações, com vigência até 2003, tiveram impactos positivos no curso, como o índice de renovação do corpo docente, maior integração entre pós-graduação e graduação e tempo médio de titulação dos alunos.

Em 2003, um processo de adaptação interna foi feito, visando corrigir alguns problemas ainda pendentes. Para tanto, realizou-se um processo investigativo que buscava identificar o perfil do programa de pós-graduação, identificando as pesquisas que eram realizadas pelos docentes e registradas no Gabinete de Projetos do CE, as disciplinas ministradas na graduação e pós-graduação, os grupos de pesquisa cadastrados, etc. Esse trabalho possibilitou que pudesse ser identificado o corpo docente no Mestrado e adequar as linhas de pesquisa ao perfil encontrado.

Nesse sentido, foi encontrada uma diversidade muito grande de temáticas trabalhadas, nem sempre de acordo com as definições da linha de pesquisa da qual fazia parte. Com base nas adequações realizadas, foram definidas as atuais linhas de pesquisa existentes no Curso de Mestrado:⁸

- Linha de pesquisa 1 (LP1): Formação, Saberes e Desenvolvimento profissional.
- Linha de pesquisa 2 (LP2): Educação, Cultura e Política.
- Linha de pesquisa 3 (LP3): Currículo, Ensino e Práticas escolares.
- Linha de pesquisa 4 (LP4): Educação Especial.
- Linha de pesquisa 5 (LP5): Educação e Artes.

Assim, com base no levantamento trienal realizado pela CAPES (2002 - 2004), o corpo docente estava constituído de 25 professores doutores credenciados. Nesse período, 38 dissertações foram defendidas, sendo que 12 alunos tinham bolsa de financiamento. Além disso, em 2004 ingressaram 36 novos alunos, totalizando 74 alunos no final do ano base que tiveram como média de tempo de titulação 28,1 meses.

Quanto às publicações, tendo como autores o corpo docente do curso, foram 44 artigos em periódicos e 323 trabalhos em anais de eventos. Ainda, foram 23 participações com publicações em livros, sendo 4 textos integrais e 19 capítulos. Todas essas produções, incluindo mais algumas traduções e publicações em jornais e revistas, totalizaram 440 trabalhos divulgados na área. Quanto às produções totais, incluindo os alunos do curso, totalizam 674 publicações nesse período.

⁸ Dados com base no Projeto Político Pedagógico de 2004.

Esses dados reforçam a tendência a que vínhamos fazendo referência anteriormente, quanto à importância que a divulgação de trabalhos e pesquisa na área de educação vem ganhando no país. Isso só vai colaborar para o crescimento e desenvolvimento da pós-graduação em educação.

Atualmente, com o novo projeto pedagógico em vigor, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM possui 27 professores que estão distribuídos nas seguintes linhas de pesquisa:⁹

- Linha de pesquisa 1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional
- Linha de pesquisa 2: Práticas escolares e Políticas públicas
- Linha de pesquisa 3: Educação Especial
- Linha de pesquisa 4: Educação e Artes

Assim, com essa nova configuração, o PPGE/CE/UFSM ainda teve mais um ponto positivo a destacar, com a incorporação do curso de Doutorado, com início de suas atividades no ano de 2008.

Nesse sentido, a experiência com a integração de cursos de mestrado e doutorado pode ser uma rica experiência para alunos e professores que fazem parte dessa realidade. Fazenda (2001, p.47) relata um pouco da sua experiência com essa integração:

Toda essa experiência acumulada, observando a integração mestrado/doutorado, revela-me, ainda, que é impossível estabelecer uma diferenciação de *nível*, pois a intensidade das trocas elimina esse quesito. A única distinção que ainda faço é a de *tempo* – doutorandos permanecem mais tempo no grupo de estudos que os mestrandos.

Assim, a partir dessas novas necessidades e configuração do programa, acredita-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM se tornará cada vez mais sólido.

Portanto, o que se percebe a partir dos pontos relatados anteriormente, é que existe uma constante busca pela qualificação do programa na instituição. Isso pode ser percebido a cada nova proposta, na busca pela adequação aos critérios de avaliação da Capes e pela preocupação com a formação de seus alunos.

É nesse sentido que podemos chamar a atenção para o que o estudo em questão pretende explorar, a qualidade da educação através de um olhar mais específico para a formação dos professores que atuam no Ensino Superior. Para

⁹ Dados extraídos do site www.ufsm.br/ppge, acesso em 04/01/2008.

tanto, será feita uma breve descrição de uma disciplina que é ofertada nos Cursos de Mestrado e Doutorado no país, em alguns programas com caráter optativo e em outros como obrigatória: a Docência Orientada.

1.4. A disciplina de Docência Orientada na UFSM¹⁰

A disciplina de Docência Orientada está prevista como disciplina curricular no Regimento da UFSM. No caso específico do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, ela ocorre de maneira optativa, podendo ser realizada em dois semestres pelos alunos: Docência Orientada I e II. Cada uma das disciplinas totaliza 15 horas/aula e 1 crédito para que os alunos do curso de mestrado desenvolvam suas atividades, juntamente com seus professores orientadores.

Nesse sentido, conforme o Regimento Interno dos Programas/Cursos de Pós-Graduação da UFSM (Resolução 002/01-UFSM), no que se refere ao acesso à pós-graduação, está previsto em seu art.27 o seguinte:

Art. 27. Os alunos de Pós-Graduação da UFSM, em nível de Mestrado e Doutorado, poderão matricular-se na disciplina de “Docência Orientada”, correspondente à atividade em disciplina de graduação, elaborando Plano de Docência aprovado pelo professor, orientador, compreendendo, no máximo, 30% da carga horária da respectiva disciplina.

§ 1º Cada aluno poderá matricular-se nas Disciplinas Docência Orientada I, II, III, IV, cada uma equivalente a 15 horas e um crédito, perfazendo um total de no máximo 2 créditos para o mestrado e 4 para o doutorado. O aluno poderá matricular-se em uma ou mais disciplinas Docência Orientada, conforme seu plano de estudo.

§ 2º A participação na atividade de docência deve ser aprovada pelo Colegiado do Programa/Curso e homologada pelo Colegiado do Departamento de lotação da disciplina devendo ser desenvolvida sob supervisão permanente de um Professor do Programa/Curso, designado pelo Departamento de Ensino de lotação da disciplina.

Assim, conforme está determinado pelo regimento, o aluno que opta pela realização da Docência Orientada desenvolve atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um professor, em disciplinas do Curso de Graduação. Essa

¹⁰ **Docência Orientada** é uma denominação utilizada nos cursos de pós-graduação da UFSM para a atividade de **Estágio Docente** (Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES)

disciplina aparece como uma exigência apenas para os alunos bolsistas, por recomendação da CAPES, mas também interessa aos demais alunos que realizam suas pesquisas na área de formação de professores no Ensino Superior, ou ainda, para aqueles que gostariam de vivenciar a prática docente nesse nível de ensino.

Dessa forma, para que se possa conhecer um pouco mais a Docência Orientada na UFSM, torna-se importante destacar alguns pontos que fizeram parte da sua estruturação nos programas de pós-graduação da instituição.

No parecer 182/91 da UFSM, primeiro documento que a instituição possui referindo-se à prática docente dos alunos de mestrado e doutorado, o relator afirma a necessidade de permitir que os alunos tenham essa experiência didática, que serviria como um “treino para a docência”. Aponta que a criação da “Docência Supervisionada” foi uma reivindicação dos Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação da instituição à Comissão de Legislação e Normas, através do processo nº 293/91 do CEPE e 025946/91-97 do Protocolo Geral.

Nesse sentido, segundo o parecer, a disciplina permitiria a atuação didática dos alunos de pós-graduação em aulas de graduação previstas dentro de um plano semestral submetida ao colegiado do curso em que estivesse matriculado. Assim, o parecer final estabelece que

(...) este programa pode ser aprovado, mas com a denominação de Docência Orientada e que o plano didático do estudante e orientador, aprovado pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação, seja homologado pelo Departamento onde está sediada a(s) disciplina (s), sem ônus e sem vínculo com a UFSM.

Posteriormente, em 1996, o reitor da Universidade Federal de Santa Maria, através da Resolução nº 003/96, torna pública a regulamentação do Programa Especial para Participação nas Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSM. Através dessa resolução, além de outras modalidades, regulamenta a participação de alunos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Docência Orientada.

Assim, o Art.3º, que trata das atividades de pesquisa, extensão e atividades limitadas de ensino de graduação, em sua letra “b” dispõe que poderá acontecer a participação de alunos de pós-graduação, regularmente matriculados na UFSM, desde que essas atividades estejam vinculadas através de créditos ao curso de pós-graduação, com caráter de treinamento pedagógico. Essa modalidade ficou

intitulada como Programa Especial para Participação de Alunos de Pós-Graduação “*stricto sensu*” em Docência Orientada e traz ainda em seu texto original:

§ 1º Para fins específicos deste artigo, consideram-se atividades limitadas de ensino:

- a) Minистраção de aulas teóricas e práticas;
- b) Participação em avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos.

§ 2º As atividades de que trata este artigo devem ser aprovadas pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação e homologadas pelo Colegiado do Departamento onde esta lotada a disciplina, devendo ser desenvolvidas sob a supervisão de um professor de carreira do magistério superior, designado pelo Departamento de Ensino, diretamente interessado.

Além disso, no parágrafo único do art. 9º, diz que a participação dos alunos na disciplina de Docência Orientada deve ser de um semestre para o Mestrado e, no máximo, dois para o doutorado.

Já em 1999, o Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, do dia 26 de fevereiro, inclui o **estágio docente** como uma exigência para os alunos que fazem parte do Programa de Demanda Social da Capes, convênio mantido entre a agência e instituições de Ensino Superior. Esse programa, segundo o documento original, tem por objetivo promover a formação de recursos humanos de alto nível e tem como principal instrumento a concessão de *quotas* de bolsas de estudos aos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país.

Assim, a solicitação é feita para que as instituições integrantes do programa tomem providências para “Instituir o estágio de docência na graduação, para os alunos de pós-graduação, em um prazo de 06 (seis) meses, obrigatório aos bolsistas desta Agência. Este estágio deverá estar articulado ao Programa de Pós-Graduação, com vistas à formação dos pós-graduandos”.(Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES).

Nesse mesmo ofício, em anexo, a CAPES enviou as diretrizes para a implementação do estágio de docência, que traz as seguintes determinações:

DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO

A CAPES entende que o *Estágio de Docência na Graduação*:

1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e

4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista.
O *Estágio de Docência na Graduação* é aplicável para os bolsistas que tenham, pelo menos, metade do tempo de bolsa para cumprir quando da instituição do Estágio de Docência na Graduação na respectiva Instituição de Ensino Superior.

Dessa forma, a Docência Orientada tornou-se uma disciplina obrigatória para os bolsistas da Capes e foi regulamentada pelo Regimento Interno dos Programas/Cursos de Pós-Graduação, através da Resolução 002/01 – UFSM/SM, conforme já foi citado anteriormente. Assim, cada programa, a partir do que está disposto no Regimento da UFSM, normatiza essa atividade de acordo com os interesses e necessidades do curso, dos docentes e dos alunos.

Ainda no sentido de tornar mais claros os objetivos e regulamentação da disciplina nas instituições, a CAPES, através da sua Portaria nº. 52 de 26/09/2002, ressalta mais alguns pontos em relação ao funcionamento do Estágio de Docência. Em seu artigo 17, dispõe alguns critérios que devem ser seguidos na realização dessa atividade nos Programas de Pós-Graduação, destacando que o Programa que possuir mestrado e doutorado, o estágio de Docência tornar-se-á obrigatório apenas para o segundo. Além disso, as Instituições que não oferecerem cursos de graduação para o desenvolvimento da atividade, deverão associar-se a outras IES para atender as estas exigências.

Além disso, o art.17 reforça o tempo de duração do Estágio, conforme já foi citado anteriormente, ressaltando ainda que as atividades realizadas durante o Estágio de Docência devem ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo mestrando ou doutorando.

Assim, o Estágio de Docência deve seguir todos os aspectos citados até o momento, ficando a critério de cada Programa fazer as adequações necessárias para atender a sua realidade e necessidade de seus professores e alunos.

Nesse sentido, será feita referência ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, mais especificamente ao Curso de Mestrado, por ser este o foco do estudo em questão. A partir da análise do seu Projeto Político Pedagógico, pode-se destacar algumas normas que foram estabelecidas para a atividade de Estágio de Docência, denominado **Docência Orientada** no referido Programa.

As resoluções que seguem aparecem nos Anexos II do PPP do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, apresentando as etapas necessárias para a habilitação à matrícula dos alunos do Curso de Mestrado nesta atividade.

1. Inclusão da atividade no Plano de Estudos, com anuência prévia do Professor Orientador.
2. Apreciação e homologação do Plano de Atividades da Docência Orientada pelo respectivo Colegiado Departamental de lotação da disciplina de graduação. Em casos de DCGs, a apreciação ficará sob a responsabilidade do Colegiado do Curso.
3. Apreciação e homologação do Plano de Atividades da Docência Orientada de alunos pelo Colegiado do PPGE.
4. Matrícula no semestre letivo de realização da Docência Orientada.
5. A prática da Docência Orientada será realizada com o acompanhamento permanente do professor orientador, atendendo as normas institucionais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSM.
6. Elaboração e entrega do Relatório da Docência Orientada, com parecer do professor orientador, para homologação no Colegiado do PPGE.
7. Encaminhamento aos Departamentos Didáticos para apreciação do Relatório da Docência Orientada pelo orientador.

No PPGE/UFSM, a atividade de Docência Orientada pode ser realizada em dois momentos, através das disciplinas de Docência Orientada I e II, totalizando, no máximo, 2 créditos e 30 horas/aula para o aluno que desenvolver essa atividade. Além disso, essa atividade torna-se um importante espaço de integração entre a Graduação e a Pós-Graduação, ponto que ganha destaque como um dos objetivos do PPGE/UFSM.

Dessa forma, a disciplina é obrigatória apenas para os alunos bolsistas CAPES/DS, mas pode ser estendida aos demais alunos regularmente matriculados nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, devido a seu objetivo. A Docência Orientada visa possibilitar a formação didático-pedagógica dos alunos, sendo estes acompanhados por um professor orientador durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, que correspondem a um terço do total da carga horária da disciplina escolhida para atuar.

As disciplinas de Docência Orientada I e II apresentam como ementa¹¹:

As atividades flexibilizam a integração curricular dos créditos dos discentes. Esta atividade constitui-se em um momento de articulação entre a Graduação e a Pós-Graduação, promovendo o intercâmbio entre ambas. O programa, o ementário, os objetivos e bibliografia são organizados a partir da escolha da disciplina a ser ministrada, juntamente com o responsável pela disciplina sob o acompanhamento do orientador. Esse Plano de Atividades deverá ser previamente aprovado no departamento de origem da disciplina e pelo Colegiado do PPGE. Ao término da disciplina o discente apresenta o Relatório da Docência com a anuência de seu Orientador encaminhando-a ao Colegiado para sua validação. É uma atividade

¹¹ Dados retirados do site www.capes.gov.br, acesso em 20/11/2006.

obrigatória para os alunos que têm bolsa/CAPES e optativa para os demais acadêmicos do curso.

Assim, o aluno que opta pela realização da Docência Orientada precisa fazer um Plano de Atividades (ver ANEXO 1) referente à disciplina em que vai atuar no curso de graduação. Esse documento deve ser entregue para aprovação do departamento correspondente à disciplina de realização da atividade e do colegiado do PPGE. Após a realização da Docência Orientada, deve ser elaborado um Relatório da Docência descrevendo as atividades que foram desenvolvidas durante o semestre e com a assinatura do orientador deve ser enviado ao Colegiado do PPGE para sua validação.

A partir da avaliação realizada pela CAPES em 2004, 31 alunos realizaram a atividade de Docência Orientada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, dos quais 14 alunos no primeiro semestre e 17 no segundo semestre, todos vinculados às Linhas de Pesquisa da nova matriz (5 linhas) ou das Linhas de Pesquisa anteriores (2). Essas atividades são desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura da UFSM.

Segundo Oliveira (2004, p.149)

A modalidade de Docência Orientada tem sido estimulada para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior e, ainda, para os alunos que têm nas suas pesquisas investigações que falem de perto às questões da formação acadêmica e formação continuada.

Assim, a partir desse breve histórico do Estágio de Docência, especialmente da disciplina curricular do PPGE/UFSM denominada Docência Orientada, torna-se possível uma reflexão que vai além da formação inicial de professores. A formação de professores dentro dos cursos de pós-graduação, apesar de não ser esse o foco desse tipo de curso, é possível, e porque não dizer, necessária.

Segundo Oliveira (2004, p.147)

(...) o espaço da pós-graduação não foi concebido como lócus de formação de um professor; ao contrário, na sua criação, pensamos na preparação de pesquisadores. Posto isso, temos uma possibilidade de aprendizagem sobre a docência na universidade, na experiência de atuação compartilhada na sala de aula (...)

Nesse sentido, propõe-se essa reflexão com o trabalho em questão, percebendo a importância de uma formação mais específica para a atuação de professores no ensino superior, Além disso, deve-se considerar o trabalho cooperativo e compartilhado que este ambiente propicia, tornando o trabalho mais rico, dinâmico, flexível e coerente, fatores que serão tratados no decorrer dessa pesquisa.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Durante muitos anos acreditou-se que a escola possuía todo o poder em relação aos conhecimentos, tornando-a o único caminho possível para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, proporcionava aos seus frequentadores um destaque social inegável e um reconhecimento que legitimava suas práticas.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.95)

(...) Essa aspiração generalizada por educação revela que, historicamente, ela tem sido encarada como um bem de consumo, um meio para a sobrevivência financeira e social – para conseguir em prego -, mas também para o desenvolvimento humano, uma vez que somente na sociedade humana existe um processo intencional para tornar humanos os animais humanos. Todos valorizam a educação, não só os políticos. A sociedade em geral considera a educação como necessária e importante.

Hoje, com as transformações da sociedade e uma exigência cada vez maior de que os trabalhadores sejam qualificados, o ensino universitário ganha destaque a cada dia, tornando-se indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos. Porém, apesar da importância que vem ganhando, as instituições de Ensino Superior ainda apresentam-se muito carentes de qualificação, principalmente no que diz respeito aos profissionais que nelas atuam e que são responsáveis pela formação dos indivíduos que nelas ingressam.

Assim, partindo das referências citadas anteriormente, em relação às leis, diretrizes que normatizam o Ensino Superior no Brasil e dando uma maior ênfase aos Cursos de Pós-Graduação em Educação, por ser esse o foco do estudo em

questão, pudemos ter uma visão geral de como esses Programas vêm se desenvolvendo.

Nessa direção, ficou explícito, seja através de leis, seja pelas práticas vigentes, que os cursos de pós-graduação tornaram-se os principais centros de formação de professores universitários, tanto na área de educação quanto em relação às demais áreas de formação dentro das universidades.

Porém, se voltarmos um pouco no tempo e nos reportarmos a algumas reformas educacionais do final da década de 1960, poderemos perceber que houve uma separação entre graduação como responsável pela formação de profissionais e a pós-graduação, voltada para pesquisa. Isso fez com que a formação voltada para os docentes que irão atuar no Ensino Superior ficasse em nível de pós-graduação, mais voltada para as questões de pesquisa do que pedagógicas propriamente ditas.

Segundo a LDBEN 9.394/96, a preparação para o magistério superior será feita em nível de pós-graduação, preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado. Porém, conforme nos diz Pimenta e Anastasiou (2005, p.40), "(...) essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior (...)". Essa preocupação também é relatada por Isaia (2006a, p.65), quando propõe a seguinte reflexão:

(...) a produção pode se compor como acadêmico-científica e também como pedagógica? Qual o novo conceito de formação que está sendo gerado? O professor está consciente de que sua função como formador é apenas uma das dimensões de uma formação que se constitui como permanente? Quanto a sua própria formação, ela é vista por ela como processo? Por que tantos docentes confundem formação com aquela oferecida, estrito senso, nos bancos acadêmicos, seja na graduação seja na pós-graduação? Como fica a relação entre conhecimento específico e pedagógico? Essas são questões que precisam estar presentes quando se discute a realidade da docência.

Assim, questões como essas precisam fazer parte do cotidiano do ensino universitário. Porém, o que se vivência atualmente é que os professores universitários não têm uma formação voltada para o ensino, já que os pré-requisitos para o seu ingresso como docente nesse nível de escolaridade, seja em universidades públicas ou particulares, é a sua produção científica na área que vai atuar. Os cursos *stricto sensu*, como já vimos anteriormente, têm seu foco na pesquisa, na formação de professores pesquisadores, deixando em segundo plano

as práticas pedagógicas que representam uma pequena porcentagem em suas ofertas curriculares.

Entretanto, segundo Marques (2006a, p.194)

(...) os Cursos de Pós-graduação, à medida que destinados à formação para a docência universitária, necessitam assumir explícita e formalmente suas dimensões pedagógicas, isto é, necessitam qualificar os educadores para o entendimento compartilhado em processos argumentativos, sobre as especificidades das práticas educativas no interior dos cursos ministrados pela universidade e sobre a organização e condução delas.

Nesse sentido, o que predomina entre os professores universitários é um grande domínio de conteúdos específicos, resultantes de seus estudos e pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado, e um pequeno ou, por vezes, inexistente, conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A inexperiência acaba sendo a característica desses professores, que “caem” nas universidades e assumem a atividade docente sem ter preparo para isso e acabam utilizando expressões como “ensinar se aprende ensinando” para justificar essa prática não-profissional (ZABALZA, 2004, p.108).

Ainda segundo Zabalza (2004, p.108),

(...) a docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Portanto, querer tornar o bom pesquisador um bom professor nem sempre é possível. A docência superior exige seriedade como qualquer outra profissão, preparação para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, consciência do papel de suma importância que o professor universitário desempenha na formação dos futuros profissionais que atuarão nas mais diversas áreas do mercado de trabalho.

Além disso, a excessiva abertura de vagas em busca da democratização do Ensino Superior, fez com que as turmas se tornassem cada vez mais numerosas e heterogêneas. Isso torna o trabalho do professor universitário mais complexo e exigente, fazendo com que a formação específica para esses profissionais seja um aspecto importantíssimo para garantir um bom ensino nessas instituições.

Segundo Pachane (2005, p.16)

O sistema educacional tem observado um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, ocasionando a expansão do número de vagas e proporcionando maior heterogeneidade do público que se dirige às faculdades e universidades. Este processo leva os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural antes não tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação aluno/professor, antes tomada como indicador de qualidade, hoje passa a identificar a “ineficiência do sistema”.

Assim, vários são os aspectos que precisam passar a integrar a formação de professores universitários. É uma formação que exige o desenvolvimento de diversos pontos que se tornarão fundamentais para a qualidade do ensino superior. O desenvolvimento na área do conhecimento, levando em conta não somente os conhecimentos específicos, mas a interdisciplinaridade; o desenvolvimento afetivo-emocional, conhecendo a si mesmo, seus alunos, a realidade em questão e fazendo as relações necessárias com o ambiente externo; o desenvolvimento de habilidades, envolvendo aprendizagem em equipe, comunicação com colegas e professores, fazer relatórios e trabalhos técnicos, entre outros; e, desenvolvimento de atitudes e valores, levando em conta o pensamento crítico, criativo, solidário, etc. (MASETTO, 2005).

Dessa forma, reforçamos a idéia que não basta o conhecimento específico de uma área para ser professor universitário. Saber agir, frente às adversidades do cotidiano em sala de aula, requer uma preparação que vai muito além do reproduzir conteúdos. Não basta a mera transmissão de conhecimentos, o que o ensino na universidade precisa de professores que consigam desenvolver nos seus alunos um pensamento, crítico, reflexivo, criativo.

O professor universitário é o responsável por criar um ambiente de construção de conhecimento, tornando o aluno seu “cúmplice” na aprendizagem, provocando-o a pensar, a estabelecer relações, a desconstruir para reconstruir novos conceitos. Um professor que torne a sala de aula um ambiente provocador, cheio de questões e desafios a serem superados através da aprendizagem. Um professor que aprenda junto com seus alunos, que lhes dê autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.100), cabe ao professor mostrar ao aluno que

(...) conhecer é mais do que obter informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Assim, concordar que apenas por méritos em pesquisa teremos bons professores universitários é impossível. Não podemos nos deixar levar pela idéia de que apenas com um conhecimento em uma área específica o professor estará "pronto", a menos que concordemos com a visão de um ensino centrado no professor como transmissor e o aluno como receptor de conteúdos.

Ser professor universitário é uma tarefa muito complexa que envolve diversos fatores e exige um comprometimento muito grande de seus profissionais. Por isso, não podemos aceitar que a intuição ou que os modelos de antigos professores sejam o suficiente e fundamentem as práticas docentes na universidade.

Segundo Giovanni (2000, p.54)

(...) situações de ensino, complexas, incertas [exigem do professor] não uma atitude de espectador passivo diante de um cenário imutável ou de repetição automática de gestos e soluções práticas para a solução de problemas, mas uma atitude de envolvimento efetivo com a situação, definindo, interrogando problemas concretos, com o intuito de compreendê-los, investiga-los, agir sobre eles e sobre as novas condições que sua investigação e a ação dela resultante, podem gerar.

Torna-se necessário ir além, buscando cada vez mais uma formação que contemple diversos aspectos, pois, segundo Zabalza (2004, p.109), "Usamos "docência" para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassam o exercício da docência". Essas funções vão desde o ensino até atividades administrativas, tornando esses profissionais cada vez mais sobrecarregados de atividades e despreparados para desempenhá-las.

Ainda nessa perspectiva, Isaia (2006b, p.374) define Docência Superior como sendo

(...) atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se

esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor.

Assim, partindo dessas questões que envolvem a formação de professores universitários, daremos destaque a alguns pontos que acreditamos serem importantes para compreensão do tema em questão. Contudo, queremos deixar clara a idéia de que estes não são nem os únicos nem os mais importantes aspectos da formação, mas os utilizaremos por acreditarmos que ajudarão a compreender e analisar as questões que envolvem este estudo.

2.1. Trajetórias formativas: a vida pessoal e profissional e a formação inicial e continuada dos docentes universitários

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.

Nesse sentido, será que a formação que ele recebe, seja durante toda a vida ou a formação inicial no ensino superior, leva em conta estas tantas variáveis que fazem parte do ser professor?

Acostumados a pensar no professor, na sua postura profissional assim como nas exigências postas pela profissão, esquecemos muitas vezes de incluímos 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. Neste sentido, é preciso pensar no processo formativo não apenas como um processo cognitivo, mas um momento em que as dimensões emocionais, afetivas, pessoais e interpessoais se entrelaçam produzindo sentidos e direcionado uma maneira de ser e pensar a profissão docente.

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.

Dessa forma, é importante que façamos referência ao conceito de Trajetória que pode ser definida como as porções de tempo que permeiam a vida do professor, seja na vida pessoal ou profissional, tornando-se a representação temporal desta e entrelaçando as diversas fases que a compõe. Portanto, não podemos pensar na noção de sucessão e sim na idéia de que os diferentes momentos da vida são entrelaçados e convivem harmoniosamente. (ISAIA 2003, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b e ISAIA e BOLZAN 2004).

Assim, se entendermos que a trajetória está constituída de diversas etapas de tempo que se entrelaçam, podemos destacar também que várias *gerações pedagógicas* (Isaia 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b) compartilham o mesmo cenário, não esperando que uma se encerre até que outra tome voz. É nesse contato entre os mais novos e os mais velhos que se estabelece um novo

cenário de troca de experiências, dando a oportunidade de uma formação pessoal e profissional.

Falando da trajetória pessoal, as autoras citadas acima, fazem uma referência aos momentos ou fases de cada pessoa e “Transpondo, para a docência superior, a noção de idades apresentadas por Ortega y Gasset, os professores podem estar situados nas três últimas, ou seja: na iniciação, no predomínio e na velhice.” (ISAIA, 2005b, p.4)

Nesse sentido, a **iniciação** seria o momento que corresponde à idade jovem do professor, momento em que ele realiza sua formação inicial, ingressa na carreira docente, necessita de apoio e pessoas mais experientes que, de certa forma, o “conduzam” em seus primeiros contatos com a sala de aula. É uma fase muito difícil para os professores iniciantes na universidade, pois, como já referimos anteriormente, não são preparados para o ensino e sua formação enquanto pesquisadores, nos cursos de pós-graduação, é, em geral, solitária.

Já, no segundo momento, a autora define como **predomínio**, à idade adulta. É a fase em que os professores universitários sentem-se mais seguros, estão mais preparados teoricamente e suas práticas já representam alguns anos da sua trajetória. É a fase em que o professor exercita a geratividade, que corresponde à responsabilidade de formação tanto dos alunos quanto dos colegas mais jovens, o que representa um aspecto positivo na qualidade de sua carreira.

Assim, segundo Isaia (2006b, p.360) o professor gerativo

(...) apresenta como peculiaridade o cuidar que está vinculado a uma necessidade psicológica que o leva a sentir-se responsável, tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções, sejam elas individuais ou grupais. Essa necessidade psicológica, quando satisfeita, pode culminar em um maior desenvolvimento da identidade pessoal e profissional.

Cabe ressaltar, que nessa fase, o sentimento de responsabilidade requer autoridade. Porém essa não pode ser confundida com o autoritarismo, o que levaria a perda de espaço perante seu grupo e falta de confiança por parte dos mais jovens.

E, na última fase, a **velhice**, é o momento da vida em que o professor torna-se mais rico de experiências e conhecimento teórico, sendo um importante conselheiro para os mais jovens. Apresenta uma prática voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão e sente a necessidade de compartilhar com os demais os

momentos que marcaram a sua trajetória profissional. É o momento em que a sabedoria alia-se à geratividade.

Assim, essas são as fases que marcam a trajetória dos professores universitários, tornando possível a formação pessoal e profissional dos indivíduos que por elas passam. Como vimos, as dimensões pessoais e profissional não aparecem isoladas, elas se entrelaçam a todo momento, não sendo possível pensá-las separadamente.

O professor, antes mesmo de ser professor é uma pessoa, que sente, que dorme, que come, que vive. Portanto, esses aspectos jamais poderiam ser esquecidos quando pensamos no seu exercício profissional, já que este será diretamente influenciado pelos aspectos pessoais.

A própria qualidade do ensino envolve diretamente a vida pessoal dos professores. Se não estão motivados, se não apresentam boas condições de trabalho nas instituições, se o professor não é incentivado a investir na sua formação, o seu trabalho em sala de aula será afetado.

Zabalza (2004, p.132) faz referência

(...) ao modo como o crescimento da satisfação dos professores torna possível a otimização institucional das universidades e o aprimoramento da qualidade dos processos formativos que nelas ocorrem. Sendo a universidade uma organização educativa com forte predomínio do lado individual, é preciso promover aspectos da satisfação pessoal, caso se pretenda que tudo funcione bem.

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, conseqüentemente, tenham um salto qualitativo em suas atividades.

Por outro lado, no que diz respeito à trajetória profissional docente dos professores universitários, o pensamento se volta para os diversos momentos de formação, as diferentes ações realizadas no sentido de melhorar sua prática docente e a aprendizagem dos alunos.

Como já vimos, nem sempre a formação dos professores universitários está voltada para a docência. Muitos médicos, engenheiros, dentistas, agrônomos formam-se em cursos de bacharelado e, por uma necessidade ligada à expansão das universidades, tornam-se professores como uma segunda atividade profissional.

Porém, essa inserção na docência não vem acompanhada de uma formação específica no campo pedagógico, o que faz com que os professores universitários, em sua grande maioria, sejam excelentes pesquisadores e especialistas em uma determinada área de conhecimento.

A ausência de uma formação inicial em licenciatura restringe as possibilidades de atuação do professor universitário. Entretanto, o fato de ter um curso de licenciatura na graduação não é garantia de preparação para a docência no Ensino Superior, dadas suas especificidades.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005,p.107)

Os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética – têm características próprias que constituiriam a formação inicial, se ela ocorresse. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada.

Nesse sentido, cabe ressaltar a distinção existente entre os professores que ingressam na pós-graduação sem experiência docente com o ensino superior e os professores que já atuam nesse nível de ensino. Para os primeiros, a formação continua sendo inicial e as práticas pedagógicas são as primeiras experiências na sua formação como professores universitários. A inexperiência faz com que tudo o que se vive durante o curso seja novidade. As reflexões baseiam-se no que está sendo vivenciado, tanto na teoria como na prática.

Nesse caso, a prática com alunos de graduação torna-se um momento de aprender a ser professor, auxiliado pelo orientador que, trabalhando a seu lado, compartilhando conhecimentos e responsabilidades, torna esse momento rico para o pós-graduando. Essa possibilidade de prática docente faz parte da sua formação inicial como professor universitário.

Já para os demais, por já terem experiência no Ensino Superior, os cursos de pós-graduação são uma continuidade da sua formação. As experiências anteriores vão entrelaçando-se com as novas vivências. As práticas ganham um novo sentido, não entendidas como formação inicial, mas como um aprimoramento de práticas que já desenvolviam anteriormente. A riqueza desse momento é a troca com professores mais experientes que acompanham suas práticas.

Portanto, sendo a pós-graduação um momento inicial de formação ou uma continuidade das reflexões já iniciadas anteriormente, ela precisa ser pensada sempre como algo inacabado. Quanto mais estudamos, pesquisamos, interagimos e dialogamos com os demais profissionais da nossa área, maiores são os questionamentos, os desafios, a busca pelo conhecimento.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p.84)

(...) o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir sobretudo da análise de experiências de classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.

Assim, a formação continuada tornou-se uma necessidade frente às exigências do mercado de trabalho e não podemos excluir essas características em se tratando de uma formação universitária, que tem por objetivo a formação de profissionais qualificados para o mundo. A constante inovação das tecnologias, os conhecimentos cada vez mais disponíveis e acessíveis a todos, as novas formas de organização das empresas e mercado de trabalho e geral, as novas sensibilidades e compromissos com valores, fazem com que os professores universitários busquem uma formação que contemple essas novas demandas. (ZABALZA, 2004).

Porém, o olhar para a formação continuada precisa ser como um recomeçar, uma renovação, e jamais uma substituição das formações anteriores. Pode ser através de cursos de maior ou menor duração, congressos, seminários, oficinas, palestras, convidando a reflexão, ao diálogo, ao questionamento, elementos que tornem a prática profissional mais rica e significativa. Segundo Marques (2006a, p.209)

(...) a formação continuada não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior. Em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva. (...) Impõem-se, assim, à formação continuada, a exigência de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens anteriores.

Nessa mesma perspectiva, Marcelo Garcia (1999) fala dessa necessidade de encarar a formação continuada como mais uma etapa, que visa enriquecer, consolidar, acrescentar e não substituir as fases anteriores de formação. É uma necessidade que os profissionais encontram no decorrer da sua carreira, uma

possibilidade de rever conceitos, pensar sobre e na prática, tanto individual quanto coletivamente.

Assim, essa é uma formação que vai gerar o desenvolvimento profissional dos professores e, segundo Marcelo Garcia (1999, p.137)

Adoptamos o conceito de desenvolvimento profissional de professores, pois entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe, como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Nesse sentido, esse é um processo que busca a mudança em termos qualitativos em todos os setores de atuação dos professores, desde a parte administrativa até a sala de aula propriamente dita, sendo um trabalho que acontece e está apoiado no e pelo coletivo.

O desenvolvimento profissional dos professores universitários vem ao encontro do que temos discutido até o momento, visando, principalmente, uma atitude mais positiva frente aos alunos e, conseqüentemente, uma formação de qualidade para esses profissionais que estão sendo formados.

Segundo Anastasiou (2004, p.68)

Apesar de todas as pesquisas já efetivadas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência, incluindo a educação superior, ainda encontramos como predominantes os currículos organizados por justaposição de disciplinas, a figura do professor repassador de conteúdos curriculares – muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis.

Dessa maneira, a formação dos professores nos remete a um caminho muito mais complexo do que apenas aquisição de conhecimentos sobre conteúdos. O entendimento da realidade, da instituição na qual estão inseridos, das atividades que vão além do trabalho em sala de aula, etc., são alguns dos fatores que precisam estar contemplados nesse processo.

Portanto, a busca por uma formação que nunca se encerra e que gera um desenvolvimento dos professores universitários pode ser um dos caminhos para

suprir a falta de preparação já comentada anteriormente. Dessa forma, a busca pelos conhecimentos ainda não incorporados, a revisão das literaturas que fazem parte da formação desses profissionais, o contato e o diálogo com outros professores vão se constituindo num processo de formação que auxilia a qualificação desses profissionais.

2.2. Práticas pedagógicas nos cursos de pós-graduação em educação

O trabalho dos professores universitários é, sem dúvida, bastante complexo. Exige dos profissionais uma variedade muito grande de conhecimentos e habilidades que se tornam fundamental no dia-a-dia das universidades em que atuam.

Porém, não basta que esse professor seja um excelente pesquisador ou um conhecedor profundo de uma determinada área de conhecimento para que sua prática seja de qualidade e proporcione um ensino de alto nível. A aprendizagem dos alunos exige bem mais do que isso: conhecimento da realidade, dos alunos, da estrutura que propicia esse ensino, as variáveis que permitem a aprendizagem de alguns e não de todos, etc.

Segundo Zabalza (2004, p. 145)

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade.

Além disso, o professor universitário se depara não apenas com situações de ensino e pesquisa em seu cotidiano. Cobra-se a sua participação na gestão dos cursos, departamentos, etc., divulgação de seus trabalhos, participação como pesquisador em eventos, integração com a comunidade, etc. Esses e outros são elementos que fazem parte da atividade docente na universidade. Porém, muitos (para não dizer a grande maioria) desses profissionais não recebem formação para

isso e desconhecem essas práticas antes de ingressar como professores. (PACHANE, 2003).

Assim, com o intuito de contribuir para essa e outras reflexões, gostaríamos de destacar alguns elementos que acreditamos fazer parte da constituição do ser professor universitário e que podem contribuir com a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior.

Aspectos como a reflexão, conhecimento compartilhado, ensino e pesquisa e práticas pedagógicas dos alunos da pós-graduação são destacados nesse estudo por serem considerados fundamentais no processo de formação dos docentes universitários. Além disso, estes foram destacados por acreditarmos que podem contribuir com a análise do estudo e, conseqüentemente, para atingirmos os objetivos desta pesquisa.

2.2.1. O Professor Reflexivo

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca modelos. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, P.199)

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 exige 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, destacamos um dos pontos fundamentais para a ação do professor: a reflexão. 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.

Dessa maneira, segundo Schön (2000, p.32)

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na-ação*.

Assim, refletir sobre o que se faz, seja durante ou após a realização das atividades, ajuda a tornar a prática mais coerente, clara quanto aos objetivos e significativa para professores e alunos. Segundo Zabalza (2004, p. 126) “A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros.”

Não podemos ficar passivos diante de nossas falhas e não podemos deixar que, no cotidiano da sala de aula, teoria e prática sejam duas coisas distintas e sem

qualquer relação. Ambas são importantes para o processo de aprendizagem e estão intimamente relacionadas, não sendo mais possível pensar no conhecimento como teórico e na ação como prática.

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.

Portanto, se entendermos que o professor pode estar na sala de aula pensando sobre o que faz e com essa autonomia ser capaz de instituir mudanças, podemos pensar na reflexão-na-ação, como propõe Schön (2000). Com isso, o professor é capaz de identificar os problemas da sua ação através da análise da prática que vem desenvolvendo e propor soluções, utilizando respaldo teórico já construído. Essa tentativa de solucionar o que acredita não estar adequado poderá ser feita ainda durante a ação proposta, implementando novas estratégias que auxiliem o desenvolvimento do processo.

Nesse sentido, 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, p.184), leva em conta as problemáticas surgidas através das práticas dos professores, onde eles próprios conduzem as ações. Porém, o autor destaca que se as instituições esperam de seus professores atitudes reflexivas, precisam explorar esse novo perfil de professor, através de uma formação voltada para a reflexão.

(...) é preciso salientar a existência de um novo papel do professor. Para desempenhar com eficácia esse papel, é necessário que a formação de

professores contemple no seu currículo o objetivo de formar profissionais que reflitam sobre a própria prática, dotados de conhecimentos e competências (...).

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. Não podemos esperar daqueles que serão os futuros formadores de profissionais, a passividade frente a sua prática. Apenas seguir modelos, reproduzir fielmente o que e como aprendeu não contribuirá na formação de seus futuros alunos ou servirá apenas para a reprodução fiel desses modelos.

Nesse caso, 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.

Hoje, precisamos de professores que encarem a docência com seriedade e comprometimento, transpondo os saberes que os qualificam como excelentes profissionais (os currículos e, conseqüentemente suas produções) para o cotidiano de sala de aula, introduzindo essas indagações para suas práticas e fazendo com que seus alunos também desenvolvam esse pensamento crítico.

Conforme Abramowicz (2004, p.138)

Refletindo sobre a prática, buscamos desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade. Em um próximo momento volta-se à prática visando transformá-la. Esse movimento ação-reflexão-ação propõe um vetor "de dentro para fora", partindo das necessidades, das aspirações e dos desejos dos alunos para uma construção coletiva do currículo de um curso de ensino superior.

Portanto, pensar em docência universitária é pensar em uma atividade bastante complexa, que envolve diversas funções e habilidades. Além disso, essas atividades precisam acontecer simultaneamente e sem a valorização de uma em detrimento de outra para que a reflexão se torne parte integrante, em um processo que entrelace todas essas funções.

Assim, mesmo em momento de formação continuada, onde os professores se propõem a continuar aprendendo, 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.”

Um professor que reflete sobre sua prática compreende a importância dessas relações e torna o seu trabalho docente uma constante busca e avaliação do seu próprio fazer. O professor que se denomina reflexivo não restringe essa prática apenas aos momentos de angústia ou de problemas com suas atividades em sua sala de aula. Ele torna-se reflexivo o tempo inteiro, diante de aspectos positivos ou negativos, revendo a todo o momento o seu fazer que, atrelado ao seu saber, constitui a riqueza da sua atividade docente.

2.2.2. 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.

Segundo Marques (2006b, p. 119-120)

Não se pode ocupar a docência com a mera transmissão de conhecimentos. Ensinar não é repetir; é reconstruir as aprendizagens. (...) integrem-se os respectivos conteúdos na racionalidade prática embasada na linguagem cotidiana, de forma que a compreensão e o consenso não sejam conduzidos de fora, mas validados pelos participantes da comunicação educativa, satisfeitas as condições do entendimento compartilhado, em que o ensino começa quando professores e alunos redefinem juntos suas aprendizagens.

Nesse sentido, 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 comuns.

Segundo Bolzan (2002, p.63)

Esse tipo de trabalho que implica a construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente. (...) a realização de uma atividade coletiva, no presente, poderá levar o indivíduo à realização futura de atividades similares com maior autonomia devido ao fato de ele poder ter compartilhado inicialmente de ajuda (suporte ou estímulo auxiliar) ou participado de uma atividade colaborativa.

Assim, conforme propõe a autora, 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.

Como já referimos anteriormente, o trabalho compartilhado modifica a visão tradicional de ensino e aprendizagem, o que possibilita que vários sujeitos assumam o lugar de coordenador do trabalho, não deixando essa função apenas para o professor. Isso proporciona uma atividade mais autônoma e um trabalho com maior responsabilidade, já que ninguém fica passivo diante do que está sendo desenvolvido.

Segundo Masetto (2004, p.89)

O que se defende é a mudança de postura do professor “ensinante” para o professor “que está com” o aluno para que ele possa aprender; a mudança de papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico junto dos alunos; a mudança do “fazer sozinho” para a organização de trabalho em equipe, em que professor e alunos são os agentes/parceiros e co-responsáveis nas ações de aprendizagem.

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.

Porém, dentro da perspectiva de que é necessário um projeto coletivo, nos remetemos novamente ao conhecimento compartilhado. As instituições universitárias precisam urgentemente de maior coerência entre seus professores, seja em aspectos pedagógicos ou administrativos. Para tanto, torna-se necessário um objetivo comum, que seja construído pelo coletivo porque somente dessa maneira terá significado para todos, sendo o projeto político pedagógico um caminho possível.

Mas para que isso se torne realidade, o professor precisa assumir-se como parte do todo, compartilhando com seus colegas seus pensamentos, suas idéias, seu fazer pedagógico, enfim, assumir-se como professor da instituição e não apenas da sua disciplina.

Assim, segundo Zabalza (2004, p.126)

Não existe possibilidade nenhuma de se implementar um projeto formativo relevante em um modelo tão dividido como é o atual ou em um marco de uma cultura institucional tão marcadamente individualista. Desenvolver um projeto implica algum eixo comum que potencialize a continuidade e a integração das atuações isoladas de cada agente formativo.

Nessa perspectiva, 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.

Assim, esse conhecimento compartilhado é mais um aspecto importante no cotidiano das universidades, gerando também um professor que pensa sua prática e que, através do diálogo com seus pares, reflete sobre e no seu fazer cotidiano. O professor reflexivo aparece como elemento fundamental para que exista uma abertura ao diálogo.

É a partir da existência desse perfil de professor universitário que o conhecimento compartilhado se torna possível, repercutindo positivamente na qualidade dos processos formativos, tanto dos alunos quanto dos próprios docentes.

Segundo Bolzan (2005, p.118-119)

A busca de um conhecimento pedagógico compartilhado, construído autônoma e coletivamente, a partir de uma perspectiva epistemológica que estabeleça uma relação dialética entre os interesses sociais e o conhecimento pretendidamente objetivo, é uma tarefa exigente e complexa, pois gerar um conhecimento reflexivo e autônomo, capaz de governar tanto os processos coletivos profissionais de construção conceitual-científicos, filosóficos, educativos, etc. - quanto àqueles que, também sendo coletivos, se constroem no cotidiano (sociais, políticos, familiares, etc.) implica na assunção de uma “nova” postura profissional.

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.

2.2.3. Ensino e Pesquisa: atividades do professor universitário

Para a docência não basta o pesquisador, cientista renomado, ou o animador social qualificado. Ao indispensável domínio técnico-científico de sua área de atuação, requer-se alie o docente formação pedagógico-didática adequada às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo que elas pressupõe. Faz-se necessário, além disso, a ruptura crítica com a continuidade linear do trabalho educativo e das rotinas que nele se instalam, com o desgaste das energias intelectuais e dos entusiasmos contagiantes. Ruptura que demanda postura de pesquisa renovada na capacidade de tematizar a prática docente, de suscitar dúvidas e questionamentos, de apontar novos caminhos e de expor-se (...). (MARQUES, 2006a, p.191-192)

Atualmente ser professor universitário supera a idéia de um profissional dentro de uma sala de aula, com vários alunos recebendo informações sendo que somente o docente detém o saber. Começamos a vivenciar um novo ambiente, onde o professor precisa assumir um novo papel dentro do contexto institucional em que ele está inserido.

Assim, além da docência propriamente dita, os professores universitários são responsáveis por exercer diversas funções administrativas e como pesquisadores em suas áreas de conhecimento. Segundo Zabalza (2004, p.109) “Usamos ‘docência’ para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência.”.

Nesse sentido, o docente do ensino superior precisa estar preparado para cumprir essas múltiplas funções. Porém, o que temos é uma falta de preparação e de cursos que formem adequadamente esses profissionais e um ingresso que privilegia apenas suas produções como pesquisadores.

Dessa maneira, sem uma formação específica, os professores universitários acabam separando suas funções dentro das instituições, dando maior importância à pesquisa em detrimento das demais atividades. Isso faz com que o ensino, que deveria ser o centro das atenções, fique de lado como uma atividade apenas para cumprir carga horária.

Assim, segundo Marcelo Garcia (1999, p.244)

(...) as relações entre investigação e docência, entre a produção do conhecimento e a sua comunicação deveriam, em boa lógica, ser fluidas e estáveis. Contudo, em diferentes perspectivas se verifica um divórcio entre investigação e docência que pode ter conseqüências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem.

Essa é uma realidade também causada pela forma de ingresso dos professores que atuam nas instituições universitárias. Principalmente nas instituições públicas, os concursos atribuem um peso muito alto às produções científicas dos candidatos ao cargo de professor, exigindo destes uma quantidade de publicações e atividades em pesquisa, tornando a experiência de ensino secundária. (ISAIA, 2006).

Além disso, essas produções resultantes das pesquisas dão um status aos professores que o ensino não proporciona, fazendo com que a satisfação pessoal priorize o ser pesquisador. E, ainda, as avaliações que são realizadas nos cursos de ensino superior têm, como uma das exigências, a titulação dos seus professores. É exigido um percentual de doutores e mestres, levando os professores a procurarem cursos de pós-graduação.

Entretanto, esses cursos de pós-graduação são na maioria *stricto sensu* (mestrados e doutorados), privilegiando, portanto, a formação de pesquisadores e não de professores. Assim, por uma exigência da lei, os professores acabam se aperfeiçoando em pesquisa e deixando o ensino como uma atividade secundária.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.190)

Pela atual legislação, constata-se a exigência de um percentual significativo de docentes com conclusão de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado. Pode-se verificar que, nos quadros docentes existentes hoje nas instituições de ensino superior, há um contingente significativo com experiência sistemática de pesquisa (...)

Dessa forma, o ensino e a pesquisa aparecem cada vez mais separados nas atividades dos docentes universitários. Os professores não percebem ou não dão valor ao ensino (mesmo que isso ocorra de forma não intencional), deixando essa atividade relegada à segundo plano. Logo, a universidade perde em qualidade, já que não prepara alunos críticos, criativos, reflexivos.

Além disso, poderia aliar a pesquisa às atividades pedagógicas, incentivando seus alunos a pesquisar a partir dos conteúdos desenvolvidos em aula, fazendo as relações necessárias com a realidade em que vivem.

Segundo Masetto (2004, p.84)

A luta que se vem travando para elevar o nível de qualidade do ensino de graduação exige que nossos alunos aprendam a reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício de sua profissão, com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar.

Quando privilegiamos a pesquisa em detrimento do ensino, sem fazer as relações possíveis e necessárias entre ambos, perdemos essas oportunidades de formação de alunos e professores. Assim, o ideal seria o professor conseguir trabalhar no sentido de integrar todas as suas funções, mesmo sendo esse um trabalho bastante complexo.

A pesquisa não pode ficar restrita a um pequeno grupo na universidade. É a partir dela que os futuros profissionais podem entender melhor a maneira como irão atuar, estabelecer relações e fazer as reflexões a respeito. Portanto, mesmo sem um apoio efetivo dentro da instituição, os professores universitários precisam adequar suas práticas de ensino às questões e situações de pesquisa, contribuindo para a formação de seus alunos.

Uma formação baseada na pesquisa não é impossível, é ao contrário, necessária. Conseqüências diretas na formação da identidade profissional dos docentes universitários podem ser um aspecto negativo dessa separação. O professor pode acabar se transformando em um exímio pesquisador e deixar de lado o fato que o identifica como professor, a docência, levando em conta as suas diversas exigências.

Assim, segundo Isaia (2003, p.244)

A dicotomia entre ensino e pesquisa pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional dos docentes, impedindo, amiúde, que se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros profissionais. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento de outra, mas, sim, de integrá-la na prática pedagógica universitária.

Portanto, fica clara a importância do professor universitário estar preparado para desempenhar as diversas funções que lhe são propostas nas instituições, tendo a clareza que todas são importantes e fazem a diferença quando nos referimos a qualidade do ensino.

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

(...) três fatores [contribuem] para que a tarefa de ensinar – e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores – sejam relegadas a segundo plano. (...) como já vimos, a formação para a docência constituiu-se *historicamente* como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar determinado ofício bem. Posteriormente, a preocupação centrou-se na preparação para a condução de pesquisas, para a produção do conhecimento e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado (...) os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico. Finalmente, observamos a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários, o que, por um lado reflete a “cultura da desvalorização do pedagógico”, demonstrando que muito ainda precisa ser feito para reverter essa situação e, por outro, coloca-nos frente a uma questão bastante polêmica e que diz respeito à obrigatoriedade ou não de a formação pedagógica estender-se, indistintamente, a todos os pós-graduandos. (PACHANE, 2003, 50-51)

Esse trecho da tese de doutorado da pesquisadora retrata a situação atual da formação dos professores universitários. Devido a esses fatores citados pela autora, o despreparo dos docentes ainda é uma realidade fortemente marcada nas nossas instituições de ensino superior.

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. Para ser ainda mais específicos, queremos mostrar um pouco do que representam as disciplinas de prática pedagógica na formação dos profissionais que irão atuar como professores do Ensino superior.

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.

Atualmente, muito tem se discutido sobre a valorização da formação, seja inicial ou continuada, dos professores que atuam no ensino superior. Estudos de Isaia (2003, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b), Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2006, 2007), Pimenta e Anastasiou (2005), Zabalza (2004), Masetto (2004, 2005), são alguns dos autores que têm divulgado seus estudos nessa área.

Acreditamos que a qualidade do ensino nas universidades tem uma relação direta com a formação de seus professores e, conseqüentemente, com a maneira como eles desenvolvem conteúdos, relacionam-se com seus alunos, compreendem o processo de ensino e de aprendizagem.

Mesmo que através de falas informais dos alunos, fica explícito como os professores encaram a docência, a falta de habilidade para explicar os conteúdos, a maneira como punem seus alunos através de provas, etc., refletindo um quadro de desespero ou descaso frente a total falta de preparação para saber lidar com a imprevisibilidade das salas de aula universitárias.

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.

Essas modificações foram consequência de épocas anteriores, quando do estabelecimento de cursos de pós-graduação no Brasil que, seguindo modelos estrangeiros, configuraram por muitos anos as características desses cursos. Somente em 1996, com a nova LDB, eles se constituíram da maneira como estão hoje.

Segundo Anastasiou (2004, p.65)

Elementos do modelo alemão – que dá todo o destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa – são assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano e chegam ao Brasil em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68¹², como resultado dos acordos MEC/Usaid, levando às reformas educacionais do período da ditadura militar; separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais, reforçando o caráter profissionalizante do modelo napoleônico, e destinando-se à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Assim, 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, algumas ações começam a aparecer como alternativas positivas na formação dos professores universitários. A compreensão do que é ser professor agora ganha o caminho e apoio das práticas, que aliados às pesquisas dos alunos de pós-graduação, tornam-se um importante momento na constituição da sua vida profissional.

¹² As diretrizes contidas nas leis 5.450/68 (referente ao ensino superior) e 5.692/71 (referente ao então ensino de primeiro e segundo graus) em vigor durante esse período histórico foram substituídas, após diversas modificações, pelas atuais, contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394/96, de 1996.

Apenas o olhar voltado para a pesquisa não é suficiente para que os professores atuem no ensino superior. É necessário um conhecimento, de fato, da realidade desses cursos de graduação, de uma experiência que possibilite refletir e interagir com colegas e professores sobre a situação de sala de aula, dos enfrentamentos e dificuldades, possibilidades e necessidades que os alunos universitários precisam desenvolver na sua formação.

Assim, segundo Marques (2006a, p. 194)

(...) os Cursos de Pós-Graduação, à medida que destinados à formação para a docência universitária, necessitam assumir explícita e formalmente suas dimensões pedagógicas, isto é, necessitam qualificar os educadores para o entendimento compartilhado em processos argumentativos, sobre as especificidades das práticas educativas no interior dos cursos ministrados pela universidade e sobre a organização e condução delas.

É visando contemplar esses aspectos que algumas disciplinas surgem no interior dos cursos de pós-graduação em educação, buscando uma preparação pedagógica através de experiências nos cursos de graduação das universidades.

Nesse sentido, temos a disciplina de Docência Orientada ¹³, 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. O mestrando ou doutorando tem a possibilidade de agir como docente do ensino superior, planejando, desenvolvendo atividade, trabalhando conteúdos e avaliando seus alunos.

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.

Segundo Perrenoud (2002, p.104)

¹³ Denominação dada na UFSM ao Estágio de Docência, instituído Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPEES.

(...) a profissionalização, não entendida aqui no sentido estatutário, mas como capacidade de construir a própria prática, os próprios métodos, no contexto de uma ética e de objetivos gerais, só pode ser desenvolvida em campo, em contato com os alunos e com os professores mais experientes.

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.

A importância desse apoio é destacada nos estudos de Marcelo Garcia (1999). Ele trabalha com a necessidade de que os professores iniciantes tenham um auxílio de alguém mais experiente, que os conduzam frente às dificuldades e incerteza.

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.”

Nessa perspectiva, apesar de ser uma primeira experiência desses alunos como professores do Ensino Superior, acreditamos que eles precisam assumir responsabilidades junto ao grupo de alunos da graduação em que estão desenvolvendo o seu trabalho, para, dessa maneira, terem a oportunidade de realmente vivenciar essa realidade. Além disso, não podemos esquecer que as turmas escolhidas para a realização da Docência Orientada estão em processo de formação, precisando que o “novo professor” encare as aulas com seriedade e dedicação, tornando as aulas prazerosas e significativas.

Portanto, levando em conta também que o professor iniciante carrega no momento de sua prática todos os conhecimentos construídos durante o período em que esteve no curso de formação e suas experiências pessoais anteriores ao ingresso no Ensino Superior, este é um momento de colocar “à prova” tudo o que foi construído no desenvolver da sua trajetória profissional e pessoal. Conforme explicitam Pimenta e Anastasiou (2005, p.79)

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhe possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo (...) Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Por isso, acompanhar e observar como se deu essa formação inicial (pessoal e profissional) e tentar estabelecer um elo com a maneira como eles estão sendo preparados nas instituições, incluindo os cursos de pós-graduação, torna o processo mais rico, reflexivo e construtivo para todos, instituições, professores e alunos.

Outro fator importante no desenvolvimento das práticas de Docência Orientada é que ela precisa estar atrelada à temática de pesquisa do pós-graduando. Assim, a atividade não fica apenas como uma prática descontextualizada dentro de um curso de Mestrado ou Doutorado, necessitando atender algumas questões teóricas da pesquisa de cada aluno.

Dessa maneira, a escolha da disciplina de graduação onde a atividade será desenvolvida precisa ter aspectos em comum com a pesquisa do mestrando ou doutorando para que, durante e após a Docência Orientada, o aluno possa estabelecer as relações entre pesquisa e prática. A formação de professor e pesquisador acontecerá simultaneamente e sem desvincular uma da outra.

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.

2.3. Indicadores de qualidade da educação superior

Torna-se necessário que façamos referência a um importante conceito que fará parte da análise dos dados quantitativos e qualitativos desse estudo, além de ter se tornado o principal foco da pesquisa em questão: os indicadores de qualidade.

Ao optar por revelar um pouco da realidade da Docência Orientada nas universidades federais brasileiras e, mais especificamente, na Universidade Federal

de Santa Maria, chegamos ao consenso de que apontar alguns indicadores dessa realidade enriqueceria o estudo. Assim, torna-se necessário definir o que são esses indicadores e de que maneira eles podem contribuir para a nossa análise.

Em um primeiro momento, indicadores podem ser definidos como sinais ou índicos que captam e apresentam uma determinada realidade que não aparece claramente aos observadores. Nessa perspectiva, esses indicadores serviriam de “espelho” de uma determinada situação ou contexto, revelando fatores que são decisivos para a qualidade de seu funcionamento.

Porém, o simples agrupamento de dados de nada serviria se não pudesse se fazer uma análise sobre o que eles indicam e de que forma eles podem auxiliar na avaliação da educação. Por isso, pensar em um conjunto de indicadores que retratem de maneira mais completa e contextualizada a educação é o caminho que se pretende seguir.

Segundo Bertolin (2007, p.173)

(...) os sistemas de indicadores buscam superar a obtenção de uma simples soma de dados ao agrupar indicadores em função de fatores e aspectos que os tornem lógicos e, por conseguinte, forneçam uma visão significativa do estado dos sistemas de educação.

Assim, os indicadores não pretendem e não conseguiriam solitariamente esclarecer e avaliar um sistema de educação. Eles são caminhos para uma análise mais detalhada e buscam destacar elementos importantes para essa interpretação. São sinais que chamam atenção para uma determinada realidade, fornecendo informações sobre o estado dos sistemas de educação. (BERTOLIN, 2007).

Dessa maneira, os indicadores auxiliam o processo de interpretação da realidade educacional, neste caso do ensino superior, possibilitando uma idéia mais completa de como vem se desenvolvendo um determinado setor e que resultados ele pode fornecer frente uma determinada situação.

Segundo Navarra (2004 apud BERTOLIN, 2007, p.11)

(...) A seleção de conjunto limitado porém significativo de indicadores, o que atualmente se conhece como sistema de indicadores, permite formar uma idéia sintética do funcionamento de um sistema de educação, porém os indicadores não explicam por si só as relações causais que existem na realidade que representam nem permitem extrair conclusões inequívocas. Sua virtude é iluminar a realidade e apontar elementos de juízo para interpretá-la corretamente.

Além desse conceito, os indicadores podem ser classificados em duas formas, segundo Mercedes García (2000): Indicadores restritos e indicadores livres. Os primeiros referem-se somente aos dados quantitativos obtidos na pesquisa, revelando de maneira restrita o funcionamento de um determinado sistema. Já o segundo, consiste em um conjunto de indicadores mais claros e consistentes, levando em conta tanto dados quantitativos como os qualitativos.

No caso dos indicadores livres, os indicadores servem como um elemento informativo que ajuda a compreender as mudanças ocorridas e elaborar juízos sobre a mesma. Assim, a importância dos indicadores qualitativos está em propiciar elementos importantes que auxiliam a compreensão das situações educacionais (BERTOLIN, 2007).

Ainda nessa perspectiva, Bertolin (2007,p.174) destaca que

(...) muitos sistemas de indicadores na campo da educação também incluem indicadores de natureza qualitativa. Um indicador, apesar de ser instrumento de alcance limitado, pode possuir grande relevância e difusão em função de duas características intrínsecas: capacidade de síntese e de orientar a tomada de decisão.

Portanto, os indicadores são elementos importantes para uma análise e avaliação mais completa da realidade educacional. Eles aparecem como fatores que acrescentam na visão do todo de um contexto e são muito importantes para a interpretação dos dados.

Dessa maneira, para que os indicadores sejam positivos no momento de análise e avaliação dos elementos destacados, ele precisam seguir algumas características que os tornam confiáveis e úteis para o trabalho. Bertolin (2007, p.174) destaca que os indicadores precisam seguir os seguintes aspectos:

- *relevância e significância*: devem gerar informações significativas sobre aspectos relevantes;
- *imediatez*: devem facilitar uma idéia rápida e global da situação do sistema de educação;
- *validade e confiabilidade*: devem se relacionar com informações reconhecidas como válidas e confiáveis;
- *exeqüibilidade*: a obtenção de suas informações deve ser exeqüível operacional e economicamente;
- *perdurabilidade*: deve possibilitar o estabelecimento de estudos e comparações longitudinais do sistema de educação.

Logo, após estabelecidas as características que os indicadores precisam possuir, coletados os dados, a análise torna-se o foco. É importante saber como interpretar e se utilizar do material que foi destacado e utilizá-los de maneira a construir um contexto de acordo com a realidade que ele faz parte. Podemos fazer comparações, estabelecer relações, etc., mas não podemos esquecer que os indicadores não falam por si só e necessitam dessa interlocução com o pesquisador.

Por fim, ressaltamos ainda que os indicadores possibilitam estabelecer relações e observar um determinado contexto de estudo, nesse caso a Docência Orientada, estabelecendo as tendências desse meio e como vem se desenvolvendo qualitativamente essa disciplina nas universidades federais brasileiras e na UFSM.

Portanto, após definir o conceito e as características dos indicadores, acreditamos que isso possa contribuir para a compreensão da análise do trabalho em questão, bem como seus objetivos com essa metodologia pesquisa. Utilizarmos de dados quantitativos e qualitativos e apontar possíveis indicadores de qualidade para a educação superior brasileira é um aspecto o qual buscamos alcançar.

Os dados disponíveis sobre a educação superior no Brasil nos servem de estímulo para refletirmos sobre a educação que temos e o que podemos conquistar a partir disso. Assim, avaliar e refletir sobre esse contexto torna-se urgente e necessário para que as generalizações terminem, cedendo espaço às análises mais coerentes com a realidade educacional brasileira.

3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa está organizada a partir de sua temática, seus objetivos e questões desdobradas a partir desse tema. A abordagem metodológica implementada foi quali-quantitativa em sua 1ª fase e, posteriormente, foi realizado um estudo de caso com sujeitos de uma IES pública do RS (UFSM).

Para tanto, apresentaremos o desenho desse estudo.

3.1. Temática

“A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO CAMINHO POSSÍVEL NO PROCESSO
FORMATIVO DE PROFESSORES UNVERSITÁRIOS: EM BUSCA DE
INDICADORES DE QUALIDADE.”

3.2. Questão de Pesquisa

- “A Docência Orientada pode repercutir na qualidade do processo formativo da docência superior?”.

3.3. Objetivo Geral

- Compreender de que maneira a Docência Orientada contribui para a formação dos professores universitários.

3.4. Objetivos Específicos

- Levantar dados sobre a Docência Orientada em cursos de Pós-graduação em Educação nas Universidades Federais brasileiras;

- Investigar quais as percepções que os sujeitos do estudo de caso têm sobre a docência orientada.

- Inferir possíveis indicadores de qualidade da Docência Orientada.

3.5. Abordagem Metodológica

Atualmente vivenciamos uma verdadeira luta entre as abordagens metodológicas. Alguns pesquisadores continuam defendendo que pesquisas quantitativas são científicas, podem ser comprovadas e, por isso, ganham maior credibilidade. Há também aqueles que defendem, principalmente a partir dos anos 1970, os estudos qualitativos, acreditando que essa abordagem privilegia os sujeitos com suas individualidades, características, valores, tornando a pesquisa qualitativa “superior” quanto aos seus processos e resultados.

Assim, essas visões de pesquisa são encaradas por uma parte dos pesquisadores como oponentes, opostas, rivais. Isso faz com que alguns estudos sigam apenas uma dessas tendências, não fazendo o entrelaçamento de dados quantitativos com os qualitativos.

Nesse sentido, gostaríamos de definir as duas abordagens. A pesquisa quantitativa foi por muito tempo o único modelo de abordagem metodológica utilizado para os estudos, prioritariamente nas Ciências Naturais. Era vista como uma maneira segura de fazer comprovações, comparações, levantar dados, etc. Só era visto como científico um dado que pudesse ser comprovado pela Matemática.

Reichardt e Cook (1986, p. 25) definem os métodos quantitativos da seguinte maneira: “Por métodos cuantitativos los investigadores se refieren a las técnicas

experimentales aleatórias, cuasi-experimentales, tests “objetivos” de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras, etc.”¹⁴

Logo, esse método privilegia ações objetivas, que podem ser verificadas e testadas para comprovar sua autenticidade. Entretanto, com a crise do positivismo (que se utilizava essencialmente das técnicas de coleta de dados quantitativos), começam a ser valorizados os aspectos mais subjetivos nos estudos, ocorrendo, principalmente, entre os investigadores das Ciências Sociais, que defendiam a idéia de que nem tudo podia ser traduzido em números.

Dessa forma, a partir da década de 1970 surge a ênfase nos métodos qualitativos o que, de certa forma, acabou deixando de lado o enfoque anterior. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.119)

(...) na década de 70 começa a ganhar força o chamado “paradigma qualitativo”, o qual se definia por oposição ao positivismo, identificado com o uso de técnicas quantitativas. Embora metodologias qualitativas fossem há muito tempo usadas na antropologia, na sociologia e mesmo na psicologia, é nesta época que seu uso se intensifica e se estende a áreas até então dominadas pelas abordagens quantitativas, justificando o uso do termo “paradigma”.

Nessa perspectiva, estudos qualitativos passaram a ser o foco dos pesquisadores, principalmente, nas Ciências Sociais. Essa abordagem tem como características a interpretação e compreensão dos dados, vendo seus sujeitos como pessoas carregadas de valores, crenças, percepções, sentimentos, etc. Além disso, todos os comportamentos, atitudes, falas são representações de uma cultura, carregando um sentido e um significado que precisa ser interpretado, desvelado aos poucos pelo pesquisador. (MAZZOTTI, 1998).

Essas são as principais características das duas abordagens. Porém, apesar de uma dicotomia destacada, ambas apresentam aspectos muito importantes para que a realidade pesquisada seja compreendida e analisada.

Nesse sentido, acreditamos que uma abordagem metodológica não precisa anular a outra. Tanto a quantitativa quanto a qualitativa podem servir de apoio ao

¹⁴ Tradução Livre: “Por métodos quantitativos os investigadores se referem as técnicas experimentais aleatórias, quase experimentais, testes “objetivos” de lápis e papel, análises estatísticas multivariadas, amostras de estudos, etc.”

pesquisador que pretende compreender a situação a ser pesquisada, proporcionando diferentes olhares sobre o seu foco de estudo.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), o que diferencia as duas abordagens é essencialmente a geração dos dados e os métodos de análise. Os autores destacam que na abordagem quantitativa, os dados são basicamente números e a análise estatística, e na qualitativa os textos aparecem como dados e a interpretação é o tipo de análise necessária.

Destacam ainda, como referimos anteriormente que uma não precisa anular a outra, muito menos agir em oposição. Ao contrário, explicitam a idéia sobre a qual não pode existir quantificação sem qualificação, pois “a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social”. (BAUER E GASKELL, 2002, p.24).

Ainda buscando fazer o entrelaçamento das duas posições, os autores destacam que não pode existir análise estatística se não houver uma interpretação dos dados, que estes não falam por si mesmo e que serão inúteis se não forem bem compreendidos.

Assim, cabe ao pesquisador avaliar a importância e/ou relevância de utilizar uma ou outra abordagem metodológica no desenvolvimento de seus estudos. Somente ele poderá definir qual o melhor caminho a seguir, o que lhe trará a possibilidade de solucionar seus problemas e compreender suas questões de pesquisa.

Como destacam Reichardt e Cook (1986, p.41)

(...) um investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de “cualitativo” y “cuantitativo”, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta.¹⁵

Portanto, as divergências entre as abordagens qualitativa e quantitativa ficam de lado e cedem espaço para o bom senso dos pesquisadores que precisam definir o melhor caminho para seus estudos, em busca de uma pesquisa rica e válida para

¹⁵ Tradução Livre: “(...) um investigador não tem porque aderir cegamente a um dos paradigmas polarizados que tem recebido as denominações de “qualitativo” e “quantitativo”, sendo que pode eleger livremente uma mistura das características de ambos paradigmas para atender melhor as exigências do problema da investigação que se enfrenta.”

o momento e a realidade nos quais está inserido. A ênfase passa a ser não como fazer a pesquisa, mas de que maneira ela poderá contribuir com as pessoas que são sujeitos dela.

3.5.1. Pensando a investigação em questão

O estudo em questão foi realizado a partir das duas abordagens citadas anteriormente, constituindo-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Acreditamos que, dessa maneira, será possível contemplar os diferentes elementos que envolvem a temática, fazendo um entrelaçamento entre os dados e análises que foram feitas a partir de ambas abordagens.

Assim, a primeira etapa foi voltada mais para o levantamento de dados, privilegiando a característica quantitativa para auxiliar no entendimento do tema em questão, a fim de possibilitar uma visão geral de como e onde ocorrem as práticas de Docência Orientada nas universidades federais brasileiras. Com a leitura e interpretação de gráficos que foram gerados a partir dos dados coletados, pudemos ter uma maior compreensão sobre essas práticas nas universidades, o que possibilitou ter uma visão dessa prática como um todo.

Nesse sentido, com o apoio desses dados e da análise da situação geral que envolve a temática, partimos para um segundo momento de pesquisa, que se constituiu de um estudo qualitativo.

Nessa etapa, a exploração da temática se deu a partir de uma pesquisa social realizada através de entrevistas. Esse tipo de comunicação é informal, podendo os sujeitos envolvidos falar sobre suas experiências com maior desenvoltura, não se prendendo a tantas regras e imposições do pesquisador.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p.21)

Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. Dados informais são gerados menos conforme as regras de competência, tais como capacidade de escrever um texto, pintar ou compor uma música, e mais do impulso do momento, ou sob influência do pesquisador.

Dessa maneira, acreditamos que baseados nesse tipo de coleta de dados podemos ter uma maior qualidade das informações sobre o tema em estudo, possibilitando um momento de conversação informal entre sujeitos e pesquisador. O entrevistado pôde falar conforme sente suas experiências, sem muitas regras que tornem a entrevista “dura” e inflexível, ou ainda, pré-determinada.

Logo, a narrativa foi escolhida nesse estudo porque proporciona que o sujeito seja visto como um ser social e culturalmente constituído, que reflete, seja através das ações, ou seja por meio de seu discurso, os valores, crenças e até mesmo objetivos e desejos dos sujeitos envolvidos. Segundo Medeiros (1998, p.153)

O discurso pode conter objetos de experiências, lidar com fatos e normas, ser hipotético ou não e pressupor que exista um desejo de questionamento, liberto de pressões e coações, visando fundamentalmente o entendimento e, nunca, ao êxito ou domínio para evitar que se torne uma ação estratégica e se rompa a comunicação.

Portanto, na busca por essas características de comunicação e interação com os sujeitos de pesquisa, optamos por realizar entrevistas narrativas. Nesse tipo de entrevista, o pesquisado pode “contar” suas experiências sobre a temática de maneira informal, como se tivesse contando uma história sobre o tema em questão.

O protagonista é o próprio sujeito. A partir de suas memórias ele reconstrói situações vivenciadas com o propósito de contribuir para a pesquisa, relatando, com mais ou menos detalhes, o que vivenciou. Através da fala, muitos momentos vão sendo recuperados na sua memória e, por isso, escolhemos essa forma de coleta de dados.

Segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 11) “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivemos vidas relatadas.”¹⁶

Nessa perspectiva, buscando uma maior autenticidade dos sujeitos no momento da entrevista narrativa, o pesquisador precisa interferir o menos possível em suas falas, pois, do contrário, corre o risco de que o entrevistado responda apenas aquilo que o pesquisador quer ouvir. E como o objetivo desse tipo de coleta

¹⁶ Tradução Livre: “A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas.”

de dados não é a pergunta e resposta, utilizaremos um tópico guia para direcionar e incentivar o sujeito no momento de sua fala.

Assim, com uma questão que aponte o caminho a ser dado na narrativa, o entrevistador poderá conduzir de maneira implícita a conversa para que esta não perca o foco do estudo. Ele precisa ter bem claro o objetivo a ser alcançado com a entrevista e estar preparado para retomar o caminho caso o sujeito perca o foco.

Nesse sentido, o tópico guia constitui-se de uma série de títulos que se referem ao tema em estudo, sendo uma alternativa para o entrevistador caso ele esqueça o rumo que a conversa precisa seguir. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 66)

É fundamental colocar tempo e esforço na construção de um tópico guia, e é provável que se tenha de fazer várias tentativas. Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. Ele se fundamentará na combinação de uma leitura crítica da literatura apropriada, um reconhecimento do campo (que poderá incluir observações e/ou algumas conversações preliminares com pessoas relevantes), discussões com colegas experientes, e algum pensamento criativo.

O tópico precisa ser flexível e pode ser modificado conforme as entrevistas forem acontecendo e novas hipóteses forem surgindo. Esse tipo de esquema utilizado na narrativa permite ao sujeito usar uma linguagem espontânea, sem a imposição do entrevistador.

3.5.1.1. Procedimentos

Assim, os procedimentos para realização das entrevistas caracterizaram-se:

A entrevista foi realizada individualmente com a utilização de um gravador. A entrevista individual foi realizada buscando, através das narrativas, ter o máximo de informações, experiências e conhecimento do sujeito. Como o entrevistador deu toda a atenção para um único sujeito por vez, pôde concentrar-se em tornar a conversa produtiva, possibilitando um maior contato e interação entre os dois.

Além disso, um ambiente com poucas pessoas pôde se tornar calmo e confortável para quem estava sendo entrevistado, propiciando um bem-estar e confiança para que a conversa fosse agradável e produtiva.

E a utilização de um gravador, que foi comunicado ao entrevistado e autorizado o seu uso por ele, foi mais um elemento que contribuiu para o estudo, pois possibilitou uma fidelidade a narrativa e uma utilização posterior, no momento da análise. Transcrever as entrevistas permitiu uma utilização fiel do que foi dito pelo sujeito, não perdendo o contexto no qual as idéias foram relatadas.

Por fim, o gravador auxiliou o pesquisador a ter disponível o material das entrevistas, sem ter que fazer uso da memória ou ter que fazer notas no momento da entrevista, o que pode intimidar o entrevistado. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 82) “Isso permite ao entrevistador concentrar-se no que é dito em vez de ficar fazendo anotações.”

Assim, a partir da realização das entrevistas, foi feito o mapeamento das diferenças e/ou semelhanças das representações dos sujeitos frente ao assunto investigado, permitindo que, posteriormente, fizéssemos a interpretação e a compreensão dos dados encontrados.

A análise textual, a partir da análise de conteúdo, foi escolhida para nos auxiliar na interpretação das entrevistas. Através dessa sistemática buscamos interpretar o que estava explicitamente contido no texto a ser analisado, mesmo que, por vezes, se analise também o que está subentendido.

Segundo Ferreira (1998, p.245)

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca ir além dos significados imediatos, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo o que é dito em entrevistas e depoimentos ou escritos em jornais, livros, textos ou panfletos, como também em imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não-verbal: gestos, postura, comportamentos e outras expressões culturais.

Nesse sentido, a partir das transcrições das entrevistas realizadas, tivemos um texto a ser analisado, visando elucidar nossa questão de pesquisa. Para tanto, a análise de conteúdo foi feita a partir da construção de categorias, visando estabelecer uma relação direta das partes com o todo. Essa aparente fragmentação se dá para que o pesquisador tenha condições de fazer uma interpretação mais

detalhada, buscando selecionar o material de acordo com os objetivos do que está pesquisando.

Contudo, essa aparente fragmentação não significa que o todo é deixado de lado. Pelo contrário, a “conversa” entre essas categorias e o texto na íntegra são fundamentais para a compreensão do contexto do que foi produzido no texto. Segundo Moraes (s/a, p.8)

Fragmentar e categorizar não significa, necessariamente, permanecer com o foco do trabalho apenas nas partes. Pode-se exercitar um movimento dialético entre o todo e as partes, de modo que se consiga aumentar a compreensão do todo, inclusive das interações que o constituem, focalizando temporariamente nas partes e em suas interconexões. Pode-se olhar partes de um sistema complexo sem necessariamente dividi-lo. Isto, evidentemente, não significa que não haja pesquisas, mesmo qualitativas, em que a fragmentação seja uma característica. Entretanto categorizar não é necessariamente ficar apenas nas partes.

Nessa perspectiva, a construção de categorias permitiu visualizar com maior atenção as narrativas dos nossos sujeitos, reunindo as semelhanças e estabelecendo as diferenças entre seus discursos. Além disso, as categorias permitem que o pesquisador retorne a todo momento ao texto original, caminhando entre os dois, a fim de tornar a análise mais consistente.

Portanto, através dos achados obtidos no levantamento de dados e nas narrativas dos sujeitos, pudemos analisá-los, relacioná-los e discuti-los com base nos estudos teóricos apresentados na pesquisa para que, dessa forma, possamos compreender as repercussões da Docência Orientada na Formação dos Professores Universitários e inferir possíveis indicadores de qualidade.

3.6. A Investigação e seu contexto

A investigação foi realizada a partir de duas abordagens como já foi explicitado anteriormente. Assim, a parte quantitativa do estudo, baseada no levantamento de dados sobre a Docência Orientada nas universidades federais brasileiras, baseia-se na pesquisa dos dados dispostos na internet.

Para tanto, utilizamo-nos de informações disponibilizadas pela CAPES¹⁷, que é o principal órgão de avaliação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil. Além disso, os sites específicos das universidades na internet foram um outro meio de encontrar as informações que precisávamos, bem como o endereço eletrônico de secretarias e coordenações dos Cursos de Pós-Graduação em Educação.

Assim, a fase qualitativa da pesquisa voltou seus olhares a uma realidade específica: a UFSM. Situada no município de Santa Maria tem seu campus universitário no bairro Camobi. O seu Programa de Pós-Graduação em Educação desenvolve suas atividades no Centro de Educação da instituição.

3.7. Os sujeitos de pesquisa

Os sujeitos desse estudo foram alunos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM (Mestrado) e seus orientadores no desenvolvimento da disciplina de Docência Orientada. Optamos por entrevistar alunos de diferentes orientadores, acreditando que dessa maneira teríamos um material mais rico e diversificado para ser analisado. Além disso, sujeitos diferentes poderiam trazer suas diferentes experiências para contribuir com o estudo em questão.

Os alunos e seus orientadores foram convidados e selecionados conforme o interesse e disponibilidades em participar do estudo. Além disso, priorizamos a entrevista com sujeitos que fizessem parte da Linha de pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, por ser a linha da dissertação em questão e, portanto, ser a área de estudo em questão.

Além disso, buscamos orientadores que trabalhassem com frequência orientando a disciplina de Docência Orientada, por acreditarmos que isso revelaria um interesse e comprometimento desses sujeitos com esse tipo de formação.

Já os alunos entrevistados foram escolhidos levando em conta o ano em que realizaram a atividade, sendo três alunos de 2005 e três alunos de 2006. Esse critério foi eleito, buscando a coerência com os anos investigados no levantamento quantitativo realizado nas universidades federais brasileiras. E, ainda, buscamos

¹⁷ www.capes.gov.br, acesso em 20/10/2006

selecionar alunos que possuíam experiência como professores no ensino superior (professores substitutos) após a realização da Docência Orientada, acreditando que isso também auxiliaria na compreensão de algumas questões.

Portanto, levando em conta esses critérios e a adesão por interesse dos sujeitos entrevistados, montamos o seguinte perfil dos nossos sujeitos de pesquisa:

Tabela 1 – Perfil dos alunos entrevistados na UFSM

Alunos	Ano de realização da Docência Orientada	Realizou a Docência Orientada I e II?	Possui experiência docente no Ensino Superior (Professor Substituto)?	Possui experiência docente no Ensino Básico?
Aluno I	2005	Docência Orientada I e II	Sim	Estágios
Aluno II	2006	Docência Orientada I	Não	Estágios
Aluno III	2006	Docência Orientada I	Sim	Estágios
Aluno IV	2005	Docência Orientada I e II	Não	Estágios
Aluno V	2005	Docência Orientada I	Sim	Sim
Aluno VI	2006	Docência Orientada I	Não	Sim

Tabela 2 – Perfil dos professores orientadores entrevistados na UFSM

Professores	Titulação máxima	Tempo de experiência docente no Ensino Superior	Tempo de experiência como orientador
Professor I	Doutor	14 anos	14 anos
Professor II	Doutor	11 anos	7 anos
Professor III	Doutor	17 anos	14 anos

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desse estudo foi sendo construída ao longo do período relativo ao Curso de Mestrado em Educação. Em um primeiro momento, realizamos um levantamento de dados que visavam traçar um perfil mais geral sobre o Docência Orientada¹⁸ nas universidades federais brasileiras. É importante salientar que o critério utilizado para a escolha das instituições que fariam parte desse perfil foi ter um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (mesmo que fosse apenas Mestrado).

Outro aspecto importante é que os dados encontrados, em sua grande maioria, foram retirados dos *Cadernos de Avaliação* da CAPES¹⁹. Por isso, devido à disponibilidade no site, obtivemos dados referentes aos anos de 2005 e 2006, sendo esses os nossos anos de base para o estudo. Buscamos nesse material o número de alunos que fazia parte desses Programas em cada ano base, a carga horária total de cada Curso, o número de alunos que realizaram a Docência Orientada e a carga horária da disciplina, bem como de que maneira essa atividade era desenvolvida nos programas.

Contudo, nem todas as universidades que faziam parte da nossa análise haviam disponibilizado todos os dados que precisávamos sobre a Docência Orientada nesses *Cadernos de Avaliação*. Assim, tivemos que buscar informações como o número de alunos que realizaram a atividade de Docência Orientada e a carga horária dessa disciplina nos sites das referidas universidades e através dos endereços eletrônicos dos PPGEs e dos coordenadores desses Programas.

Os quadros que seguem dão uma síntese dos dados encontrados e que serviram de base para a construção dos gráficos que formaram o panorama geral sobre a Docência Orientada nas universidades federais brasileiras.

¹⁸ Docência Orientada é a denominação dada pela UFSM ao Estágio Docente.

¹⁹ www.capes.gov.br, acesso em 13/12/2007.

Tabela 3 - Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais do Brasil. Levantamento de dados sobre a Docência Orientada – Ano base 2005

Instituição	Curso	Carga horária total do curso	Nº total de alunos(início do ano+ alunos novos)	Nº de alunos que fizeram Docência Orientada	Carga horária realizada na Docência Orientada
UFG	Mestrado e Doutorado	M-300 D-420	M-55+29 D-30+14	10 alunos no Mestrado e 10 no Doutorado	M – 2 cred.:30h/a D – 4 cred.: 60h/a
UFPEL	Mestrado	360	42+31	5 alunos	68 h/a
UFRGS	Mestrado e Doutorado	M –360 D- 540	M – 182+96 D – 222+49	6 alunos (4 alunos do mestrado e 2 do doutorado)	A carga horária de realização da atividade segue a indicações da Capes (15h p mestrado e 30 p doutorado)
UFSM	Mestrado	360	75+45	22 alunos	Um terço da carga horária total da disciplina escolhida para a realização da Docência
UFSC	Mestrado e Doutorado	M-270 D-540	M-104+58 D-39+0	1ºsem/2005: 3 mestrado e 1 doutorado 2º sem./2005: 4 mestrado e 1 doutorado	M – 1 cred.:15h/a D – 2 cred.: 30h/a
UFPR	Mestrado e Doutorado	M-810 D-1620	M-120+82 D-35+40	10 alunos (5 doutorandos e 5 mestrandos-todos bolsistas)	M: 3 cred. D – 6 cred. 1 cred.: 15h/a
UFJF	Mestrado	357	44+25	1 sem :2 alunos; 2 sem: 7 alunos (todos bolsistas)	1 crédito-17h/a
UFMG	Mestrado e Doutorado	M-255 D-255	M-68+53 D-83+29	Não realizou a atividade de Docência Orientada	
UFSCAR	Mestrado e Doutorado	M-540 D-840	M-78+38 D-81+13	1ºsemestre de 2005: 12 alunos 2º semestre de 2005: 20 alunos	6 créditos: 90 horas
UFU	Mestrado	540	73+40	13 alunos do Mestrado (todos bolsistas)	M – 1 crédito: 15 h/a
UFES	Mestrado e Doutorado	M-1170 D-2385	M-84+43 D-9+12	15 alunos	M – 1 crédito D – 2 créditos 1 cred.: 15h/a
UNIRIO	Mestrado	420	15+14	25 alunos (15 no 1 período e 10 no 2 período)	60 h/a
UFRJ	Mestrado e Doutorado	M-450 D-540	M-42+21 D-24+6	4 alunos (1 do doutorado e 3 do mestrado)	M – 1 crédito D – 2 créditos 1 cred.: 15h/a
UNB	Mestrado e Doutorado	M-360 D-600	M-75+59 D-0+10	16 alunos	4 cred.: 60h/a
UFMT	Mestrado	1380	116+68	07 alunos	2 créditos – 30h/a

UFMS	Mestrado e Doutorado	M-780 D-990	M-69+42 D-0+10	2 doutorado 6 mestrado	M: 2 cré.:30h/a D:4 cré.: 60h/a
UFBA	Mestrado e Doutorado	M-442 D-510	M-71+33 D-104+18	Não informou número de alunos	M – 1 crédito D – 2 créditos 1 cré.: 17h/a
UFPB	Mestrado e Doutorado	M-360 D-540	M-113+34 D-40+9	Não informou número de alunos	M: 1 disciplina: 60h/a D: 2 disciplinas: 120h/a
UFAL	Mestrado	660	40+31	Não informou número de alunos	M – 1 crédito 1 cré.: 15h/a
UFPE	Mestrado e Doutorado	M-390 D-450	M-94+34 D-38+14	Não informou número de alunos	Estágio de Docência I – 30 horas; 2 créditos; Estágio de Docência II – 30 horas; 2 créditos.
FUFSE	Mestrado	450	104+58	2 alunos	M – 1 crédito 1 cré.: 15h/a
UFC	Mestrado e Doutorado	M-384 D-768	M-68+35 D-131+35	Não informou número de alunos	Estágio de Docência I (Mestrado) e Estágio de Docência II (Doutorado)
UFMA	Mestrado	2280	21+33	Não informou número de alunos	60 horas para alunos de mestrado e 120 horas para alunos de doutorado da UFMA
UFPI	Mestrado	315	60+15	2 alunos	M – 1 crédito 1 cré.: 15h/a
UFRN	Mestrado e Doutorado	M-645 D-390	M-82+0 D-135+0	Não informou número de alunos	M – 1 crédito D – 2 créditos 1 cré.: 15h/a
UFAM	Mestrado	300	68+38	4 alunos	60 h/a
UFF	Mestrado e Doutorado	M-2760 D-7440	M-93+31 D-77+8	Nunca realizou Docência Orientada	
UFPA	Mestrado	1335	30+24	Nunca foi realizada a atividade, pois todos os bolsistas comprovaram experiência docente no ensino superior	

Tabela 4 - Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais do Brasil. Levantamento de dados sobre a Docência Orientada – Ano base 2006

Instituição	Curso	Carga horária total do curso	Nº total de alunos(início do ano+alunos novos)	Nº de alunos que fizeram Docência Orientada	Carga horária realizada na Docência Orientada
UFG	Mestrado e doutorado	M-300 D-420	M-55+42 D-43+8	10 alunos do Mestrado e 5 no Doutorado (todos bolsistas)	M – 2 cred.:30h/a D – 4 cré.: 60h/a
UFPEL	Mestrado Doutorado	M-360 D- 720	M- 51+41 D- 0+10	6 do mestrado e 2 do doutorado (todos bolsistas)	68 h/a
UFRGS	Mestrado e Doutorado	M –360 D- 540	M – 182+65 D –	8 do mestrado (“bolsistas Capes) e 1 do doutorado (não	15h/a p mestrado e 30h/a p doutorado

			230+47	bolsista)	
UFSC	Mestrado	360	93+63	61 alunos	Um terço da carga horária total da disciplina escolhida para a realização da Docência
UFSC	Mestrado e Doutorado	M-270 D-540	M-120+54 D-37+21	1 sem: 3 alunos do doutorado e 5 do mestrado. 2 sem: 1 aluna do doutorado e 6 alunos do mestrado. (todos bolsistas)	M – 1 cred.:15h/a D – 2 cred.: 30h/a
UFPR	Mestrado e Doutorado	M-810 D-1620	M-148+72 D-67+11	4 alunos do mestrado (bolsistas)	M: 3 cred. D – 6 cred. 1 cred.: 15h/a
UFJF	Mestrado	357	49+29	1 sem:3 alunos; 2 sem: 4 alunos (todos bolsistas)	1 crédito-17h/a
UFMG	Mestrado e Doutorado	M-255 D-255	M-90+74 D-96+41	12 alunos (bolsistas)	M: 1 cred D – 2 cred 1 cred: 15 h/a
UFSCAR	Mestrado e Doutorado	M-540 D-840	M-79+35 D-74+30	22 alunos do mestrado (15 bolsistas) e 26 alunos do doutorado (7 bolsistas)	6 créditos: 90 horas
UFU	Mestrado e Doutorado	M-540 D- 750	M-78+42 D- 0+10	13 alunos do Mestrado (Todos os bolsistas) Doutorado não realizou a atividade ainda.	M – 1 crédito: 15 h/a
UFES	Mestrado e Doutorado	M-1170 D-2385	M-95+46 D-21+9	7 alunos (todos bolsistas)	M – 1 crédito D – 2 créditos 1 cred.: 15h/a
UNIRIO	Mestrado	420	30+23	Não informou quantos alunos realizaram a Docência Orientada	60 h/a
UFRJ	Mestrado e Doutorado	M-450 D-540	M-42+25 D-23+8	2 do mestrado e 1do doutorado	M – 1 crédito D – 2 créditos 1 cred.: 15h/a
UNB	Mestrado e Doutorado	M-360 D-600	M-89+60 D-10+15	13 alunos	4 cred.: 60h/a
UFMT	Mestrado	1380	128+78	Não informou quantos alunos realizaram a Docência Orientada	2 créditos – 30h/a
UFMS	Mestrado e Doutorado	M-780 D-990	M-78+20 D-10+11	12 alunos (todos bolsistas)	Docência I, II e III, com 30h/a cada.
UFBA	Mestrado e Doutorado	M-442 D-510	M-75+31 D-105+19	Não informou quantos alunos realizaram a Docência Orientada	M – 1 crédito D – 2 créditos 1 cred.: 17h/a
UFPB	Mestrado e Doutorado	M-360 D-540	M-96+39 D-51+25	Não informou quantos alunos realizaram a	M: 1 disciplina: 60h/a D: 2 disciplinas: 120h/a

				Docência Orientada	
UFAL	Mestrado	660	58+30	Não informou quantos alunos realizaram a Docência Orientada	M – 1 crédito 1 cré.: 15h/a
UFPE	Mestrado e Doutorado	M-390 D-450	M-80+41 D-52+22	Não informou quantos alunos realizaram a Docência Orientada	Estágio de Docência I – 30 horas; 2 créditos; Estágio de Docência II – 30 horas; 2 créditos.
FUFSE	Mestrado	450	40+26	10 alunos (todos bolsistas)	M – 1 crédito 1 cré.: 15h/a
UFC	Mestrado e Doutorado	M-384 D-768	M-74+35 D-131+38	Não informou quantos alunos realizaram a Docência Orientada	Estágio de Docência I (Mestrado) e Estágio de Docência II (Doutorado)
UFMA	Mestrado	2280	50+0	Não informou quantos alunos realizaram a Docência Orientada	60 horas para alunos de mestrado e 120 horas para alunos de doutorado da UFMA
FUFPI	Mestrado	315	48+25	4 alunos (todos bolsistas)	M – 1 crédito 1 cré.: 15h/a
UFRN	Mestrado e Doutorado	M-645 D-390	M-45+47 D-112+42	Não informou quantos alunos realizaram a Docência Orientada	M – 1 crédito D – 2 créditos 1 cré.: 15h/a
UFAM	Mestrado	300	75+40	1 aluno (bolsista)	60 h/a
UFPA	Mestrado	1335	42+23	Nunca realizou a Docência Orientada	
UFF	Mestrado e Doutorado	M-2760 D-7440	M-78+30 D-67+16	Nunca realizou a Docência Orientada	

Dessa forma, partindo desses critérios, fomos montando gráficos que nos possibilitassem ter essa visão mais geral da disciplina nas universidades federais brasileiras, dentro do tempo e espaço delimitados e da disponibilização dos dados.

Além desses dados mais gerais, realizamos o estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria, também através de dados quantitativos sobre a Docência Orientada, entrevistas individuais com alunos que fizeram a disciplina e seus professores orientadores e análise de relatos orais e escritos dos alunos do PPGE/CE/UFMS que realizaram o Seminário de Docência Orientada.

Dessa maneira fomos montando os gráficos da UFMS que auxiliaram na análise qualitativa dos dados. Concomitantemente a isso, realizamos as entrevistas com os sujeitos do estudo de caso. Para tanto, escolhemos três professores e seis alunos do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, já que essa foi a instituição escolhida para tal estudo. Alguns dos critérios utilizados para a

seleção dos professores orientadores foram: freqüência com que esses professores desenvolviam essa atividade com seus alunos; terem realizado a Docência Orientada com seus mestrandos nos anos de 2005 e 2006 (mesmo período do levantamento de dados quantitativos); e fazerem parte da Linha de Pesquisa 1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional.

Já em relação à escolha dos alunos mestrandos, os critérios foram os seguintes: três alunos que tivessem realizado a Docência Orientada em 2005 e três alunos em 2006; terem sido orientados pelos professores entrevistados, sendo um de 2005 e um de 2006 de cada professor; e três alunos com experiência na docência superior (Professores Substitutos) e três alunos sem outra experiência na Docência Superior.

Por fim, como último recurso que disponibilizamos para a obtenção de dados, tivemos a oportunidade de participar do II Seminário de Docência Orientada, realizado pelo PPGE/CE/UFSM, em novembro de 2007. Nesse evento, todos os alunos que realizaram a Docência Orientada entre 2006 e 2007 tiveram a possibilidade de compartilhar suas experiências com os demais colegas e professores do Programa.

Além do relato oral dessa atividade, os mestrandos escreveram pequenos resumos sobre a Docência Orientada, explicitando a disciplina e orientador, atividades desenvolvidas, como foi a experiência em diversos aspectos (relacionamento com a turma, com os professores, possibilidade de formação, etc).

Assim, com a devida permissão dos participantes, realizamos a gravação dos relatos orais e tivemos acesso a esses relatos escritos, que também aparecerão do desenvolvimento dessa análise de dados, como um importante elemento para se ter a visão geral de como os alunos do PPGE/CE/UFSM percebem a Docência Orientada.

Dessa maneira, utilizando essas variadas fontes de dados, fomos delineando o nosso olhar sobre a disciplina de Docência Orientada. A análise foi sendo construída no entrelaçamento de dados (tanto quantitativos como qualitativos).

Nesse sentido, realizamos primeiramente um panorama geral da disciplina de Docência Orientada nas universidades federais brasileiras. Essa etapa da análise teve como objetivo mostrar as principais características dessa atividade no Brasil, retratando aspectos que foram destacados pelas próprias instituições, como número de alunos, carga horária da disciplina, etc.

Depois, partimos para as entrevistas com os sujeitos do estudo de caso. Para tanto, seguimos os tópicos guia que foram estruturados já no projeto dessa pesquisa. A entrevista com os alunos teve como tópicos guia os seguintes elementos: Motivação para a Docência Orientada; Narração da experiência; Relação entre o envolvimento com a Docência Orientada e a formação docente; Percepção pessoal da formação dos docentes que atuam no Ensino Superior.

Já os tópicos que guiaram a entrevista com os professores foram: Compreensão da Docência Orientada no contexto da pós-graduação; Percepção dessa experiência com os seus alunos; Relevância dessa experiência para as turmas de graduação; Escolha por essa atividade; Percepção pessoal da formação dos docentes que atuam no Ensino Superior.

Da análise das transcrições dessas entrevistas surgiram alguns **Eixos de Análise**, que serviram de catalisadores para o tratamento inicial dos dados. Nas entrevistas com os alunos, os Eixos de Análise encontrados foram os seguintes: Eixo 1: Escolha pela Docência Orientada; Eixo 2: Como foi a experiência na Docência Orientada; Eixo 3: Como era a rotina; Eixo 4: O que ficou da experiência. Já na entrevista com os professores orientadores, os Eixos de Análise que surgiram foram: Eixo 1: Compreensão da Docência Orientada na Pós-Graduação; Eixo 2: Elementos no desenvolvimento da atividade de Docência Orientada; Eixo 3: Aspectos relevantes da Docência Orientada; Eixo 4: O docente no Ensino Superior.

Assim, a partir de cada um dos eixos destacados, surgiram alguns **Marcadores**, que se configuraram como elementos constituintes de cada Eixo e que foram recorrentes nas entrevistas dos alunos e dos professores orientadores. Esses Marcadores foram sendo agrupados, buscando entrelaçar elementos de cada um dos Eixos de Análise surgidos, na busca de possíveis categorias de análise. Para tanto, trabalhamos no sentido de tentar unir a fala de alunos e professores em categorias semelhantes, que expressassem a convergência de posicionamentos entre eles.

Dessa maneira, surgiram três **Categorias de Análise**: *Formação de professores para o Ensino Superior*, *Sentimentos frente à Docência Orientada* e *Influência do Orientador*. Cada uma dessas categorias contempla pelo menos um dos Marcadores surgidos em cada um dos Eixos de Análise, tanto dos alunos como dos professores orientadores; assim, todos os Marcadores encontrados fazem parte de alguma categoria.

Além disso, cada Marcador apareceu em uma ou mais categorias existindo, inclusive, a ocorrência de marcadores que permearam as três categorias encontradas. Para melhor explicitar esse caminho, apresentamos abaixo o quadro com as categorias encontradas e os marcadores que definem cada uma delas:

Tabela 5 – Categorias de análise

Categorias	Marcadores
1ª Categoria: Formação de Professores para o Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade de formação para atuar nesse nível de ensino; - Falta de formação para atuar nesse nível de ensino; - Dissociação entre discursos e práticas; - Aprender a ser professor; - Necessidade de uma formação específica para atuar como docente do Ensino Superior; - Cursos de pós-graduação em educação: formação de pesquisadores; - Docente orientado: aluno ou professor do Ensino Superior? - Várias funções do professor universitário; - Professor substituto: aprendendo com a Docência Orientada; - Reflexão sobre e na ação; - Orientador revê suas práticas
2ª Categoria: Sentimentos frente à Docência Orientada	<ul style="list-style-type: none"> - Vontade de ser professor do Ensino Superior; - Exigência por ser bolsista; - Elo com a temática de pesquisa; - Indicação do orientador; - Medo/ Insegurança; - Trabalho conjunto; - Orientador revê sua prática; - Solidão Pedagógica; - Maturidade; - Envolvimento com as disciplinas ministradas; - Proximidade com os alunos da graduação.
3ª Categoria: Influência do Orientador	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do acompanhamento do orientador; - Indicação do orientador; - Idéia inicial dos alunos de fazer apenas um acompanhamento;

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho conjunto; - Compartilhar experiências; - Processo de aprendizagem para ambos; - Orientador revê sua prática; - Tutoria como prática na universidade; - Solidão Pedagógica.
--	--

Portanto, esse foi o caminho utilizado para a análise desse estudo. Faremos a descrição de cada uma das Categorias de Análise encontradas, explicitando a fala dos sujeitos do estudo de caso, a escrita e fala dos alunos do PPGE/CE/UFSM e os gráficos dos dados quantitativos levantados durante esse período de estudo.

Para as narrativas dos sujeitos do estudo de caso, que foram entrevistados individualmente durante o desenvolvimento da pesquisa, utilizaremos as nomenclaturas Aluno I, Aluno II, Aluno III, Aluno IV, Aluno V e Aluno VI, bem como Professor I, Professor II e Professor III. Já quando formos nos referir as falas e escritas dos alunos do PPGE/CE/UFSM utilizaremos Aluno A, Aluno B, Aluno C, etc.

4.1. Panorama Geral da Docência Orientada nas universidades federais brasileiras

Como um primeiro momento de análise dos dados que foram coletados no desenvolvimento desse trabalho optamos por fazer um panorama que demonstrasse aspectos da disciplina de Docência Orientada nas universidades federais brasileiras.

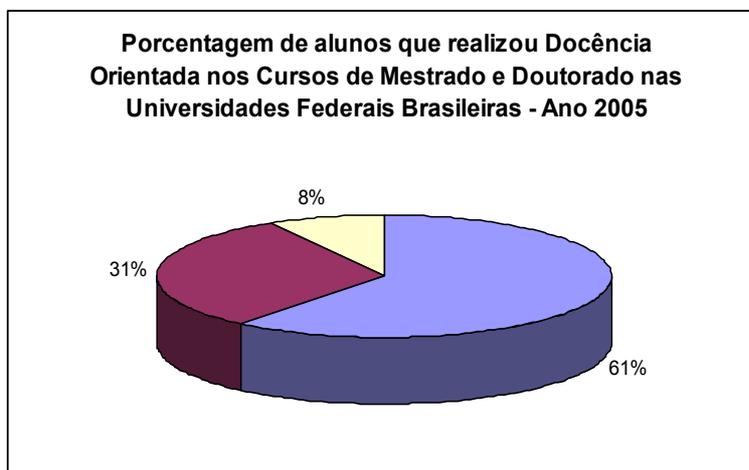
Dessa maneira, através do levantamento de dados que foi realizado nas instituições que possuem cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, pudemos observar aspectos como o número de alunos que ingressam no Mestrado e doutorado em Educação nessas universidades, o número de alunos que realizam a Docência Orientada, a carga horária total dos cursos e a destinada a essa atividade especificamente, bem como a maneira como a Docência Orientada acontece nas diferentes instituições.

Vale ainda ressaltar que os gráficos foram construídos com base nos anos de 2005 e 2006 por serem estes os dados que estão disponíveis nos cadernos de avaliação da CAPES.

Nesse sentido, o primeiro gráfico que destacamos é o do total de alunos que ingressou nos cursos de Mestrado e Doutorado em 2005. Foram 4.511 alunos no total, sendo que 204 alunos realizaram a Docência Orientada. Desses 204, 61% dos alunos realizou a Docência Orientada em Cursos de Mestrado, 8% em Cursos de Doutorado e os 31% dos alunos restantes as instituições informaram que realizaram a Docência Orientada sem, contudo, especificar se foi no Mestrado ou Doutorado.

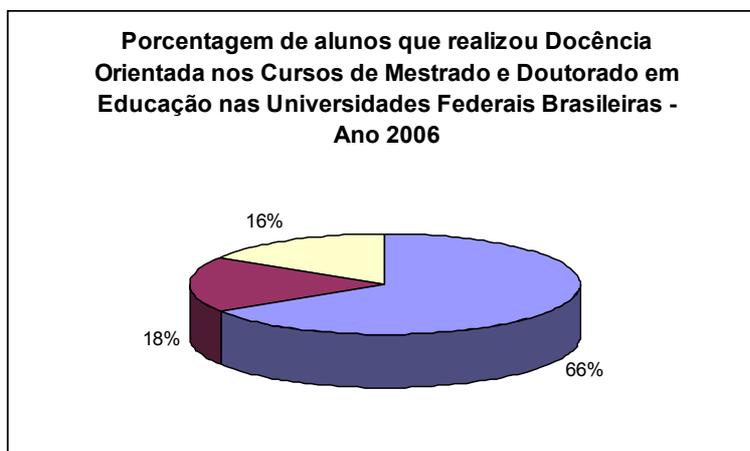
Já o segundo gráfico refere-se ao ano de 2006. Do total de 4.816 alunos que ingressaram no Mestrado e Doutorado, 242 realizaram a Docência Orientada. Desse total, 66% realizaram a atividade no Mestrado, 16% no Doutorado e 18% não identificaram se a Docência Orientada foi realizada no Mestrado ou Doutorado. Segue abaixo a ilustração que representa essas informações.

Gráfico 1- Porcentagem de alunos que realizou a Docência Orientada nos Cursos de Mestrado e Doutorado nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005



- Realizaram Docência Orientada no Mestrado
- Não informaram se a Docência Orientada foi realizada no Mestrado ou Doutorado
- Realizaram Docência Orientada no Doutorado

Gráfico 2- Porcentagem de alunos que realizou a Docência Orientada nos Cursos de Mestrado e Doutorado nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2006



- Realizaram Docência Orientada no Mestrado
- Não informaram se a Docência Orientada foi realizada no Mestrado ou Doutorado
- Realizaram Docência Orientada no Doutorado

Assim, conforme os dados estabelecidos, pudemos perceber que houve um aumento no total de alunos que ingressou nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em 2006 em relação a 2005. Proporcionalmente, aumentou o total de alunos que realizou a Docência Orientada no ano de 2006.

O aumento por atividades como essa pode ser o reflexo de uma falta de formação para atuar na docência universitária. Diante de um quadro em que a formação para esse nível de ensino não é obrigatória, a Docência Orientada acaba sendo um espaço de prática e de reflexão sobre as questões que envolvem essa docência.

Segundo Veiga (2006, p.87)

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Porém, apesar de haver uma maior procura pela atividade nos Cursos de Mestrado, percebemos que foi nos Cursos de Doutorado que houve um aumento maior pela atividade no ano de 2006. De um percentual de 8% em 2005 subiu para 16% no ano posterior, representando o dobro de alunos que optou por desenvolver

essa atividade. Como a atividade é obrigatória apenas para bolsistas, esse aumento do número de alunos que realiza a Docência Orientada demonstra o interesse dos alunos por desenvolver atividades de prática pedagógica.

Outro aspecto que pode ser destacado é a busca por espaços que se aproximem das questões educacionais. Esse pode ser o principal fator que leva os professores a procurarem a formação continuada em cursos de Mestrado e Doutorado.

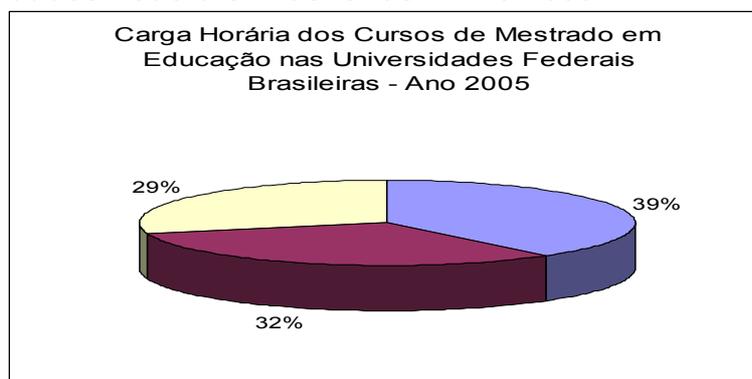
Como não existe uma formação específica para quem atua na docência universitária, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* acabam sendo um espaço propício para que esses sujeitos se aproximem das questões educacionais, mesmo que mais pelo viés teórico do que pelo prático.

Assim, a carga horária desses cursos aparece como um aspecto relevante na formação desses pesquisadores. Os cursos apresentam um tempo bastante significativo para que os profissionais que procuram essa formação possam investigar e refletir sobre os temas que envolvem diretamente sua própria ação docente.

Dessa maneira, a carga horária que aparece para esses cursos é relativamente alta. Os cursos de Mestrado em Educação não têm menos do que 360 horas (39% dos cursos pesquisados) e podem chegar a mais de 540 horas de duração (32% dos cursos).

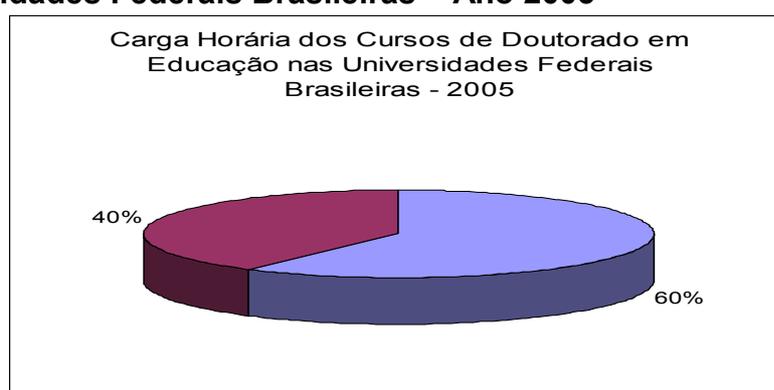
Já os cursos de Doutorado apresentam uma carga horária de, no mínimo, 540 horas (60% dos cursos). Os que têm acima de 540 horas representam 40% dos cursos pesquisados. Os dados têm como base o ano de 2005, mas não sofreram modificações no ano seguinte. Isso está representado nos gráficos abaixo.

Gráfico 3 - Carga horária dos Cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005



- Até 360 horas
- Acima de 540 horas
- De 361 a 540 horas

Gráfico 4- Carga horária dos Cursos de Doutorado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005



- Até 540 horas
- Acima de 540 horas

Porém, apesar da carga horária ser extensa nesses cursos de pós-graduação, o espaço para uma formação pedagógica é restrito a poucas disciplinas dentro da grade curricular. Os momentos de prática pedagógica são deixados de lado por muitos dos professores que ingressam nesses cursos. Por não existir uma formação específica para a docência universitária, os profissionais que atuam nesse nível de ensino não sentem uma real necessidade de formação pedagógica para exercê-la.

Segundo Isaia (2006, p.65)

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma formação específica para exercê-la.

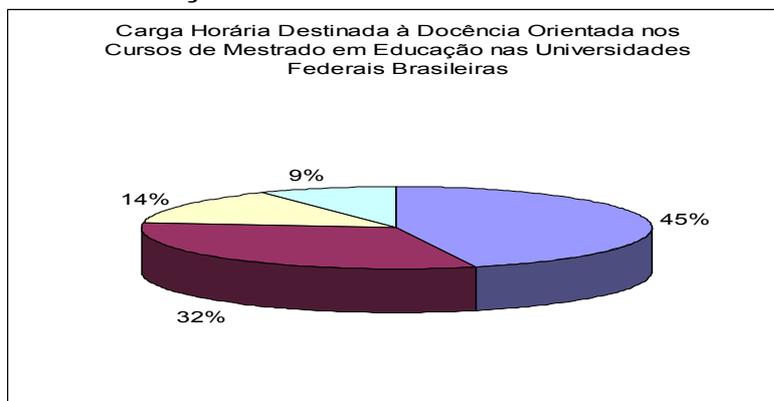
Assim, a procura pela formação acaba ficando restrita aos aspectos da teoria que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* propiciam. Porém, evidencia-se a necessidade de preparação para esses professores, assim como em qualquer outro nível de ensino e surge a necessidade de espaços onde a formação pedagógica para a docência superior seja uma realidade.

Dessa maneira, momentos como a disciplina de Docência Orientada surgem como um aspecto positivo para os professores que buscam uma formação para a docência superior, servindo como um pequeno, mas importante espaço de contato com as questões da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os gráficos que seguem revelam o tempo que é destinado à Docência Orientada nos Cursos de Mestrado e Doutorado nas universidades federais brasileiras, demonstrando que mesmo que esse espaço da pós-graduação não seja destinado à formação de professores, existe uma carga horária específica para práticas pedagógicas.

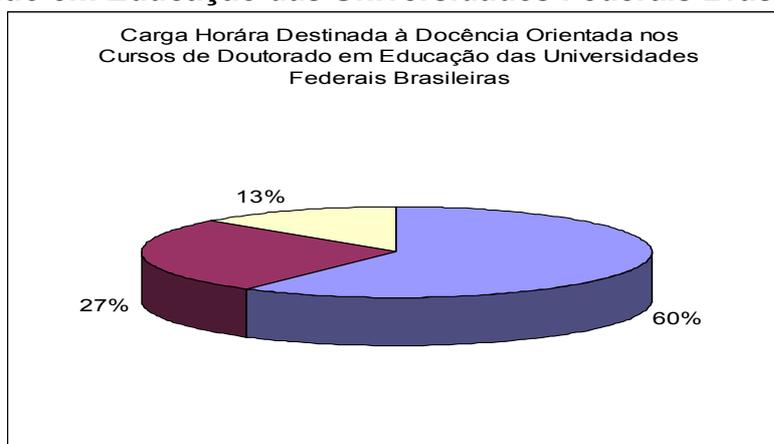
Foi possível evidenciar através dos dados que os cursos de Mestrado em Educação disponibilizam, em 45% dos cursos pesquisados, 15 horas para a disciplina de Docência Orientada. Já nos cursos de Doutorado a carga horária disponibilizada para a Docência Orientada aumenta para 30 horas em 60% dos cursos. Os gráficos abaixo revelam esses dados.

Gráfico 5 – Carga horária destinada à Docência Orientada nos Cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras



- 15 Horas
- 17 horas
- 30 horas
- Acima de 30 horas

Gráfico 6 – Carga horária destinada à Docência Orientada nos Cursos de Doutorado em Educação das Universidades Federais Brasileiras.



- 30 Horas
- 60 horas
- Acima de 60 horas

Nesse sentido, apesar dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não serem voltados para a formação de professores, esses espaços de Docência Orientada ganham um importante espaço dentro dos currículos desses cursos. São momentos que, mesmo que optativos para a maioria dos alunos, representam um espaço de

aprendizagem da docência universitária e podem suprir algumas deficiências que a formação para esse nível de ensino apresenta.

Contudo, não podemos deixar que espaços como esse da Docência Orientada sejam isolados dentro desses cursos, muito menos entendidos e realizados apenas por obrigação. Ter consciência da necessidade dessa formação e se constituir em um momento de aprendizagem prazerosa e de adesão por interesse e não por obrigatoriedade é condição primordial para que se tenha resultados positivos com essa prática.

Segundo Pachane (2006, p.99)

(...) acreditamos que seja necessário cuidado para que não se instituem nas universidades programas obrigatórios de formação pedagógica dos pós-graduandos somente com a finalidade de cumprir determinações legais, constituindo-se apenas num apêndice de um curso de pós-graduação, sem integração com as demais atividades realizadas no mesmo e sem ligação com a prática (...).

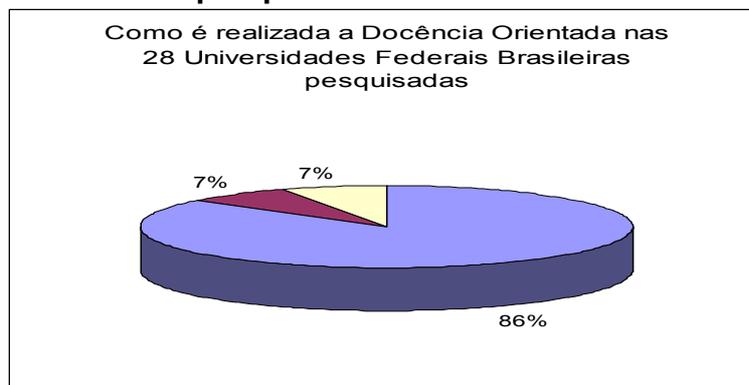
Nessa perspectiva, a reflexão na e sobre a ação precisa acontecer durante o tempo em que os alunos de pós-graduação realizam a Docência Orientada, seja nos momentos em sala de aula, planejamentos, avaliações, trocas entre alunos e professores, enfim, em todos os espaços que permeiam essa atividade.

A reflexão torna-se um momento rico da Docência Orientada, possibilitando fazer as relações tão necessárias à prática pedagógica e fazendo com que os sujeitos que se inserem nessa atividade possam relacionar a teoria e a prática dentro dos cursos de pós-graduação.

A Docência Orientada pode acontecer de diferentes maneiras dentro das instituições. Em alguns casos ela acontece nos próprios cursos de graduação, geralmente em disciplinas que se relacionem com as temáticas de pesquisa dos pós-graduandos. Em outros casos, essa atividade acontece projetos de extensão que são conduzidos pelos professores orientadores.

O gráfico que segue mostra de que maneira a atividade de Docência Orientada acontece nas universidades federais brasileiras.

Gráfico 7 – Como é realizada a Docência Orientada nas 28 Universidades Federais Brasileiras pesquisadas



- Cursos de Graduação
- Cursos de Graduação e Projetos de Extensão
- Nunca realizaram a atividade de Docência Orientada

Dessa maneira, apesar de 86% das instituições pesquisadas a Docência Orientada ocorrer em disciplinas dos cursos de graduação, essa atividade ocorre em espaço de projetos de extensão, possibilitando um outro espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Além disso, seja pela obrigatoriedade por serem bolsistas ou pela busca de formação nos aspectos pedagógicos, pudemos perceber que, mesmo que o número de alunos ainda seja muito pequeno em relação ao total de alunos que ingressam nos cursos, a procura pela Docência Orientada vem acontecendo.

A reflexão que acontece frente a essas práticas levam em conta aspectos da atividade docente em si, propiciando momentos em que o aluno da pós-graduação passa a ter contato com a docência no Ensino Superior e a refletir sobre essa atividade docente específica.

Em um primeiro momento a reflexão pode acontecer de maneira mais superficial sobre as questões mais urgentes da ação em sala de aula. Porém, com o passar do tempo, a reflexão torna-se mais profunda e engloba aspectos gerais da atividade, retomando pontos que já ocorreram e fazendo previsões para as ações que virão, o que pode tornar esse espaço da Docência Orientada um momento de muitas aprendizagens.

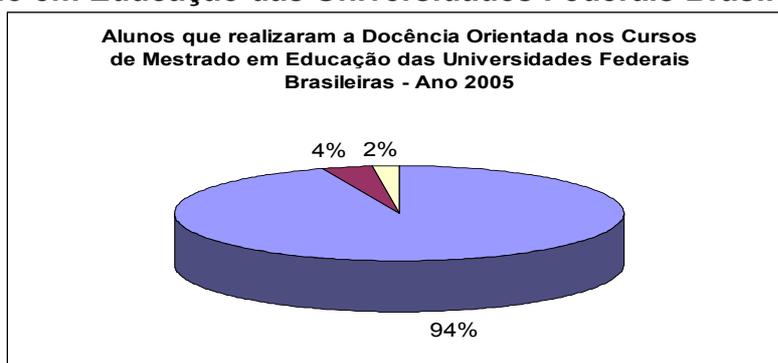
Segundo Perrenoud (2002, 36)

Com freqüência, a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, retrospectiva e prospectiva, ligando o passado e o futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma atividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída como um procedimento de projeto.

Assim, a procura por atividades como a Docência Orientada podem proporcionar um rico espaço de aprendizagem e reflexão sobre a docência para os sujeitos envolvidos. Os gráficos que seguem demonstram que os alunos procuram desenvolver a atividade de Docência Orientada, seja por obrigatoriedade por serem bolsistas, seja pela vontade de aprender e a segurança que o acompanhamento de um orientador traz para o docente orientado.

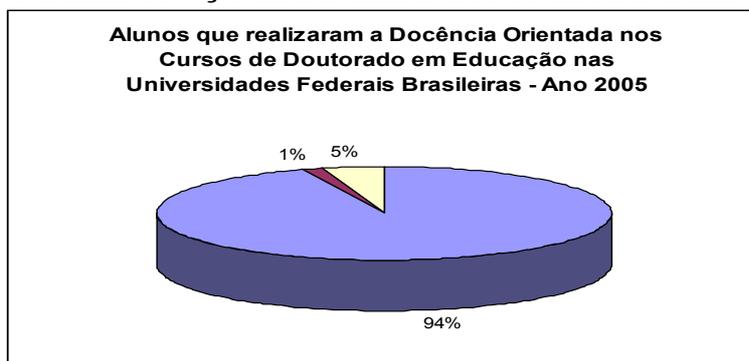
Tanto os gráficos dos cursos de Mestrado como os de Doutorado estão representados abaixo, destacando o ano de 2005. Do total de alunos do Mestrado em Educação nas universidades federais brasileiras, 4% dos alunos realizaram a Docência Orientada. Já no Doutorado em Educação, 1% realizou a Docência Orientada. Porém, algumas instituições enviaram os dados informando a quantidade de alunos que realizou a Docência Orientada, contudo não disseram se isso ocorreu no Mestrado ou no Doutorado. As ilustrações demonstram essas informações.

Gráfico 8 – Alunos que realizaram a Docência Orientada nos Cursos de Mestrado em Educação das Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005



- Alunos que não realizaram a disciplina nos Cursos de Mestrado em Educação
- Total de alunos que realizou a Docência Orientada
- Realizaram a Docência Orientada, mas não informaram se no Mestrado ou Doutorado

Gráfico 9 – Alunos que realizaram a Docência Orientada nos Cursos de Doutorado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2005



- Alunos que não realizaram a disciplina nos Cursos de Doutorado em Educação
- Total de alunos que realizou Docência Orientada
- Realizaram a Docência Orientada, mas não informaram se no Mestrado ou Doutorado

Nesse contexto, percebemos que a participação na Docência Orientada ainda é muito pequena em relação ao número total de alunos que ingressam nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação nas universidades federais brasileiras. Isso foi percebido através dos dados acima representados e acreditamos que se deva, em parte, por ser uma disciplina não obrigatória nos currículos desses cursos.

Porém, apesar desse número ser ainda pequeno, acreditamos na importância que essa prática ganha no contexto da pós-graduação no Brasil e percebemos, através dos dados coletados e das falas do nosso sujeitos de pesquisa, que é uma atividade indispensável para aqueles que buscam seguir a docência universitária.

Pensar na docência universitária precisa levar em conta os diferentes aspectos que permeiam essa atividade que articula ensino, pesquisa, extensão, entre outras atividades. Assim, a pós-graduação passa a ser vista pelos que ingressam nesses cursos como uma possibilidade de aprender a docência universitária e a Docência Orientada torna-se um dos meios para fazer a integração entre a teoria, a pesquisa e a prática em sala de aula.

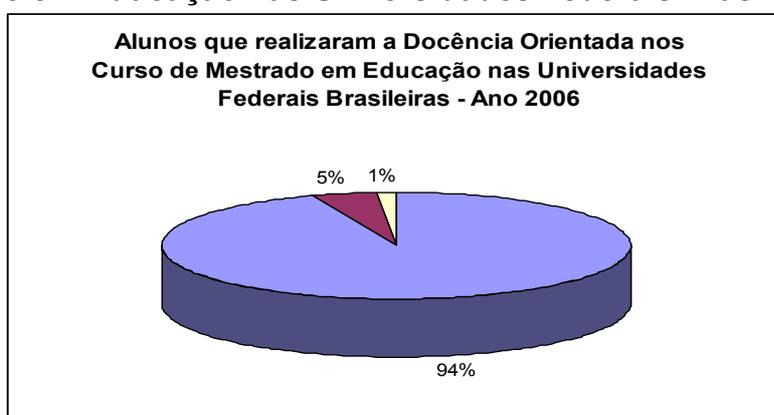
Dessa maneira, segundo Veiga (2006, p.87)

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando

em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica.

Os gráficos que seguem demonstram que a procura por essa atividade tem aumentado (Ver gráficos 8 e 9). No ano de 2006 a porcentagem dos alunos que desenvolveram a Docência Orientada aumentou em relação a 2005 e isso pode aparecer como consequência das aprendizagens que a atividade propicia para os sujeitos envolvidos.

Gráfico 10 – Alunos que realizaram a Docência Orientada nos Cursos de Mestrado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2006



- Alunos que não realizaram a disciplina nos Cursos de Mestrado em Educação
- Total de alunos que realizou a Docência Orientada
- Realizaram a Docência Orientada, mas não informaram se no Mestrado ou Doutorado

Gráfico 11 - Alunos que realizaram a Docência Orientada nos Cursos de Doutorado em Educação nas Universidades Federais Brasileiras – Ano 2006



- Alunos que não realizaram a disciplina nos Cursos de Doutorado em Educação
- Realizaram a Docência Orientada, mas não informaram se no Mestrado ou Doutorado
- Total de alunos que realizou a Docência Orientada

Assim, com essa visão geral de como acontece a Docência Orientada nas universidades federais brasileiras, buscamos mostrar como essa atividade vem acontecendo no Brasil, tornando possível contextualizar o nosso estudo de caso. Dessa maneira, segue a análise quantitativa e qualitativa da Docência Orientada na Universidade Federal de Santa Maria, instituição que foi escolhida para realizarmos um estudo mais completo e específico sobre a temática em questão.

4.2. Estudo de Caso: A Docência Orientada na Universidade Federal de Santa Maria

4.2.1. 1ª Categoria: Formação de Professores para o Ensino Superior

A primeira categoria que surgiu da análise das falas e escritos dos professores orientadores e alunos do Mestrado em Educação da UFSM foi relativa à Formação de professores para o Ensino Superior. A formação para a docência nesse nível de ensino apresenta-se como um importante e necessário momento da trajetória daqueles profissionais que estão inseridos nas instituições de Ensino Superior.

Porém, como já retratado anteriormente, sabemos que existem várias lacunas no trabalho desses profissionais, seja na falta de preparação ou seja na exigência legal para a atuação na docência. Atualmente, para ser professor no Ensino Superior não existe nenhuma formação específica. Assim, quem atua nesse nível de ensino ou teve uma formação inicial em cursos de licenciatura ou nos cursos de bacharelado.

No caso dos primeiros, podemos dizer que existe, de alguma maneira, uma preparação através de algumas disciplinas de cunho pedagógico que dão alguns substratos para que esse profissional venha a atuar na docência superior. Porém, no caso dos bacharéis, a formação recebida é bastante específica a cada área, tornando o profissional que futuramente opte pela docência despreparado.

Diante desse quadro, o que predomina nas instituições de ensino superior são professores que, mesmo com anos de experiência na prática docente, não estão

preparados para exercer a docência porque se detiveram apenas à sua formação no seu campo específico de atuação. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.37)

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem (...)

Nesse sentido, pela falta de formação para atuar no ensino superior, as práticas desses professores acabam sendo reproduções dos modelos que tiveram durante o seu período como alunos ou, ainda, pelas vivências e trocas que tiveram com seus colegas de trabalho.

Isso faz com que a formação de futuros profissionais nas universidades sustente-se em um ensino precário, sem uma preparação adequada dos professores que serão os responsáveis pela educação. Segundo Isaia e Bolzan (2004, p.122)

(...) é possível afirmar que o início da trajetória profissional/institucional dos professores é precário, à medida que assumem os encargos docentes, respaldados em pendores naturais e ou em modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica que não a do magistério superior. Tais elementos impedem, em muitos casos, a consciência da importância dos processos de mediação pedagógica para a formação de futuros profissionais.

A legislação não apresenta em nenhum momento a obrigatoriedade de uma formação pedagógica para os professores que atuam no ensino superior. Assim, a pós-graduação em educação torna-se o espaço procurado por aqueles professores que não tiveram uma preparação pedagógica para exercer a docência. Porém, esses espaços têm outro objetivo, a formação de pesquisadores, o que faz com que se continue sem uma preparação para a docência universitária.

Zabalza (2004, p.114) faz algumas reflexões sobre os professores universitários, destacando que

Uma lacuna tradicional em sua bagagem profissional foi justamente a dimensão formativa. Muitas vezes, sua identidade é moldada, e os professores vêem a si mesmos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista, etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, do que como formador.

Nessa perspectiva, em um currículo que privilegia aspectos da teoria, onde os profissionais têm o conhecimento teórico sobre suas áreas, mas desconhecem o campo pedagógico, a Docência Orientada aparece como um caminho possível na formação de professores universitários. É um espaço, mesmo que pequeno, de prática docente nos cursos de pós-graduação.

Apesar de ser um curto período e de ser um espaço obrigatório apenas para os alunos que possuem bolsa de estudos pela CAPES, essa atividade pode auxiliar nas reflexões acerca da temática em questão.

Dessa forma, a partir da preocupação dos nossos sujeitos de pesquisa com as questões da formação docente para o ensino superior, surgiu essa primeira categoria de análise que configurou-se a partir de marcadores que tratam justamente da questão da formação, trazendo vários pontos destacados pelos sujeitos, bem como alguns dados estatísticos. Esses elementos levam em conta diferentes momentos e aspectos da formação de professores para atuarem no Ensino Superior destacando, através das narrativas dos sujeitos, aspectos relevantes da disciplina de Docência Orientada nesse momento de aprendizagem.

O primeiro marcador que destacamos é a Docência Orientada entendida como uma **oportunidade de formação docente para esse nível de ensino**. Vários dos sujeitos revelaram em suas narrativas a importância desse momento em suas trajetórias formativas, por acreditarem que contribui de maneira muito positiva, seja pela experiência prática que ela proporciona, seja pelo conhecimento teórico adquirido por esses sujeitos durante o desenvolvimento da disciplina.

Nesse sentido, a disciplina de Docência Orientada é um dos únicos espaços que são abertos para a preparação docente do professor iniciante. É um momento em que as trocas, reflexões, vivências teóricas e práticas são muito importantes para aqueles que, na maioria das vezes, não tiveram ou tiveram poucas experiências docentes.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.250)

Também é importante que se considere que, para além do conteúdo proposto nessa disciplina, as formas de ensino e de sua construção são determinantes e fundamentais para uma apreensão bem-sucedida por parte do professor-aprendiz. Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a

experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, são desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários.

Isso pode ser evidenciado nas seguintes falas:

Como eu não tinha experiência profissional nenhuma, eu acreditei que seria uma oportunidade de conhecimento, da função docente, de como se faz, como que é o trabalho docente, especialmente no Ensino Superior, até porque eu estava fazendo mestrado, a maioria dos professores mestres atuam no ensino superior, então era uma possibilidade de praticar, ter essa experiência, esse conhecimento a mais, além das disciplinas (...) (Aluno I)

Eu acho que uma coisa muito importante para criar essa sensibilidade, criar esse olhar de tu sentir... esses contatos que tu vai tendo com os alunos, o desafio de tu ter que planejar uma aula, tu ver o quanto isso é difícil, tentar unir todo aquele teórico que tu leu, toda aquela teoria e trazer de uma forma objetiva, clara, para os alunos, e depois tentar articular com a prática, isso é um desafio...e só mesmo tu consegue vivenciar isso nessas experiências que tu vai tendo. (Aluno IV)

A disciplina de Docência Orientada foi de grande importância na formação no curso de mestrado em educação. Proporcionou uma aprendizagem significativa, contemplando a dinâmica e problemática da profissão docente, a prática e a teoria educacional. (Aluno G)

A atuação na docência nos coloca o desafio de trabalhar com a teoria e a prática, buscando metodologias que signifiquem os conhecimentos trabalhados e mobilizem o aluno em sua formação inicial. (Aluno T)

Além disso, esse momento torna-se rico por ser a única experiência docente no Ensino Superior para a grande maioria dos alunos até então. É um momento de aprender com os professores mais experientes e aproveitar uma oportunidade restrita aos alunos que estão inseridos em um Curso de Pós-graduação *stricto sensu*.

É a oportunidade de perceber o que acontece no cotidiano de uma sala de aula, observar a rotina dos professores mais experientes e se preparar para um futuro trabalho docente na Pedagogia Universitária. A diferença entre os que vivenciam esse momento de prática no Ensino Superior e os que não têm essa oportunidade pode se tornar um grande diferencial durante o exercício da profissão e a própria inserção no mercado de trabalho.

Então, por isso também, por uma questão do próprio mercado é importante essa experiência para quando tu assumir uma outra turma, é sempre um desafio, é sempre uma outra experiência, cada turma vai ser uma turma, vão ser sempre novas realidades, mas a Docência Orientada vai ajudar a te preparar, isso com certeza te prepara para o exercício da docência. (Aluno IV)

E eu acredito que isso se deva ao fato de que não existe uma formação para o professor universitário e essa possibilidade de adentrar o campo da pedagogia universitária, via Docência Orientada, é uma oportunidade que só quem vivencia o curso de formação de pesquisador para o Mestrado ou Doutorado, no caso o nosso aqui é o Mestrado especificamente, é que tem essa oportunidade. E eu considero que essa é uma oportunidade bastante importante porque nós sabemos que se esse sujeito não tiver espaço para fazer esse exercício de docência durante o estágio...a Docência Orientada lá no Mestrado, ele dificilmente vai ter outra forma de acesso. (Professor I)

Outro fator que torna a disciplina de Docência Orientada uma importante oportunidade de formação é que muitos profissionais que optam por Curso de Mestrado e Doutorado em Educação são oriundos de outras áreas que não as licenciaturas. Nesse caso, suas experiências de formação docente são muito superficiais quando não nulas.

Assim, estar vivenciando esse espaço de prática docente no ensino superior auxilia os profissionais que não receberam uma preparação específica para a docência e que atuam nessas instituições. Torna-se uma experiência formativa para ambos os envolvidos: professores orientadores e alunos.

(...) é uma grande oportunidade para os docentes porque nós sabemos, através das pesquisas, que as pessoas que buscam a formação de pesquisadores, na sua maioria, não tem mesmo uma vivencia de preparação para a docência do ensino universitário. (Professor I)

Escolho trabalhar sempre com esta modalidade porque integro a linha de Formação de Professores e além de se constituir uma experiência formativa (a docência) para ambos que trabalham: mestrando e orientador(...) (Professor III)

Portanto, a Docência Orientada é um espaço de troca de saberes, onde alunos e professores vivenciam momentos de ensino e aprendizagem que serão parte de suas experiências na docência. Por isso, o desenvolvimento dessa disciplina torna-se uma oportunidade única e necessária para quem atua na docência do ensino superior.

Então, a Docência Orientada é um caminho para isso, é uma prática que tu tens. Não é suficiente, claro, tu tens muitas dificuldades depois, mas serve para embasar, é o básico, o mínimo que se tem. Eu não vejo um mestre sem passar pela Docência Orientada, ainda mais quem não tem experiência na Educação Básica. (Aluno I)

De repente eu me tornei professor do ensino superior e daí como eu faço? Esse que é o complicado. Daí a gente vai aprendendo daqui, a gente vai aprendendo dali e eu vejo assim...que nisso a Docência Orientada me ajudou muito(...) (Aluno III)

(...) tu nunca teve isso então, quanto mais experiências tu pode ter, mais contatos tu tiver com a docência, isso só vem a teu favor, nunca encarar isso como: "Meu Deus do céu...!", sabe, como um trabalho, como uma coisa assim...como uma atividade a mais que tu vai ter que fazer, um horário a mais que tu vai ter que cumprir e levar nesse sentido de aprendizagem mesmo e que tu só tem a ganhar com isso. (Aluno IV)

Quem não é bolsista CAPES não é obrigatório fazer o seu estágio e, posteriormente, tu sai então desse mestrado e tu pode ser professor universitário, já poderia ter sido só com a graduação, mas aí tu se pergunta qual a experiência que tu tiveste com isso? Embora, não sei se o estágio, obrigatoriamente, te deixa apto para ser professor(...) (Aluno V)

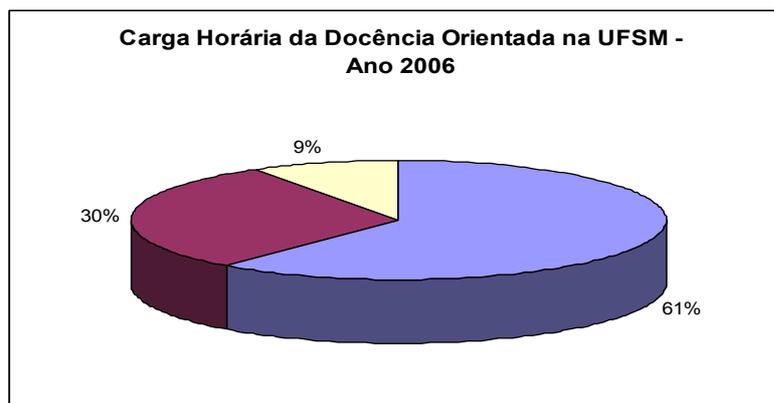
Eu participei de todas as aulas, eu fiz questão porque...em função de eu sempre querer fazer a Docência Orientada e saber que aquela era uma oportunidade única de estar me preparando profissionalmente para daqui uns tempos, quem sabe, eu não ser professor também do ensino superior. Então, eu não perdia uma aula, mesmo que não fosse o meu dia de estar intervindo, eu estava em todas. (Aluno VI)

(...) por outro lado a gente tem que ter a clareza de que essa experiência no Mestrado pode ser um ponta pé inicial para começar a pensar no processo formativo(...) (Professor I)

Outro marcador que merece destaque é a **falta de formação para atuar nesse nível de ensino**. Isso pode ser um elemento que faz com que os alunos que se inserem em um curso que forma pesquisadores procurem uma formação pedagógica, mesmo que ela seja restrita a uma ou duas disciplinas ofertadas no currículo.

Assim, os gráficos que seguem ilustram a carga horária da Disciplina de Docência Orientada dentro do Curso de Mestrado em Educação da UFSM. Os dados são referentes aos anos de 2006 e 2005 e demonstram que a grande maioria do alunos que realizam a Docência Orientada (61% em 2006 e 64% em 2005) têm um tempo de prática no Ensino Superior de até 15 horas em sala de aula.

Isso, se considerado que o curso de Mestrado em Educação na UFSM tem um total de 360 horas de disciplinas a serem cumpridas pelos alunos, representa um tempo muito pequeno de atividades práticas. Como é um dos únicos espaços de prática pedagógica para os professores que atuam ou vão atuar como professores do Ensino Superior, torna-se um momento muito breve para que essa aprendizagem seja suficiente.

Gráfico 12 – Carga horária da Docência Orientada na UFSM – Ano 2006

- Até 15 horas
- Até 30 horas
- Mais de 30 horas

Gráfico 13 – Carga horária da Docência Orientada na UFSM – Ano 2005

- Até 30 horas
- Até 15 horas
- Mais de 30 horas

Porém, apesar desse tempo restrito voltado às práticas pedagógicas, podemos perceber que existe um movimento de busca por essa formação para atuar na docência superior. Os envolvidos nesse processo começam a dar-se conta de que ensinar exige muito mais do que apenas transmitir os conhecimentos específicos aprendidos como alunos e procuram uma formação que envolva as questões da prática pedagógica. Segundo Masetto (2005, p. 11)

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

A necessidade dessa formação pode ser percebida pelas dificuldades que vão surgindo na própria atividade docente, conforme explicitado abaixo.

Bom, quando tu assume o cargo de professora substituta, a chefia e os demais professores acreditam que tu és preparado para isso, que tu estás ali porque...justamente, foi aprovado em concurso público, mas que tu sabes de todas as tuas funções, de todos os teus compromissos na Educação Superior. E isso não é verdade. (Aluno I)

É, essa é aquela velha discussão, o professor do ensino superior, na verdade é alguém,...e isso vários autores dizem... é alguém que dorme um profissional e acorda um professor. E daí, como é que tu fazes isso? E parece que se tem a idéia de que qualquer um pode ser professor fruto da desvalorização da profissão. E quando se pensa no ensino superior, a formação pedagógica figura na maioria das vezes em segundo plano. (Aluno III)

(...) eu ainda me pergunto: onde que nós somos preparados para sermos professores do ensino superior? Será que é o Mestrado que prepara? Que cadeiras nós temos, afinal, voltadas para o ser professor do ensino superior? Ou é o Doutorado? Não sei se é o mestrado ou é o doutorado, e fico mais preocupado ainda com muitas outras áreas que não têm formação nenhuma, são específicas e aí fazem um mestrado e um doutorado mais específicos ainda, nunca tiveram nada para a docência e, de repente, caem no magistério por uma opção ou por um concurso ou por um sei lá o que. (Aluno V)

Então os discursos, às vezes, eram discursos muito bonitos, bastante reflexivos, mas do ponto de vista prático, quer dizer, quando esses sujeitos tinham que propor algo na direção dos alunos consolidarem uma perspectiva de produção lá na sala de aula, abria-se um vazio. (Professor I)

(...) mas penso que eles deveriam de alguma maneira ter a exigência de uma formação mais específica quando se decidissem a encarar a docência. (Professor II)

Assim, a falta de formação para atuar como professor do ensino superior pode causar uma **dissociação entre discursos e práticas**. Os professores que atuam e que têm uma formação em cursos de Mestrado e Doutorado acabam tendo, na grande maioria, pouca ou nenhuma experiência prática que balize suas ações. O discurso e a prática em questão acabam sendo apenas de um viés teórico. Isso faz com que, num curso de formação de professores, por exemplo, se fale de uma realidade a qual nunca se vivenciou.

A partir desse contexto destacamos o fato de que o ingresso na docência superior leva em conta, basicamente, a produção em pesquisa dos sujeitos. Esse é um dos motivos que fez com que a teoria ganhasse destaque na comunidade

acadêmica privilegiando, cada vez mais, espaços somente de pesquisa e distantes do contexto de sala de aula na universidade.

Segundo Cunha (2005, p.31)

São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemometodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

Assim, a Docência Orientada pode ser um espaço de vivenciar a docência antes de assumir a regência como professor, possibilitando compreender melhor de que lugar se está falando e conseguir aliar a teoria e a prática em um único espaço que é o Curso de Mestrado ou Doutorado.

O ensino precisa, de uma vez por todas, ser o foco central nas instituições de ensino superior, utilizando a pesquisa como uma “mola propulsora”, que aproxime teoria e prática e a realidade faça parte do cotidiano em sala de aula. Os professores precisam começar a falar de um lugar que eles conheçam para que seus discursos não se transformem em idealizações.

Eu observei que muitos dos meus pares não sabiam ou não tinham vivido a experiência de docência e falavam de um lugar como teóricos, não falavam de um lugar como alguém que aproximava a teoria da prática. (...) o fato das pessoas terem uma formação teórica sem nunca estarem nos bancos educacionais como professores efetivos, enfrentando uma turma de março a dezembro, de qualquer nível de ensino, isso sem dúvida nenhuma marca a maneira como o sujeito se relaciona com a própria teoria com a qual ele trabalha. (...) oportunidade que elas têm através da Docência Orientada que é fazer esse gancho e fazer essa discussão mais aproximada dos elementos da teoria com o que acontece no cotidiano da escola. (Professor I)

(...) e também dificuldade de trazer suas pesquisas para o trabalho da graduação. O trabalho do ensino. Então não articulam o que fazem. (Professor III)

(...) acho que a Docência Orientada vem muito a contribuir em função que a gente já começa a refletir em relação à ser professor do ensino superior porque, que nem eu que sai do bacharelado e que vim parar no Mestrado em Educação, a gente acaba fazendo uma linha mais para a pesquisa e deixa de lado essa questão, as vezes, da didática, de como tu vai lidar com o aluno, como vai se dar essa interação...(Aluno VI)

Parece que é a experiência que nos dá essa formação, não sei se é esse posicionamento que tu tens também, mas a impressão que passa é que uma experiência profissional que vai te dar a habilidade ou não para ti ser professor. (Aluno V)

Nessa perspectiva, outro marcador que apareceu nas narrativas dos sujeitos foi a vontade e a necessidade de **aprender a ser professor do ensino superior.**

Muitas das pessoas que procuram a formação continuada em Cursos de Pós-Graduação em Educação têm a intenção de exercer a docência universitária em algum momento de sua carreira docente.

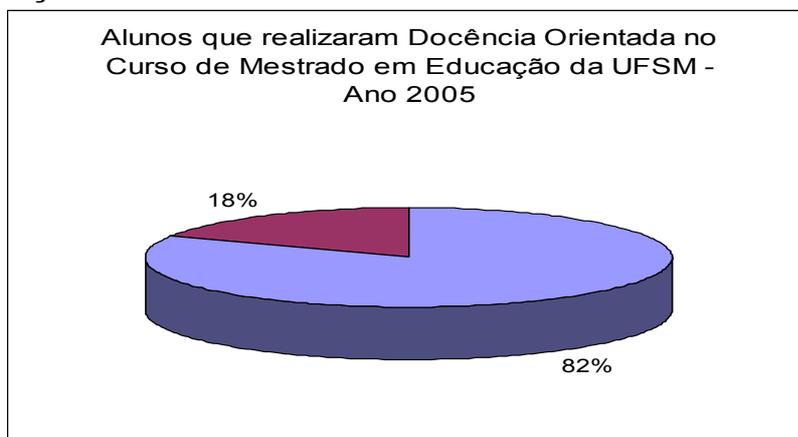
Nesse sentido, um ambiente em que o sujeito interage com alunos e professores, observando e agindo, aprendendo e ensinando, faz com que a experiência de Docência Orientada seja um espaço propício para compreender a docência no ensino superior. Segundo Isaia (2007, p. 161)

(...) a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que professores e alunos intercambiam as funções de ensinar e aprender, não tendo nenhum deles o monopólio exclusivo de uma delas. Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem colaborativa e conhecimento profissional compartilhado, seja relativo ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja referente ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação, concernente aos cursos de licenciatura e de bacharelado a que estão ligados.

Esse interesse em aprender aspectos específicos da docência universitária pode ser representado pela procura dos alunos por espaços como o da Docência Orientada mesmo que essa atividade ainda apareça como optativa para a maioria dos alunos de pós-graduação.

Do total de 120 alunos que ingressaram no Mestrado em Educação da UFSM em 2005, 22 alunos realizaram a Docência Orientada, representando 18% do total de alunos. Já em 2006, do total de 156 alunos que ingressaram no Curso, 61 realizaram a Docência Orientada, representando 29% do total de alunos. Isso pode ser evidenciado com os gráficos que seguem.

Gráfico 14 – Alunos que realizaram Docência Orientada no Curso de Mestrado em Educação da UFSM – Ano 2005



■ Não Realizaram

■ Realizaram

Gráfico 15 – Alunos que realizaram Docência Orientada no Curso de Mestrado em Educação da UFSM – Ano 2006



■ Não Realizaram

■ Realizaram

Dessa maneira, o que observamos é que houve um aumento significativo do número de alunos que realizou a Docência Orientada em 2006 se comparado à 2005. Isso representa uma procura maior por alunos e professores orientadores por esse tipo de atividade que propicia práticas pedagógicas em cursos de graduação. A busca pelo aprendizado da docência superior serve de incentivo para esses sujeitos que encontram nessa atividade uma oportunidade de aprender.

Esse fator pôde ser observado também nas demais universidades federais brasileiras, principalmente nos cursos de doutorado, conforme já foram representados nos gráficos 8 e 9. O número de alunos que procurou desenvolver a Docência Orientada vem aumentando ano a ano, reforçando a idéia de ampliação do espaço de formação dentro dos cursos de pós-graduação.

Apesar disso, ainda torna-se necessária uma maior conscientização e atenção das universidades e dos responsáveis pelos programas de pós-graduação para a importância de atividades como essa na formação dos profissionais que se inserem nesses espaços. Valorizar a Docência Orientada e incentivar a participação nessa atividade precisa ser uma prática mais efetiva nesses espaços formativos.

Assim, a Docência Orientada apresenta-se como um momento em que os alunos poderão vivenciar a docência nesse nível de ensino, aprendendo e ensinando em um só espaço, compartilhando idéias, saberes e fazeres com professores, colegas e alunos. É um momento que ganha destaque durante o Curso de Mestrado pela oportunidade de vivenciar a prática docente. Isso fica evidenciado nos seguintes trechos:

(...) destaco a relevância da realização da docência orientada para que os mestrandos possam melhor compreender a docência no ensino superior. (Aluno D)

(...) a realização da Docência Orientada se deu no sentido de aproveitar um momento único de prática pedagógica no Ensino Superior, acreditando que esta é uma oportunidade muito rica de aprendizado. Esses foram momentos em que pude estar “aprendendo a ser professor” no Ensino Superior (Aluno E)

Acompanhar, participar das aulas realizadas na disciplina de docência orientada I, me proporcionou a oportunidade de perceber a importância de planejar as aulas, escolha dos textos e atividades e, sobretudo, a responsabilidade e ética que o processo educativo demanda. (Aluno O)

E a Docência eu acho que é algo bastante parecido, existe algo que este professor precisa para ser um bom profissional e a primeira delas acho que é um desejo, é um querer ser professor. (Aluno V)

Me parece que o compromisso da Docência Orientada seria a única oportunidade, pelo menos no nível de Mestrado, de ter um contato mais sistemático e de acompanhamento de fato dessa situação de experiência de docência, quando não se tem uma formação para ser docente do ensino universitário. (...) o fato de nossos alunos serem, em sua maioria, alunos da Pedagogia, é completamente diferente, e eles verbalizam isso, que é completamente diferente tu dar aula para o 3º grau e dar aula para as séries iniciais. (Professor I)

Creio ser muito importante a experiência da Docência Orientada, uma vez que os alunos que cursam o Mestrado estão ingressando cada vez mais cedo na Pós-Graduação e, portanto, sem experiência de docência. (Professor II)

É uma oportunidade de o professor mestrando que muitas vezes tem somente a experiência da escola básica ou ensino médio, experimentar um espaço de formação de adultos jovens. (Professor III)

Assim, a Docência Orientada serviu para que esses alunos aprendessem os primeiros passos nessa docência universitária, auxiliando as práticas daqueles que, mais tarde, se tornaram professores desse nível de ensino. Serve como uma base para a carreira na docência universitária.

Os entrevistados, principalmente aqueles que possuíam alguma experiência como professores do ensino superior após a realização da atividade de Docência Orientada, relataram que o desenvolvimento dessa atividade foi fundamental para aprender os primeiros passos da docência universitária.

As narrativas demonstram a importância que esse momento adquiriu para que eles se sentissem mais seguros e menos “perdidos” quando assumiram a regência de sala de aula. Aprender a ensinar não é uma tarefa simples e precisa de alicerces presentes na teoria e na prática.

Segundo Enricone (2005, p.95)

Aprender a ensinar é processo complexo que envolve fatores cognitivos (quase sempre enfatizados, quando não tornados exclusivos), afetivos, éticos e metodológicos. Somando-se a estes fatores os desafios de construir conceitos e desconstruir outros, já instalados. (...) O ensino ou aprendizagem que se adquire com o uso, a prática ou a vivência da pessoa por si mesma é que chamamos de experiência. Esta que nos leva a adquirir significados aproveita-se da contribuição dos outros – saberes e experiências – que têm várias formas de perceber e explicar as realidades que as afetam.

Nessa perspectiva, a Docência Orientada é vista como um momento rico de aprendizagem dentro da trajetória dos nossos sujeitos. É um momento em que eles têm a oportunidade de acompanhar a docência no ensino superior e atuar durante o período com o acompanhamento do orientador, conhecendo o ambiente e adquirindo experiência.

Assim, perceber a rotina desse espaço, perceber as relações e necessidades que são impostas, enfim, vivenciar esse momento apresenta-se como uma aprendizagem importante para aqueles que pretendem dar continuidade à carreira docente na universidade. Isso pode ser percebido segundo as falas a seguir:

Bom, apesar de nós sabermos que a atividade de Docência Orientada surge como uma atividade obrigatória aos bolsistas de Mestrado e de Doutorado, uma estratégia, talvez, de mão-de-obra pela CAPES, a nossa vivência no Programa de Pós-Graduação em Educação aqui na federal de Santa Maria, em especial, tem sido da busca dos próprios alunos que independente de serem bolsistas querem ter essa experiência. (Professor I)

A Docência Orientada é uma das modalidades, que se não fosse proposta pela CAPES, deveria ser instituída por qualquer programa que tem uma linha de pesquisa como Formação de Professores.
(Professor III)

Então foi uma atividade foi uma experiência muito rica. Uma coisa importante da experiência é a questão das aprendizagens que ela te proporciona, tu está em contato com alunas do Ensino Superior. (Aluno I)

Eu acho que a Docência, não que seja uma fase de testes, mas é uma fase que tu consegue pegar esse momento uma aprendizagem, o que se pode fazer em sala de aula, o que eu fiz certo, o que eu fiz errado, o que pode se rever, o orientador vai dizer olha isso eu não é aconselhável fazer e tal.
(Aluno II)

São muitos os desafios as mediações com os alunos, a preparação das aulas, o tempo destas aulas, o que significa tu manter uma aula de quatro horas quando, até então, tu foi aluna, isso é muito complicado, são coisas que tu vai aprendendo... e outras tantas. (Aluno III)

(...) tivemos que desconstruir o “saber fazer” e identificar naquele espaço um dispositivo de aprendizagem também para nós. (Aluno F)

Ainda nessa perspectiva, professores e alunos destacaram a importância dessa experiência no ensino superior principalmente porque esse é um nível de ensino que não se iguala aos demais. Apesar da importância das experiências de docência para a vida desses sujeitos, a experiência em outros níveis de ensino não podem servir como formação para atuar no Ensino Superior. Segundo os entrevistados, esses são momentos totalmente diferenciados quanto à exigência, objetivos, sujeitos envolvidos e rotina de sala de aula.

Sem dúvida a experiência em sala de aula em outros níveis de ensino pode auxiliar a entender o cotidiano de escola, a rotina dos alunos, o papel do professor naquele contexto, etc., mas não poderá ser encarada como uma preparação para o Ensino Superior, pois são espaços que se diferenciam.

Isso fica evidenciado nas falas a seguir:

(...) penso que é mais uma experiência que não é contemplada nos cursos de formação inicial e como o aluno é outro, está em outra faixa etária e em outra instituição com outra configuração que não o da escola, experiência, muitas vezes, única, do mestrando, é mais uma experimentação como professor.
(Professor III)

Então, eu penso que o nosso incentivo também passa por uma perspectiva de que essa experiência ela não se repetiria em qualquer outro nível de ensino, ainda que nós abrissemos espaços, vamos dizer assim, para esses alunos vivenciarem. (Professor I)

Porém, ao mesmo tempo em que percebemos a importância que é dada à Docência Orientada (fato que pôde ser evidenciado nas falas dos sujeitos entrevistados) percebemos também que o número de alunos que realiza essa atividade ainda é muito pequeno em relação ao total de alunos matriculados nos

programas de pós-graduação em educação. Esse dado pode ser percebido nos gráficos 8 e 9 (universidades federais brasileiras), gráficos 14 e 15 (UFMS).

Torna-se, portanto, fundamental que atividades como essa ganhem destaque e maior divulgação dentro dos cursos para que a procura pelos alunos, mesmo que não obrigatória, seja maior, podendo constituir-se em um espaço de formação específica para os professores que atuarão na docência universitária.

E, nesse sentido, outro marcador que mereceu destaque foi o fato de que os sujeitos consideram fundamental que exista uma **formação específica para atuar como docente no Ensino Superior**. Isso, segundo os professores entrevistados, poderia ser feito seja através de cursos de graduação específicos seja através de cursos de pós-graduação ou formação.

Nesse caso, a opinião preponderante é a de que a formação para a docência superior é tão importante quanto para os outros níveis de ensino, ressaltando ainda que esses profissionais serão formadores de outros professores. Assim, a idéia que predomina é de que não importa o tipo de formação (graduação ou pós-graduação), mas que exista um espaço para que esta formação ocorra, a fim de que a realidade existente seja modificada.

Segundo Marques (2006a, p.191-192)

Para a docência não basta o pesquisador, cientista renomado, ou o animador social qualificado. Ao indispensável domínio técnico-científico de sua área de atuação, requer-se alie o docente formação pedagógico-didática adequada às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo que elas pressupõem.

Nessa direção, sabemos da carência que existe nessa área em relação à preparação dos profissionais e isso pode ser diretamente relacionado à qualidade dos docentes que atuam nas universidades. Os docentes sentem essa necessidade de uma formação que dê conta das questões da prática pedagógica. Isso pode ser evidenciado nas falas dos sujeitos.

Agora, nós não temos ainda no nosso país um processo de formação de docente para a educação superior, que esteja centrado em um modelo de formação pedagógica.(...) Eu penso que a pedagogia universitária precisa estar sustentada num processo que não vai estar garantido via Mestrado, mas talvez num processo de formação sim, para a educação superior. Assim como se tem hoje uma graduação para a Pedagogia de nível médio, de educação infantil, de anos iniciais, talvez nos tenhamos que pensar, bom, que processo formativo esse pedagogo precisa ter para discutir a formação dos professores ou ser um espaço de formação de professores que vão atuar na educação superior. (Professor I)

Creio que as IES deveriam prever em seus currículos a oferta desses cursos para seus alunos e professores sempre que necessário. Nesse sentido, deveriam ser previstos Cursos de Especialização Lato Sensu ou de Aperfeiçoamento ofertados no final do Curso de Graduação. Os referidos cursos poderiam ser Docência em Ensino Superior ou Pedagogia Universitária, com ênfase na Didática Geral e Específica como um oferta regular. (Professor II)

De qualquer maneira, mesmo não havendo essa especificidade na formação dos docentes e os **cursos de pós-graduação não tendo por objetivo a formação de professores**, a disciplina de Docência Orientada passou a ser encarada como necessária, apesar da sua não obrigatoriedade. Os alunos que procuram desenvolver essa atividade durante o período em que estão inseridos em cursos de pós-graduação stricto sensu, compreendem que aprender a ser professor do ensino superior vai muito além do diploma de mestres ou doutores.

Porém, apesar da importância que as práticas pedagógicas vêm ganhando no cenário da pós-graduação, ainda existem aqueles que acreditam que para ser um bom professor basta ser um bom pesquisador. Zabalza (2004, p.108) destaca essa idéia:

No entanto, ainda são muitos os que defendem idéias opostas: para ser bom professor universitário, o importante é ser bom pesquisador. Ser bom pesquisador é, de fato, importante (...); porém, não substitui, nem se iguala (seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor. É claro que o fato de ter um alto nível de excelência como pesquisador não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso.

Nesse sentido, destacou-se nas colocações dos nossos sujeitos a importância de deixar claro o objetivo dos cursos de pós-graduação stricto sensu. A formação, nesse caso, é para pesquisadores, sendo esse o enfoque da grande maioria das disciplinas ofertadas nesses espaços.

(...) o Mestrado e o Doutorado não tem essa função, ele tem a função de formar um pesquisador. Agora, o que a gente observa? A gente observa que na medida em que as pessoas não são da área, se eles são da Fisioterapia, se eles são da Odontologia, da Medicina, das Engenharias, como eles não tiveram nenhuma formação básica, eles se sentem respaldados por passar a conhecer conteúdos e temáticas que são voltados para a educação, que até então não tinham vivido. (...) os cursos de Mestrado e de Doutorado além de não terem o papel de formar o profissional da educação superior, os aspectos pedagógicos tratados na formação do pesquisador não dizem respeito, no meu modo de entender, de uma formação pedagógica, mas aproximam os indivíduos, sejam eles licenciados na área da educação, sejam eles bacharéis, aproximam de temáticas na área de educação que lhes dá a possibilidade de refletir e de pensar sobre a dimensão que essas áreas ganham a medida que eu sou professor do ensino superior. (Professor I)

(...) tem muitos dos elementos da formação do curso de Mestrado e de Doutorado na área de Educação, como elementos necessários para a formação desses docentes. Agora, nós não podemos

ter a expectativa que um curso de formação para pesquisadores, que é o curso de Mestrado, vá formar o professor. (Professor II)

Por outro lado, apesar dessa especificidade em formar pesquisadores, muitos dos alunos revelaram a importância desse espaço da pós-graduação na constituição deles como docentes, seja porque os aproximou dos assuntos ligados à educação, seja porque foram formados em cursos de bacharéis e não tiveram essas oportunidades anteriormente, seja porque não possuíam nenhuma experiência anterior com a docência e puderam realizar a Docência Orientada nesse espaço.

E ainda, colocam a necessidade de existir uma formação que contemple as questões da pedagogia universitária, pois sentem a necessidade de estarem mais preparados no momento de assumir a regência de turmas em universidades.

(...) eu acredito que se o curso de pós-graduação, nível de mestrado, com certeza deveria trabalhar mais a dimensão prática e burocrática dessa função, desse papel do professor de ensino superior, porque teoricamente, ele te prepara, cientificamente, ao realizar uma pesquisa, ele te prepara sim. Mas do ponto de vista prático é apenas a Docência Orientada... e ainda faltariam elementos para ti relacionar, para ti aprender a se relacionar dentro de um contexto universitário como professor. (Aluno I)

No meu caso eu acho que prepara porque a gente tem um projeto de pesquisa que trabalha diretamente já com professores e quando tu trabalha no ensino superior, na maior parte eles já tão, atuando em escolas, também são professores. Nessa situação tu já acabas tendo uma experiência de conteúdo, de métodos de aprendizagem e tal, de como trabalhar no ensino superior, e não apenas no fundamental e no médio. (Aluno II)

Eu acho que teria que estar sendo investido, então, se tiver essa meta, mais pedagogicamente, com outras estratégias e não só na forma de disciplinas que vão te dar o básico para depois tu estar utilizando na tua dissertação. Eu acho que está além disso, tendo que...eu acho que tinha que ter interações, já que prepararia o professor para estar atuando no ensino, na educação superior, teria que ter mais essa inserção do aluno no ensino superior, seja observando ou fazendo a Docência Orientada, e não só com uma Docência Orientada I e com a II. (Aluno VI)

Outro aspecto que mereceu destaque foi a aprendizagem por parte dos alunos que se tornam professores do ensino superior, mesmo que por um período não muito longo. Assim, esse momento causa alguns conflitos, pois o **docente orientado muda de papel** e passa a se ver não mais como aluno de graduação, mas sim, como professor. Isso faz com que ele mude suas atitudes frente aos alunos, tornando-se responsável pelo ensino tanto quanto o professor regente da disciplina.

No começo isso não é uma atividade muito fácil já que tanto os alunos da graduação como o próprio docente orientado não se vê como professor da disciplina. Porém, com o passar do tempo isso vai sendo alcançado e ele muda sua opinião e atitudes.

(...) elas me viam como colega e isso também foi uma questão difícil de trabalhar porque eu estava ali como professora e não mais como aluna...e eu me sentia como aluna...(Aluno I)

Assumir a docência foi um grande desafio, medo insegurança foram 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)

A mudança do conceito de professor que está instituído nessa relação pode ser um fator positivo para quem está adentrando a carreira como professor universitário. Pensar na relação professor-aluno não como uma hierarquia, onde um está acima dos demais, e pensar nessa relação como um momento em que ambos estão juntos no processo de aprendizagem, pode auxiliar o professor iniciante.

Segundo Masetto (2004, p.89)

O que se defende é a mudança de postura do professor “ensinante” para o professor “que está com” o aluno para que ele possa aprender; a mudança do papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico junto dos alunos; a mudança do “fazer sozinho” para a organização de trabalho em equipe, em que o professor e alunos são os agentes/parceiros e co-responsáveis na ações de aprendizagem.

Essas mudanças tornam aquele espaço da disciplina um momento onde ele poderá atuar efetivamente como professor do ensino superior, colocando suas experiências e seus conhecimentos em prática. Porém, apesar de existir uma diferenciação entre o papel do aluno e do professor na sala de aula, esse espaço precisa possibilitar a interação entre os sujeitos e o diálogo no processo de aprendizagem. Os alunos entrevistados deixaram esses aspectos muito marcados em suas narrativas, segundo o que explicitaremos a seguir:

Na verdade eu não me senti como professora, porque tinha essa proximidade, então para mim foi mais um trabalho em conjunto, e eu ia lá orientar a proposta daquela aula. Eu não me sentia bem como professora, porque eu não me sentia... não sei como te explicar... é que tinha essa proximidade, a gente falava de vários assuntos, com uma linguagem bem simples, e aí eu não tinha aquela coisa de...ai, eu sou a professora deles, porque eles ajudavam muito nas discussões e eu aprendi muito com eles também nos debates que eles traziam. (Aluno II)

Claro que nós tivemos sempre o apoio do professor, do professor orientador, mas que nós tivemos esse espaço para pensar, esse espaço para atuar. (Aluno III)

(...) me senti, já nas primeiras interações estabelecidas com as alunas, inteiramente responsável pela mediação entre conceitos relevantes para a formação dessas futuras educadoras e a apropriação desses conceitos por elas. (Aluno C)

Portanto, a Docência Orientada aparece como um primeiro passo para a atuação no ensino superior. É um momento em que os alunos sentem-se seguros para aprender, observar as práticas de seus professores e compreender alguns dos aspectos que envolvem essa complexa prática que é a docência universitária.

Além disso, podem perceber as **várias funções** que são exercidas por esses profissionais e acompanha a rotina nada fácil de um docente que ensina, pesquisa, administra, enfim, um professor que precisa atuar em diversos campos ao mesmo tempo. Segundo Pachane (2003, p.77)

(...) algumas das “responsabilidades” do docente universitário: as tarefas de planejamento, docência, orientação e prestação de serviços à universidade, o comprometimento com a descoberta de novos saberes e sua divulgação, a responsabilidade de sempre dizer a verdade, de realizar tarefas de extensão (ultrapassar os muros da universidade) e de comprometer-se com processos de mudança.

Assim, aquele professor que tem uma preparação muito superficial para a docência, sente-se ainda mais despreparado para atuar nesses diferentes espaços dentro das universidades. A Docência Orientada surge como um lugar que auxilia nesse aprendizado, inserido o profissional nesse espaço universitário, mesmo que ele não se envolva em questões administrativas, por exemplo.

Isso pode ser evidenciado nas falas a seguir.

(...) eu posso estabelecer é que a experiência de Docência Orientada foi o mínimo, foi o básico, foi o essencial para os meus primeiros passos como professora substituta. Não é o suficiente, mas se não tivesse isso iria ser pior ainda, eu não saberia como fazer. (Aluno I)

(...) a impressão que eu tenho é que ela me deu uma segurança maior, diminuiu aquela insegurança, aquele tateamento, aquela coisa do como fazer, sabe, por onde... como é que eu organizo isso... eu já tinha um...já tinha de onde sair (...)Então, a experiência na Docência Orientada foi uma experiência fundamental. É um desafio pensar na atuação no ensino superior, pois implica o domínio de saberes específicos da área que tu atua, implica o domínio sobre as formas de mediação e condução das aulas e tantas outras ainda como por exemplo a participação das questões de gestão, a questão das orientações, de repente tu te vê tendo orientar pesquisa? Como é que se orienta? (Aluno III)

E acho que já evolui bastante, acho que já amadureci bastante na docência e que bom que tive essa primeira experiência lá na Docência Orientada com alguém junto comigo e que agora estou amadurecendo enquanto professor substituto. Acho que me ajudaram, essas duas experiências, bastante. (Aluno V)

Além dessa aprendizagem na Docência Orientada ser importante como uma primeira experiência para os alunos que buscam atuar na pedagogia universitária, o desenvolvimento dessa atividade mostra-se **fundamental para quem atua como professor substituto**. Como no caso anterior, dos alunos que se iniciam na

pedagogia universitária, o professor substituto também se depara com um espaço desconhecido, cheio de obrigações e funções a cumprir e sem um preparo para essa atividade.

Segundo Zabalza (2004, p.159)

A característica principal desses professores, ao menos em seu sentido original, é que eles pertencem ao mundo da prática, exercendo a docência apenas como uma atividade secundária e provisória. Portanto, especificamente nesse caso, não há disponibilidade nem tempo suficiente para que se planeje um tipo de formação que possa incluí-los.

Os relatos que aparecem destacam as dificuldades de inserção como docentes universitários e de formação e preparação para essa docência, bem como a importância da experiência de Docência Orientada como uma base para o desenvolvimento das atividades docentes no ambiente universitário.

Os alunos que relataram isso tiveram a experiência como docentes orientados e revelaram que isso auxiliou de alguma forma a enfrentar a docência universitária posteriormente. Mesmo assim, explicitam que a experiência serviu como base para algumas questões, mais ligadas à sala de aula, mas não para os demais encargos da profissão.

Então, para a minha experiência como professora substituta foi indispensável que eu tivesse feito essa Docência Orientada. É o mínimo necessário. (...) o caso do preenchimento de diário de classe, planejamento do semestre letivo, desenvolvimento das aulas, tudo isso eu tinha uma noção por causa da experiência que eu tive na Docência Orientada e com a intervenção da minha orientadora nessa minha formação. (Aluno I)

(...) quando eu fui assumir a docência, nas demais disciplinas eu precisava dar conta sozinha e a insegurança é muito forte, muitas dúvidas surgiram, como organizar as disciplinas, preparar as bibliografias, dar conta das ementas e com certeza a experiência da docência orientada foi uma experiência que balizou minha atuação (...) (Aluno III)

Acho que aprendi muita coisa, por exemplo, eu fiz o meu estágio em uma disciplina, fiz a minha Docência Orientada nessa disciplina e vários dos referenciais que na época nós trabalhamos eu voltei a revisá-los para trabalhar com os meus alunos. Então, foi muito válido, eu não fiz o concurso para essa disciplina, mas acabei atuando, e se eu não tivesse tido essa experiência talvez tivesse sido bem mais difícil de estar realizando as atividades na docência. (Aluno V)

Assim, mais uma vez percebe-se o quanto uma formação específica para atuar nesse nível de ensino torna-se primordial se pensarmos em um professor do ensino superior que esteja preparado para atuar e desenvolver suas atividades em todos os âmbitos da universidade, com qualidade e dedicação.

Portanto, a partir de todos esses aspectos levantados como marcadores importantes da Docência Orientada, é fundamental destacar a reflexão que permeou a todo o momento as narrativas de professores e alunos. A **reflexão na e sobre a ação** ficou evidente em diversos momentos das entrevistas e relatos escritos sobre a experiência nessa atividade.

A reflexão nesse processo de aprender a ser professor, seja do ensino superior ou qualquer outro nível de ensino, é fundamental para que a prática em sala de aula não se reduza a uma mera transmissão de informações. É preciso “preencher” esse momento de docência de sentido e significado para todos os envolvidos. Segundo Abramowicz (2004, p. 139)

A produção do saber requer dos professores uma atitude de permanente interrogação das suas próprias práticas, discutindo-as. Não mais estamos diante de uma racionalidade técnica, mas buscamos uma racionalidade emancipatória. O saber docente não se faz só por mera ótica de acumulação de conhecimentos, mas se pensa em um saber construído experientialmente, baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa para, voltando-se à prática, transformá-la, graças à reflexão.

Nessa perspectiva, tanto professores orientadores como alunos que fizeram a Docência Orientada revelaram que seja na prática, seja no momento de construção de suas dissertações, pesquisas e trabalhos teóricos ligados à essa atividade, a reflexão foi o ponto forte desse trabalho.

As falas dos sujeitos de pesquisa demonstram como a Docência Orientada contribui para a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Então, eu tive essa oportunidade com os meus alunos de Docência Orientada e, muitos deles, eram meus orientandos, de poder criar um espaço de discussão: Bom, o que eu venho fazer aqui? (Professor I)

Esse aprendizado acontece talvez porque procuro, juntamente com o orientando, avaliar os trabalhos realizados e as estratégias utilizadas nos intervalos e no final de cada aula. (Professor II)

(...) avaliamos tudo o que resultou bom para a turma e para nós e o que não funcionou (...) (Professor III)

(...) ao refletir na e sobre essas minhas ações docente, destaco que o agir pedagógico passou a ser entendido, por mim, como uma prática reflexiva, colaborativa e coletiva. (Aluno C)

Diante da docência orientada pudemos refletir nas ações educativas que vivenciávamos. A necessidade constante de refletirmos sobre nossas práticas e planejarmos os encontros permitia questionar o nosso próprio trabalho e as marcas que adquirimos do e no ofício foram (re) construídas com a reflexão, pode-se dizer, mais sistemática. (Aluno F)

(...) é um momento que nos possibilita a reflexão sobre o fazer pedagógico, com interações e compartilhamento de idéias e ações sobre a docência com os alunos da graduação e colegas de pós-

graduação, tornando-se um espaço de discussões e restabelecimento de significados educacionais.
(Aluno P)

No final a gente também sentou juntas para fazer um balanço do que tinha acontecido, como que tinha acontecido, a avaliação. (Aluno I)

Potencializa a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, porque uma coisa, por exemplo, eu estou pensando no que vai ser... Então essa possibilidade de estar discutindo uma, duas, três pessoas: não, mas eu acho que se o nosso propósito é esse, talvez a gente tenha que pensar em tais e tais estratégias, então são três pessoas, ali eram três pessoas e depois eu e a orientadora em uma outra disciplina. (Aluno III)

E no final da aula eu sempre chegava na rua e pensava: “Meu Deus, porque eu não fiz desse jeito... aí, eu acho que se eu tivesse puxado para aquela direção...”. Sempre com aquela coisa, com aquele sentimento de que poderia ter sido diferente, que poderia ter sido melhor. E isso era uma coisa que me marcava muito depois da aula... eu ia para casa e ficava refletindo...e eu acho que é por encarar como processo que tu fica refletindo sobre isso, porque se tu encarar como uma coisa que tu tem que dominar e ir lá dar aula que está pronto não tem o que pensar, não tem melhor. (Aluno IV)

O que é que forma o bom professor e o que é que forma o mal profissional da educação? Que características que fazem com que um professor, que tem um determinado domínio teórico, saiba ser um bom professor ou não ser um bom professor? (Aluno V)

Pela ocorrência de falas nessa direção, percebe-se a importância que atividades como a Docência Orientada ganham nas trajetórias de alunos e professores que trabalham com esse tipo de disciplina. Refletir os momentos de ação, seja na prática ou sobre ela, torna-se necessário para ambos os envolvidos.

Os professores revelaram que a reflexão que surge em decorrência da orientação na Docência Orientada, faz com que eles possam **rever suas práticas**, mudar suas rotinas, aprender com seus alunos e se abrir para novas metodologias em sala de aula. Isso pode ser evidenciado nas seguintes narrativas:

Porque eu particularmente nas minhas vivências de professora orientadora, que tive docentes orientados sob a minha orientação, até de colegas que os orientandos não eram meus, foi muito rico porque eu também pude, de certa maneira, olhar o meu próprio trabalho de professor orientador.
(Professor I)

Percebo também que eu aprendo muito nesse processo, principalmente em termos de motivação e aguçamento do interesse dos alunos. (...)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)

É uma experiência também interessante e rica para quem está orientando. Aprendo muito com uma geração mais jovem e como pensam em dinamizar uma aula.(Professor III)

Nessa perspectiva, a Docência Orientada torna-se um processo formativo para todos os sujeitos envolvidos, alunos de graduação, docentes orientados e professores orientadores. É um processo em que cada um aprende por um viés diferente e com um objetivo diferente, mas se constitui em um momento rico para ambos.

Segundo Cunha (2005, p.81)

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida esta complexidade poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas. Essas serão muito mais sábias quando dispusermos da teoria para melhor compreendê-la; de uma teoria que não se coloca em justaposição ou se quer generalizadora, mas como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido.

Aprender a ensinar e ensinar aprendendo são aspectos que constituem essa prática de Docência Orientada. Conseguir equilibrar os vários aspectos que permeiam essa relação é uma das características que ganham destaque durante essa atividade. O docente orientado e o professor orientador precisam ter a clareza dos objetivos dessa atividade para que ela realmente seja um espaço de formação.

(...) eu não tinha aquela coisa de...eu sou a professora deles... porque eles ajudavam muito nas discussões e eu aprendi muito com eles também nos debates que eles traziam. (Aluno II)

(...) a gente trabalha, vai bem contra aquela postura de que o professor está ali na frente para ensinar, porque está todo mundo aprendendo e eu sempre colocava isso para elas, eu estou aqui realizando esse trabalho, mas como aprendiz, assim como elas também. (Aluno IV)

(...) embora tenha terminado a minha carga horária e eu acompanhei até o final da disciplina para buscar o... para ver a ligação entre os demais elementos(...) (Aluno V)

Então foi... eu gostei bastante, contribuiu muito para a minha, eu acho que para a minha formação. (Aluno VI)

(...) incumbimo-nos de responsabilidade dupla, ou seja, estar ensinando e sermos ensinados e avaliados constantemente por nossos orientadores. (Aluno D)

(...) a atividade de Docência Orientada tornou-se um momento muito marcante da minha vida pessoal e profissional, por ser um espaço de formação, onde ensinamos e aprendemos, com alunos, colegas e professor, e que serão levadas como experiências muito positivas da nossa trajetória como docentes. (Aluno E)

(...) lançamo-nos em um processo construtivo, onde aprenderíamos juntos e nos ensinaríamos através das trocas. Pouco a pouco fomos nos constituindo nessas trocas, percebendo que “ser professor” não é apenas ter o ofício de ensinar, mas que nesse ofício estaremos aprendendo. (Aluno F)

Portanto, levando em conta todos os aspectos que foram destacados dentro dessa categoria, acreditamos que a formação para o professor do ensino superior é algo que precisa ser encarado com seriedade. A qualidade das instituições de ensino superior dependem, diretamente, de como são e como agem esses profissionais.

Por todos os marcadores encontrados nas narrativas percebemos que essa é uma preocupação de todos, professores e alunos, que acreditam em espaços de formação, como a Docência Orientada, que podem auxiliar positivamente na construção de uma Pedagogia Universitária de qualidade para todos.

4.2.2. 2ª Categoria: Sentimentos frente à Docência Orientada

Nesta segunda categoria de análise, os sentimentos de alunos e professores durante a disciplina de Docência Orientada ganha destaque. Frente às narrativas dos sujeitos da pesquisa, percebemos que a formação para a docência vai muito além dos conteúdos e do aprender a ensinar. Pensar na formação para a docência superior inclui aspectos da vida e da profissão, conhecimentos que vão além dos saberes técnicos, levando em conta as relações interpessoais e os aspectos valorativos, afetivos e éticos. (ISAIA, 2005a).

Assim, para pensar a docência no ensino superior precisamos levar em conta a indissociabilidade entre a vida pessoal e profissional dos sujeitos, sejam eles professores aprendizes ou orientadores. A vida pessoal, 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, por exemplo, 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 e, até mesmo, a solidão que os professores sentem no espaço das universidades.

Segundo Isaia (2007, p.154-155)

(...) a dimensão pessoal dos professores compreende uma instância de subjetividade em que marcas da vida e da profissão se interpenetram, mantendo, contudo, suas especificidades. Nesse contexto, a vida adulta é um dos marcos importantes na construção da subjetividade docente, ao carregar em seu bojo, simultaneamente, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações, responsáveis por possíveis mudanças e transformações. No decorrer dessa fase, vai-se alternado o modo como os

adultos/professores e o mundo transacionam e, conseqüentemente, como a subjetividade vai se formando.

Portanto, acostumados a pensar no professor, na sua postura profissional, assim como nas exigências postas pela profissão, esquecemos muitas vezes de incluímos 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. Neste sentido, é necessário pensar nele não apenas como um processo cognitivo, mas um momento em que as dimensões afetivas, pessoais e interpessoais, se entrelaçam produzindo sentidos e direcionado uma maneira de ser e pensar a profissão docente.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de lado essas marcas que fazem parte da profissão professor. Precisamos pensar no professor do ensino superior que é influenciado por aspectos pessoais, profissionais, como já referidos até então, e, ainda, as influencias que a própria instituição exerce no momento em que os sujeitos optam pela prática docente na universidade.

Dessa forma, vários são os sentimentos que vão constituindo o ser professor. Eles dinamizam as atividades dos professores e representam as vivências afetivas que determinam como esses professores se relacionam com o espaço em que estão inseridos e que envolve eles e suas relações com os demais. (ISAIA, 2003).

Portanto, segundo Isaia (2007, p. 162-163)

Os sentimentos envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, expectativas e normas elaboradas no contexto em que estão inseridos. A negação dos sentimentos e a valorização unilateral dos processos cognitivos e das estratégias de ação podem levar a uma aprendizagem docente alienada do mundo pessoal de professores e de alunos e pode ser responsável pela fragmentação e pelo empobrecimento deles como pessoas e profissionais.

Assim, tornou-se claro nas narrativas dos sujeitos que aspectos subjetivos de cunho emocional, ligados a eles como pessoas fazem muita diferença e influenciam diretamente no seu agir como profissionais. Fica clara a relação estabelecida entre profissional e pessoa, não sendo possível uma dissociação entre ambas.

Além disso, a cultura da instituição, representada por regras, normas de conduta, aspectos legais a serem cumpridos também são elementos que fizeram nossos sujeitos agirem e reagirem de determinada maneira frente à Docência Orientada. Ficou evidente que a realização dessa atividade é um desejo pessoal dos alunos, mas que a influência da instituição e dos próprios professores orientadores também foi determinante.

Não podemos deixar de lado, então, os diversos aspectos que envolvem esse processo formativo, ressaltando os sentimentos que envolvem esse momento da trajetória docente desses professores, tanto os docentes orientados e seus primeiros contatos com a docência universitária, como os professores orientadores dessas práticas.

Isaia (2003, p.372), traz a definição do que seriam os sentimentos dentro desse contexto:

(...) elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores por representarem vivências afetivas de caráter apreciativo, condicionando a atitude valorativa dos educadores frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. (...) Os processos formativos, tanto docentes quanto discentes, necessitam de sentimentos orientativos para sua consecução, levando professores e alunos a perceberem suas trajetórias de formação como significativas em termos de realização pessoal e profissional.

Dessa maneira, o espaço de formação de professores que antes era compreendido apenas como um espaço de aprendizagem de conteúdos específicos e pedagógicos, passa a se um lugar em que o profissional também é percebido como pessoa. O profissional passa a ser tratado como alguém que tem sentimentos, que sofre influencia do seu agir fora do espaço universitário.

Assim, passamos a levar em conta as diversas influências da sua vida pessoal e esses sentimentos que envolvem sua prática docente. Torna-se impossível que aspectos como medo, insegurança, alegrias e tristezas, motivação para realizar determinada atividade, interações com colegas e alunos, etc., não sejam fatores marcantes na vida profissional dos professores. Esses são aspectos que ganham destaque, já que a dimensão pessoal do professor universitário pode afetar diretamente na qualidade do seu ensino.

Segundo Zabalza (2004, p.131) “Os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são.” Logo, os sentimentos são constitutivos do ser professor,

e isso foi bastante destacado nas narrativas dos nossos sujeitos, seus sentimentos frente à Docência Orientada fazem parte dos aspectos revelados nas entrevistas.

Dentro dessas perspectivas, o primeiro marcador que apareceu já esteve presente na categoria anterior, mas achamos necessária sua recorrência nesse momento. A **vontade de ser professor no Ensino Superior** ultrapassa a necessidade formativa dos sujeitos e transforma-se em um dos sentimentos que proporciona o desenvolvimento da Docência Orientada.

Isso acontece porque os sentimentos que fazem parte desse contexto de ensino e aprendizagem afetam diretamente o professor. Sem esse envolvimento não seria possível exercer a docência com a dedicação que ela precisa. Assim, o professor influencia seu trabalho e o trabalho influencia o professor, em uma troca que não pode ser ignorada.

Segundo Tardif (2005, p.28-29)

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

Os sujeitos entrevistados destacaram que esse desejo de ser professor é o que os faz ir atrás de aprender, de praticar, de vivenciar momentos de interação com alunos e professores. Assim, os cursos de Mestrado e Doutorado são o caminho possível para quem busca essa continuidade dos estudos.

Portanto, a busca por cursos como esses para estar em contato com as questões da prática pedagógica servem de motivação para realizar a atividade e aprender com a disciplina de Docência Orientada pode ser evidenciada a partir das falas que seguem.

Então, antes de eu entrar eu já estava muito motivada para quando eu entrasse conseguir fazer essa disciplina. E aí no Mestrado, assim que surgiu a oportunidade de eu fazer, independente se eu tinha bolsa ou não (...) (Aluno VI)

(...) eu fui por uma vontade mesmo de conhecer, de enriquecer os meus conhecimentos, ter uma vivência prática da atividade docente, que até então eu não tinha. Isso foi fundamental. (Aluno I)

(...) existe algo que este professor precisa para ser um bom profissional e a primeira delas acho que é um desejo, é um querer ser professor. De nada adiante tu obrigar a pessoa ou ela vem para o

magistério como um quebra galho, como uma alternativa, e aí temos os professores que temos.
(Aluno V)

Porém, nem todos os alunos que realizam a Docência Orientada fazem isso por um desejo de aprender ou exercer a docência. Aqueles que recebem bolsa de estudos durante o período em que estão inseridos no Curso de Mestrado são obrigados pela CAPES a realizarem essa atividade. A **exigência por serem bolsistas** foi mais um marcador que mereceu destaque.

Nesse sentido, segundo Marques (2006, p.192-193)

A formação e aperfeiçoamento do pessoal de nível universitário através dos Cursos de Pós-Graduação é de responsabilidade das universidades, que, no entanto, na dependência de serem credenciadas, não contam com autonomia das decisões próprias, nem dispõem, em seus orçamentos, com os recursos indispensáveis, condicionados aos repasses da CAPES(...)são controlados pelo credenciamento e o financiamento de órgãos centralizados.

Assim, mesmo que depois de um tempo percebam essa atividade como importante dentro de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, não foi espontaneamente que decidiram realizá-la. A exigência foi que propiciou esse espaço de formação. Alguns dos entrevistados explicitaram isso em suas narrativas.

(...) como uma exigência porque eu era bolsista (...) a Docência Orientada eu fiz no período que eu não tinha bolsa, mas eu sabia que seria uma exigência caso eu conseguisse a bolsa. (Aluna I)

Docência Orientada tem muita gente que não faz ou que faz só porque a CAPES exige, mas eu indicaria como experiência, não como uma obrigação de fazer e aquele medo de fazer a Docência Orientada porque é no ensino superior. (Aluno II)

(...) de ser uma exigência do próprio programa para os bolsistas. (Aluno IV)

(...) além de ser uma obrigação para os alunos bolsistas (...) (Aluno D)

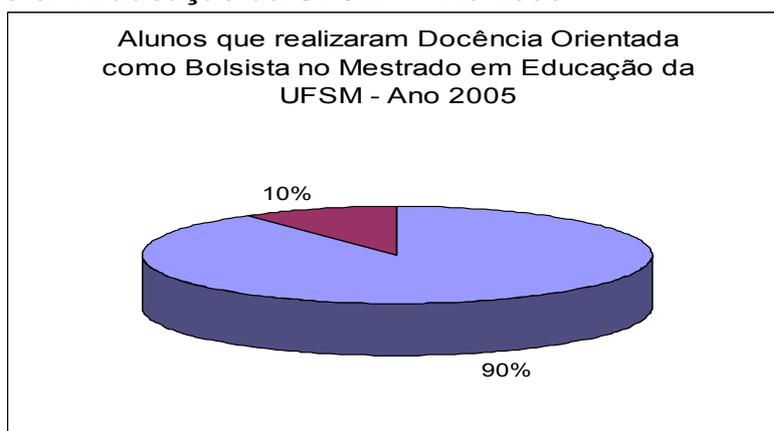
Ela surgiu por uma questão política, de uma necessidade de se ter um respaldo das próprias agências, que não tinham como fomentar as bolsas de pesquisa para os alunos sem que esses alunos dessem uma contrapartida. (Professor I)

Dessa maneira, realizar a atividade ganhou um outro significado pelo que percebemos nas narrativas, mas isso se deu em decorrência de uma obrigatoriedade da legislação e, em alguns casos, não por uma vontade ou um desejo de desenvolver a atividade.

Na UFSM, do total de alunos que ingressou no curso em 2005, 10% eram bolsistas e realizaram a atividade de Docência Orientada. Já em 2006, 16% dos

alunos eram bolsistas e realizaram obrigatoriamente a atividade no Programa. Os gráficos que seguem demonstram essa porcentagem de alunos que realizou a atividade de Docência Orientada como bolsistas nos anos de 2005 e 2006.

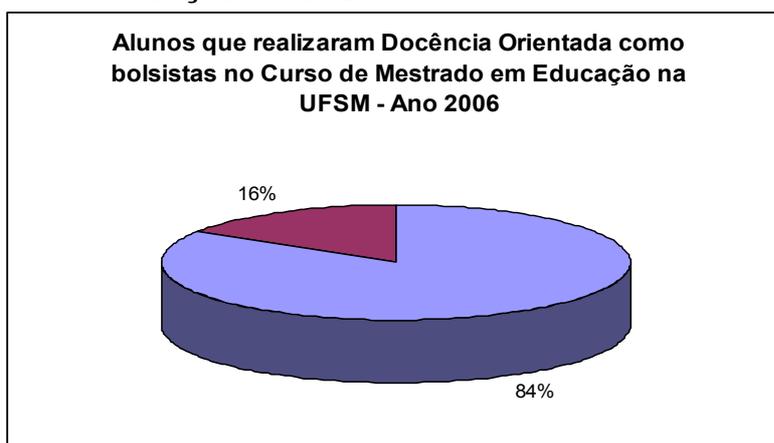
Gráfico 16 – Alunos que realizaram Docência Orientada como bolsista no Mestrado em Educação da UFSM – Ano 2005



■ Alunos que realizaram a disciplina sem serem bolsistas

■ Realizaram como Bolsistas

Gráfico 17– Alunos que realizaram Docência Orientada como bolsista no Mestrado em Educação da UFSM – Ano 2006



■ Alunos que realizaram a disciplina sem serem bolsistas

■ Realizaram como bolsistas

Assim, nesse caso, o aumento no número de alunos que realizou a Docência Orientada não se deu em função da vontade por desenvolver essa atividade, mas

pela obrigatoriedade que existe para os alunos que possuem bolsa de estudos pela Capes.

Outro sentimento que levou a Docência Orientada foi a vontade que alguns alunos explicitaram de aprofundar seus estudos na área em que estão pesquisando. O **elo com a temática de pesquisa** foi o que fez com que alguns optassem por desenvolver a atividade durante o período do Mestrado.

A importância de estar em contato com temas que fazem parte de suas investigações extrapola os limites da sala de aula ou das disciplinas que são ofertadas no currículo do curso. Assim, mais que um momento em que estão inseridos na prática docente, a Docência Orientada torna-se um momento muito rico em que os alunos poderão refletir, discutir, aprofundar especificamente aquilo que lhes interessa.

(...) teria sujeitos para a minha pesquisa. Então seria interessante eu dar continuidade na Docência II com essa mesma turma e fazer o acompanhamento desses sujeitos, até para o enriquecimento da própria pesquisa. (Aluno I)

Docência Orientada, assim, eu percebi que foi muito interessante porque me colocou a pensar nos movimentos construtivos da docência, até porque eu estava desenvolvendo estudos sobre as trajetórias direcionando meu olhar sobre o processo de aprendizagem da docência, isso tudo foi fundamental. (Aluno III)

(...) além de contribuir para o aprofundamento da temática da pesquisa a qual estou desenvolvendo (...) (Aluno C)

A escolha pela realização da Docência Orientada foi em decorrência da temática que eu havia escolhido para desenvolver a minha dissertação de Mestrado (...) (Aluno E)

Esta experiência além de nos trazer crescimento e desenvolvimento enquanto profissionais da educação contribuiu na construção e aprofundamento da dissertação durante esse curso. (Aluno G)

(...) dependendo do campo em que esse sujeito vai atuar na Docência Orientada, ele pode se aproximar teoricamente do seu próprio estudo no Mestrado e aprofundar suas temáticas de pesquisa, via disciplina. (Professor I)

Sem dúvida que existem muitas coisas a serem aperfeiçoadas nesse processo, mas a minha experiência tem revelado que quanto mais o aluno se dedica à Docência Orientada melhor é o seu desempenho acadêmico no Mestrado em termos de nível da produção/dissertação. (Professor II)

Além disso, com a prática de Docência Orientada esses alunos conseguem fazer uma relação muito produtiva entre ensino e pesquisa durante o curso de Mestrado, fazendo com que as relações entre o que estão estudando nos seus trabalhos de dissertação e a vivência do cotidiano em sala de aula possam ser estabelecidas.

Os alunos, geralmente, buscam atuar em disciplinas que abordem suas temáticas de investigação, tornando o processo ainda mais rico. Segundo Chizzotti (2004, p.103)

O ensino é uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana, e ajudando a resolver os problemas atuais que a vida apresenta. Para isso, é preciso considerar que a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que sistematiza e amplia o conhecimento, mas que também pode desenvolver muito o ensino, e, finalmente, é necessário considerar que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa.

Assim, a relação entre o ensino e pesquisa precisam estar presentes no contexto da universidade, a fim de melhorarmos a qualidade do ensino. A Docência Orientada é um caminho para isso e, pela narrativa dos sujeitos, é um fato recorrente durante essa atividade.

Além disso, essa proximidade com o tema de estudo pode dar uma maior segurança para os docentes orientados. O contato com assuntos que fazem parte de seus estudos pode tornar a prática mais consistente, mais segura, dando a esse professor aprendiz um maior domínio do que precisa ser desenvolvido com os alunos da graduação.

Isso, de certa maneira, acaba envolvendo os sentimentos do docente orientado em relação a essa prática. Sua atividade ganha um outro sentido, uma nova perspectiva frente ao que ele precisa desenvolver em sala de aula. Dessa maneira, seus sentimentos, sua dimensão pessoal acaba influenciando diretamente o seu trabalho profissional.

Segundo Isaia (1992, p.60) “(...) não podemos deixar de considerar que a vida pessoal e, em especial, os sentimentos nela experimentados também marcam a vida acadêmica dos professores, repercutindo especialmente no desempenho junto aos alunos.”

Um outro marcador que apareceu nas narrativas e que faz com que os alunos optem pela realização da Docência Orientada é a **indicação do orientador**. Quando os alunos ingressam no Curso de Mestrado, em alguns casos, não têm a clareza do que representa a prática docente nesse nível de ensino. Os alunos têm uma visão ainda muito restrita do que isso poderá representar nas suas trajetórias docentes.

Logo, o professor orientador ganha uma importância inegável na escolha por essa e pelas demais disciplinas que o aluno venha a desenvolver durante o curso, sendo ele a pessoa que irá mostrar os caminhos possíveis nessa trajetória acadêmica.

Isso é percebido nos trechos das narrativas que seguem.

A opção foi uma indicação da orientadora, foi junto com ela. (Aluno I)

Bom, para ser bem sincera não foi uma iniciativa minha, até por que não tinha muita clareza sobre quais os percursos do Mestrado, porque quando tu ingressa no curso... eu estava assim um tanto quanto encantada, estava com aquela expectativa, tu sabe o que representa entrar num mestrado. (...) e eu acho que uma das coisas foi a sugestão da orientadora.(...) Eu vou te ser bem sincera, foi por uma indicação da orientadora. (Aluna III)

Por outro lado, com o passar do tempo, o que era apenas uma indicação do orientador começa a ser percebido pelos alunos como um importante espaço para que eles vivenciem uma prática docente no Ensino Superior. Poder perceber o contexto da universidade de outro viés, não mais como aluno, mas como professor, ganha destaque nesse momento de aprendizagem. Os alunos começam a compreender que este é um espaço único para desenvolverem práticas pedagógicas antes de se efetivarem como professores desse nível de ensino.

Porém, o sentimento que predomina nesse momento é a insegurança. Ela acompanha os alunos nessa iniciação na docência universitária e o orientador surge como uma pessoa que vai muito além de um professor que apenas auxilia nas escolhas.

Essas primeiras experiências como professor do ensino superior tornam-se momentos de grande dificuldade. Compreender o contexto e o cotidiano da universidade não é fácil e isso se dá, na maioria das vezes, de forma solitária pelos professores iniciantes. Segundo Pachane (2003, p. 109)

Pelas suas características, a fase de ingresso dos professores na docência, ou seja, os programas de iniciação, deveriam configurar-se como processos através dos quais a escola realizaria um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajuda-los a abordar os temas de modo a reforçar sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, apesar de sua importância, as pesquisas têm demonstrado que o ensino superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação à docência de seus professores.

Dessa forma, disciplinas como a Docência Orientada ganham ainda mais importância, já que se constituem em um espaço de aprendizagem da docência universitária, acompanhada por um professor que orienta e acaba servindo de modelo para as futuras ações desse aluno.

Assim, é destacada a **importância do orientador** para que os jovens professores sintam-se mais amparados, menos inseguros com esses primeiros momentos de prática no Ensino Superior. E, ainda, o orientador aparece como alguém que auxiliará a perceber os caminhos a serem seguidos, a refletir sobre as ações, a compreender o cotidiano da universidade, etc.

O orientador aparece nesse contexto não como alguém que faz a atividade pelo aluno ou entrega as atividades para que ele apenas reproduza. Pelo contrário, o papel do orientador nesse processo é instigar, refletir junto com o docente orientado, mostrando como é a rotina da universidade e auxiliando o aluno nas suas inseguranças, medos, angústias.

Segundo Demo (2004, p.35)

(...) orientar é motivar, solicitar, convidar, empurrar, mas não decidir, atrelar, impor; autoridade do professor não pode ser autoritária, pois seria deseducativa; não pode “tirar dúvidas”, mas fazê-las tanto mais; não pode repassar “macetes”, porque estes são imbecilizantes; não pode oferecer receitas prontas, porque coíbem o saber pensar; orientar tem como finalidade convencer o aluno de que o professor não pode pensar, elaborar, pesquisar, argumentar pelo aluno – este é que deve colocar o pé na estrada e reconstruir conhecimento próprio.

Logo, a importância do orientador na Docência Orientada está no sentido de guiar os alunos, auxiliá-los nessa experiência docente, trocando, compartilhando saberes e fazeres referentes à teoria e prática pedagógica. Ele aparece como alguém que auxilia os alunos a lidarem com seus sentimentos, fazendo um elo entre o que eles sentem e o que eles estão aprendendo e tornando esse espaço da Docência Orientada um espaço de vivências pessoais e profissionais.

Segundo Isaia (1992, p.59) “(...) a vinculação entre vivências afetivas e processos cognitivos é que permite ao homem conhecer o caráter e a natureza das influências do contexto em que vive, bem como o significado e o valor do mesmo para a sua vida.”

Isso ficou explícito nas narrativas dos sujeitos.

(...) ela foi me mostrando os caminhos, no caso essa experiência ela... eu fiquei totalmente atrelada a minha orientadora, às orientações dela a direção que ela daria então... a partir do que ela me dissesse, eu iria fazer, eu iria desenvolver a atividade. (Aluno I)

(...) tu acaba percebendo a orientadora como alguém que te ajuda a pensar quais são os percursos que são necessários para ti nessa trajetória, então eu sentei com ela para ver o que seria interessante e ela me aconselhou a Docência Orientada. (Aluno III)

(...) o professor deixava a gente bem à vontade, mas sempre ele estava junto, principalmente nesse momento de chegar, de perder aquele nervosismo, esse desafio de tu ficar frente ao aluno, criar esse domínio, essa tranquilidade, perde o nervosismo e a ansiedade. (Aluno IV)

A presença do orientador foi fundamental durante a minha intervenção com a turma, pois aprendi observando as aulas e também compartilhando dúvidas, idéias e sugestões que colaboraram para o meu desenvolvimento e segurança na interação com as alunas. (Aluno J)

Nessa perspectiva, o orientador é alguém que torna esse momento mais tranquilo para quem está iniciando sua carreira docente no Ensino Superior. Encarar a nova rotina de sala de aula, um contexto diferenciado de ensino não é tarefa fácil, mesmo para aqueles docentes orientados que já tiveram alguma experiência em outros níveis de ensino.

Assim, é natural que o **medo e a insegurança** apareçam frequentemente nesse início de docência. Adaptar-se às diversas exigências que essa função traz consigo, o desafio de auxiliar na formação de futuros professores e ainda às reflexões sobre esse fazer e sobre as relações entre teoria e prática causam sentimentos nem sempre positivos.

Assim, pode-se perceber nas narrativas dos nossos sujeitos essas questões, conforme explicitadas abaixo:

Tiveram momentos que eu saí meio frustrada, porque parece que tu não dominou a turma, dominou no sentido assim, de levar uma proposta e de repente não chamou a atenção, tu achou que fosse dar um ótimo resultado e não deu certo. (Aluno VI)

Bom, em primeiro lugar eu me assustei, não temos essa idéia de como é que vai ser, não tem... não tem um preparo... porque tu nunca fez aquilo, então tu não tem idéia de como que vai acontecer. (Aluno I)

Ai, eu tinha muito medo... eu era bastante ansiosa até porque é uma área que não é a minha formação, então eu tinha uma insegurança muito grande de não saber o conteúdo todo (...) (Aluna II)

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

(...) a insegurança é muito freqüente, justamente porque a gente tem que estar buscando, então, sempre uma formação para uma coisa que tu não está totalmente preparado, embora preparado, preparado a gente nunca esteja porque o conhecimento porque o conhecimento é uma constante, ele nunca pára de se produzir. (Aluno V)

Esses são alguns dos sentimentos que estão presentes na docência. É comum que no início da carreira eles se apresentem dessa maneira, mais negativos, que fazem com que o aluno que começa a envolver-se na docência universitária sintam-se um pouco desamparado. Mas isso é natural, se continuarmos levando em conta a dimensão pessoal do professor, que está influenciado e é influenciado o tempo todo da sua ação.

Segundo Isaia (2003, p.249)

(...) a dimensão pessoal da docência decorre basicamente deste duplo movimento proporcionado pelo sentir, compreendendo, simultaneamente, consciência e pessoa. As vivências afetivas brotam na dimensão pessoal e se expandem para a profissional, voltando a incidir novamente sobre a primeira, em um movimento recorrente e espiralado. Assim, o pessoal e o profissional se alimentam mutuamente, repercutindo na riqueza/diferenciação emocional que os professores podem vivenciar.

Entretanto, esses sentimentos que causam um certo desconforto inicial, podem ser inibidos por um trabalho de apoio entre os sujeitos que fazem parte desse processo. Assim, um fator positivo que a opção por essa disciplina pode trazer é o **trabalho conjunto** entre professores orientadores e docentes orientados. Além de possibilitar segurança e, até mesmo, respaldo teórico para os alunos que estão iniciando, trabalhar em equipe traz a possibilidade de compartilhar saberes e fazeres e refletir conjuntamente sobre o cotidiano de sala de aula.

Segundo Zabalza (2004, p.117) “Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de essa ser uma das características principais da universidade(...)”. Modificar esse hábito nessas instituições é um trabalho que exige flexibilidade e vontade dos professores. Pensar em um trabalho conjunto, mesmo que seja através de disciplinas com a Docência Orientada, mostra-se como uma possibilidade de mudança.

Nesse sentido, o trabalho conjunto proporciona um processo de aprendizagem muito rico, em que todos têm a possibilidade de crescimento já que terão que abandonar atitudes e sentimentos individuais em prol do que se propuseram fazer.

(...) foi um trabalho em conjunto e em nenhum momento eu estive sozinha. (Aluno I)

(...) eu e mais um outro colega que assumimos a Docência Orientada, a gente se reuniu com o professor para organizar o programa, então antes a gente já tinha se contatado por e-mail, cada um

procurar trazer idéias, daí a gente olhou o programa que o departamento envia e, a partir daquele programa, nós elaboramos um outro com leituras, com textos, e as aulas (...) (Aluno IV)

(...) nós preparamos conjuntamente, eu e a minha orientadora, então, o processo de elaboração da disciplina, a minha orientadora me mostrou a ementa que ela já tinha pensado e nós discutimos, inclusive eu sugeri alguns autores que eu acho mais acessíveis para a graduação (...) (Aluno V)

Nós fazíamos em grupo, as pessoas que estavam fazendo a Docência e a professora. A gente se sentia à vontade para estar intervindo e trazendo as opiniões, sugestões, assim, a professora nos orientava o tempo todo, então não era uma coisa assim: “Ah, vão lá e vocês que estão fazendo a Docência, vocês que elaboram”. Não, era uma coisa bem em conjunto mesmo, a gente conversava antes (...) (Aluno VI)

A organização e dinamização das aulas foram realizadas em conjunto, professora orientadora e orientanda (...) (Aluno L)

(...) atuei como docente orientada, com prática conjunta, acompanhamento e sob a supervisão da professora orientadora. (Aluno R)

É muito rico este processo. Tenho trabalhado com mais de uma aluna de mestrado na mesma turma porque tenho tido um grupo muito grande no curso de Pedagogia (...) (Professor III)

Esse momento que os sujeitos relataram demonstra que a Docência Orientada é um espaço em que o apoio, auxílio e troca entre pares acontece. Nessa perspectiva, o sentimento de isolamento e abandono é deixado de lado e faz com que a prática docente na instituição seja coletiva.

Assim, não só os docentes orientados aprendem, refletem e aproveitam esse momento de formação. Os professores orientadores utilizam esse espaço para repensar suas metodologias, estratégias de ensino, dinâmicas, etc. **Rever sua própria prática** é um resultado desse envolvimento e sentimento de cooperação entre as partes.

Logo, os sentimentos é que proporcionam essa inserção dos sujeitos envolvidos nessa atividade, mesmo que eles sejam os professores orientadores. Perceber a motivação, o trabalho coletivo, a vontade de aprender, o empenho com que os docentes orientados desenvolvem essa atividade, pode influenciar diretamente a prática de seus orientadores.

Mais uma vez a união entre pessoa e profissional aparece, demonstrando que tentar separar essas duas dimensões é impossível. Isaia (1992, p. 55) diz que

(...) a separação estabelecida entre sentimentos e conhecimento é, no mínimo, arbitrária, estabelecendo uma dicotomia perversa entre dimensões humanas que só podem ser separadas artificialmente, mas que, na realidade, integram-se inevitavelmente, constituindo a inteireza da pessoa humana.

Nesse sentido, os orientadores tocados pelos sentimentos que envolvem seus alunos nessa prática, podem começar um processo de reflexão sobre o seu próprio saber e fazer pedagógico, como demonstrado nas falas que seguem.

E de certa maneira eu poderia dizer que a Docência Orientada abre esse espaço de uma maneira quase que natural, porque no momento que tu orienta para a Docência Orientada tu estás te colocando o desafio de pensar: “Bom, eu estou aqui, eu tenho que produzir tais atividades com este grupo, essa pessoa que está comigo para ser docente orientada precisa pensar sobre essas formas de, então eu preciso me colocar diante do desafio de, junto com essa pessoa, pensar sobre a minha própria prática.” (Professora I)

(...) 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)

É uma experiência também interessante e rica para quem está orientando. Apreendo muito com uma geração mais jovem e como pensam em dinamizar uma aula. (Professor III)

Nessa perspectiva, segundo Isaia (2005, p.36)

(...) a formação orienta-se não só para a constante apropriação do conhecimento, saberes e fazeres próprios a área de atuação de cada profissão, mas também para o modo de mediar essa apropriação aos alunos. Dessa maneira, à medida que os professores formam os alunos também se formam, ou seja, também se constituem como docentes.

Assim, mesmo que a intenção primeira desses professores não leve em conta a possibilidade de estarem repensando suas próprias ações, isso ocorre quase que de maneira natural durante a atividade. Isto acontece, é claro, para aqueles professores que têm como característica uma abertura para o trabalho conjunto e a reflexão sobre e na ação fazem parte do seu cotidiano.

Outro ponto destacado é o momento em que esses alunos terminam a Docência Orientada e assumem a regência de sala de aula na universidade. O trabalho que antes era compartilhado, apoiado pelo professor orientador e pelos colegas, torna-se individual e o sentimento de **Solidão Pedagógica** é relatado nas narrativas.

Isaia (2003, p.373) define o termo da seguinte maneira:

Solidão Pedagógica: sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência respaldados apenas por pendoros naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada como alunos do ensino superior.(...)

Nessa perspectiva, o momento de entrada na carreira docente no ensino superior é descrito como um processo doloroso, de muitas dúvidas, conflitos e, principalmente, abandono. Assim, o professor iniciante, mesmo sendo substituto, que estava acostumado com a rotina da Docência Orientada, que era amparada por um professor mais experiente, quando seus questionamentos tinham respostas e o cotidiano era compreendido aos poucos, se depara com um espaço solitário de docência.

Isso pode ser percebido na fala de alunos e professores.

(...) não tem uma ajuda, não tem um direcionamento, não tem uma ajuda, literalmente. Mas, assim, como eu estava te dizendo, alguns professores nos ajudam aqui dentro, mas acho que isso não é uma prática instituída de termos um professor titular que ajude o professor substituto. (Aluno V)

Enquanto tu está fazendo as disciplinas, tu está tendo uma troca com os teus colegas, mas depois isso aí acaba sendo um pouco virtual e tu vê muito pouco os teus colegas. E o quanto é necessário tu ter uma turma, um grupo para estar fazendo essas trocas. (Aluno VI)

É um trabalho muito solitário do professor, ele não tem essa oportunidade de discussão com seus pares ou porque a própria instituição na qual eu trabalho não proporciona isso ou porque isso significa se expor. (Professor I)

(...) dificuldade de trabalho grupal. São muito narcisistas e competitivos. Pensam sozinhos e acham que tudo o que fazem foram eles que descobriram e que fizeram sozinhos (risos). (Professor III)

Esse é um sentimento que pode barrar muitas ações desses novos professores, dificultar sua entrada na carreira e fazer com que esse professor demore mais tempo para se sentir a vontade com as questões que permeiam a instituição ou, até mesmo, desista da docência.

Entretanto, o sentimento de abandono e a responsabilidade de assumir turmas como professor regente podem servir como motivação para o professor iniciante encontrar caminhos para a sua prática. Essa caminhada, muitas vezes solitária, pode auxiliar esse sujeito a amadurecer mais rapidamente para determinadas questões da docência.

Porém, isso acontece não só quando o professor está sozinho. Percebemos, através das narrativas dos nossos sujeitos, que a entrada na atividade de Docência Orientada foi marcada por muita insegurança, medo, sentimento de não pertencimento, etc. Mas com o passar das aulas e o desenrolar dos semestres, esse docente orientado foi adquirindo uma **maturidade** para a docência.

Essa característica, citada por alunos e professores, pode ser percebida em sala de aula, através dos planejamentos, postura frente aos alunos, etc., e também a

partir das reflexões e sugestões que aconteciam dentro e fora de classe. A preocupação com a sua formação, como aluno que está aprendendo a ser professor, começou a aparecer atrelada a sua responsabilidade em formar outros professores (alunos da graduação). E esse foi um crescimento bastante destacado nas narrativas.

(...) o professor tem que trazer uma metodologia que venha contribuir para isso, para elas participarem, para elas voltarem para casa e ter vontade de pesquisar sobre aquilo, para elas perceberem que o processo continua, que vão pesquisar outros textos e ampliar as concepções quando tiverem outros contatos, que aquilo não se encerra naquele ato, mas que aquilo continua. (Aluno IV)

Eu te confesso que eu iniciante, lá da Docência Orientada, para eu hoje, nós temos um professor mais solto, um professor que conseguiu adquirir uma experiência e que já consegue transitar mais livremente pela docência e eu fico bastante feliz. (Aluno V)

Não houve nenhum problema de relacionamento, entre eu e elas, no caso, foi tranquilo... mas essa questão de tu te impor como docente, tu é docente tu não está mais exercendo...apesar de tu estar aprendendo, tu é um profissional, e tu está ali como professor, isso tu tem que ter claro. (Aluno I)

(...) aí ao longo das aulas a gente via que tinha o acompanhamento do livro, eu perguntava algumas coisas para o orientador também e a gente acabava utilizando uma linguagem mais simples, e depois eu ficava mais tranquila, porque não era aquela questão de dominar o conteúdo que eu pensava que iria ser. Aí eu fiquei mais calma, mais descansada. (Aluno II)

E o docente orientado foi aprendendo, vamos dizer assim, ao longo da sua experiência de docente orientado, a reordenar a proposta de trabalho e inclusive no sentido assim, de dizer: "Bom, tais e tais coisas com esse grupo não funcionam, pode ter funcionado com outro.", ter essa distinção que cada grupo e um grupo, que a maneira como os grupos se colocam faz diferença, que isso interfere sim na maneira como a gente é capaz de interpretar as proposições de trabalho e as respostas que se tem desse trabalho. (Professor I)

Eu procuro expor para os meus alunos os limites desse trabalho e estímulo uma participação ativa. E, quando isso ocorre, vejo que os resultados são muito mais surpreendentes e positivos em termos de seu crescimento/evolução e maturidade acadêmica. (Professor II)

Essa maturidade, além de demonstrar um crescimento pessoal dos alunos e um sentimento de responsabilidade frente à docência, pode significar que a preocupação em formar profissionais autônomos, reflexivos, criativos, etc., está dando resultados. Esse amadurecimento pode significar as primeiras conseqüências de um ensino de qualidade, com alunos que saem dos bancos escolares com mais iniciativa e preparação para enfrentar o mundo do trabalho.

Assim, segundo Masetto (2004, p.84)

A luta que se vem travando para elevar o nível de qualidade do ensino de graduação exige que nossos alunos aprendam a reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que

já possuem, com as novas exigências do exercício de sua profissão com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar.

Nesse sentido, a atividade de Docência Orientada pode auxiliar nesse amadurecimento dos alunos para as questões da docência, mesmo antes que ele se efetive como professor do ensino superior, isso poderá ser bastante positivo para esse sujeito futuramente.

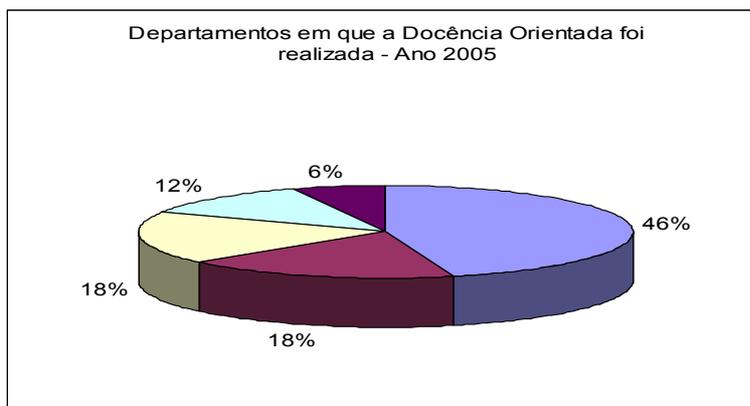
Além disso, essa maturidade faz com quem o trabalho nessa disciplina seja diferenciado. O docente orientado que aprende com a prática, que se dispõe a contribuir com sugestões de bibliografias, com temas, com dinâmicas para a sala de aula e se preocupa com a formação de seus alunos, demonstra um **envolvimento com a disciplina ministrada** muito maior do que o esperado.

Segundo Marques (2006,p.207) “Nesse processo formativo que é o exercício da profissão centrado na vida da escola, rico de possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se (...). Em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva.”

O gráfico abaixo ilustra o envolvimento dos alunos com diferentes departamentos didáticos da UFSM. A disciplina de Docência Orientada do Mestrado em Educação foi realizada em quatro departamentos do Centro de Educação (Metodologia do Ensino, Administração Escolar, Fundamentos da Educação e Educação Especial) e um do Centro de Artes e Letras (Departamento de Artes Visuais) da UFSM. Isso revela também que a prática de Docência Orientada acontece em diversos espaços, com temáticas diferenciadas, indo ao encontro do interesse dos docentes orientados e professores orientadores.

Em 2005, 46% dos alunos realizaram a Docência Orientada no Departamento de Metodologia do Ensino, 18% no Departamento de Administração Escolar, 18% no de Fundamentos da Educação, 12% no de Educação Especial e 6% dos alunos realizaram a atividade no Departamento de Artes Visuais. Isso pode ser evidenciado no gráfico que segue.

Gráfico 18 – Departamentos em que a Docência Orientada foi realizada – Ano 2005



- Departamento de Metodologia do Ensino
- Departamento de Administração Escolar
- Departamento de Fundamentos da Educação
- Departamento de Educação Especial
- Departamento de Artes Visuais

Essa diversidade de departamentos revela que os professores, independente do departamento do qual fazem parte, optam pela inserção de seus alunos na Docência Orientada, contribuindo para a qualidade dos professores que posteriormente atuarão no ensino superior e possibilitando um envolvimento entre as práticas pedagógicas e as temáticas pesquisadas pelos alunos do curso.

Essa relação com as temáticas de pesquisa pode ser um dos fatores que contribua para o envolvimento dos docentes orientados com as disciplinas que eles ministram na graduação. E, ainda, a preocupação com o contexto da sala de aula, a busca por elementos que auxiliem a formação, fez com que os professores orientadores destacassem isso como um ponto muito positivo da Docência Orientada.

Os alunos vão além do que demandaria a disciplina e realmente se envolvem nesse processo de aprendizado de ambos. Isso pode ser percebido nas falas abaixo:

A minha experiência com os meus alunos de orientação, que foram meus orientandos e que além de terem sido meus orientandos foram meus docentes orientados foi muito positiva, porque o nível de aprofundamento e de empenho em relação às temáticas com as quais eles foram responsáveis por trabalhar foi assim...não tenho uma coisa a dizer, ao contrário, eles sempre foram além do que eles

precisariam ter ido, porque o que eles poderiam fazer era simplesmente dar um seminário ou tratar de uma temática de uma maneira mais...comprometida apenas com o assunto (...) (Professor I)

(...) quando ocorre por vezes uma dedicação mais acentuada do orientando ao trabalho da Docência, procurando de fato acompanhar o percurso das atividades assistindo, observando, participando e acompanhando o processo, os resultados são geralmente muito mais animadores. (Professor II)

Muitos dos mestrandos que têm trabalhado comigo tem feito uma autoformação, quando precisam retomar e estudar novamente, conteúdos / temas que foram trabalhados na sua graduação, mas dos quais não se apropriaram ou não lhes produziu nenhum sentido ou significado. (Professor III)

E, ainda, além desse envolvimento com as disciplinas, o docente orientado apresenta uma relação diferenciada com os alunos da graduação e estes com o docente orientado, pela proximidade de idade, tempo de formação, linguagem utilizada e, até mesmo, uma maior identificação com aquele sujeito que apresenta-se mais próximo das suas experiências.

Dessa forma, a **proximidade com os alunos da graduação** torna o docente orientado um mediador entre o professor regente e a turma, que muitas vezes apresenta mais dificuldade em tratar determinados assuntos com o professor ou sente-se insegura, temerosa para isso. Com o docente orientado os alunos perdem um pouco da formalidade que existe com o professor, talvez pela expectativa de vivenciar essa nova prática docente em sala de aula ou pelo fato de que a hierarquia se modifica.

Isso pode ser evidenciado através dos seguintes trechos:

Com os alunos era muito boa, até porque a gente tem idades parecidas, com linguagens parecidas. A gente procurou tratar eles... falar com eles do jeito que eles falavam entre si e essa foi a melhor parte da Docência Orientada, além da estrutura que ela proporciona para a futura profissão. (Aluna II)

(...) a gente acabava tendo uma proximidade com o grupo, porque essa idéia de estar ocupando um espaço entre o docente e o aluno, eu não sei que espaço é esse, mas é um espaço de conexão, de mediação, onde talvez elas tivessem uma maior tranquilidade em chegar, as discussões, acho que esse foi um dos aspectos marcantes esse espaço de mediação entre o professor e aluno. (Aluno III)

E eles vêem através do docente orientado uma aproximação maior e identificação com aquele sujeito que, muitas vezes, recentemente saiu da graduação. Então, nesse sentido também o trabalho do docente orientado é importante com o professor orientador. (Professor I)

Há uma identificação quase imediata com o trabalho e, muitas vezes, vejo há uma atenção maior quando o orientando se manifesta. Talvez haja aí uma curiosidade, mas creio que há também, e quem sabe muito mais, uma renovação de expectativas em relação aos saberes ministrados. Também há uma quebra de hierarquia, pois os alunos se sentem mais à vontade pela presença do orientando. (Professor II)

Os alunos têm demonstrado muito respeito e também apreço pelo trabalho. (Professor III)

Essa interação entre o docente orientado e os alunos é muito importante para que a aprendizagem se efetive, bem como a interação de ambos com o professor regente da disciplina. Esse momento e espaço de trocas são muito positivas para que todos assumam seu papel dentro do processo e todos sejam co-responsáveis pela aprendizagem.

Segundo Bolzan (2002, p.53-54)

(...) o processo interativo deve estar presente desde o planejamento e a preparação das tarefas, sendo permanentemente avaliado, buscando-se compreendê-lo e acompanhá-lo. Logo, a interação social deve ser considerada como fator relevante na construção do conhecimento, uma vez que a cooperação surge como resultante do trabalho solidário entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Outro fator que se destaca é que a reação das turmas com o trabalho do docente orientado se diferencia em relação ao trabalho do professor regente. Eles aceitam com maior naturalidade e informalidade as questões trazidas pelos docentes orientados. E, ainda, os momentos conduzidos por eles durante a atividade de Docência Orientada, geralmente, são mais participativos, envolvendo mais as turmas nos trabalhos.

Porém, em alguns grupos de alunos, existe uma resistência quando o docente orientado assume questões como a avaliação. Os alunos da graduação, em alguns casos, ficam receosos quanto ao tipo de avaliação e não são muito receptivos às sugestões e colocações dos docentes.

E um outro ponto negativo que foi destacado da reação dos alunos da graduação é que, também em alguns casos, as turmas tentam manipular o docente orientado, tentam modificar horários, avaliações, etc. Isso foi evidenciado nas falas dos professores orientadores.

Nos grupos com os quais eu trabalhei observei diferentes reações, por exemplo, eu achei os alunos, em alguns grupos, extremamente receptivos e valorizando muito as experiências do docente orientado, achando muito importante o que ele traz, respeitando as proposições e tudo mais. Em outros grupos, a gente via uma resistência, especialmente quando diz respeito à análise da produção desses alunos. Quando o docente orientado olhava um trabalho, mesmo que passasse pela mão do orientador dele, dizendo: "Olha, isso não está tão bem, isso tem que refazer...", havia uma resistência por parte de muitos alunos, porque aquele não era o professor. (Professor I)

Mas o que percebo, dependendo da idade dos alunos, é que ainda numa representação de alunos de colégio, tentam jogar com os professores em docência, como, por exemplo, nos horários, nas avaliações. É como se mudassem de postura quando o titular está presente. E também já enfrentei isso! (Professor III)

Assim, esses foram alguns sentimentos revelados pelos sujeitos entrevistados a respeito da Docência Orientada. Seja momentos de identificação com a atividade, o porquê da escolha pela Docência Orientada ou pelos aspectos revelados e que envolveram esse processo, muito tem a ser considerado como resultado dessa atividade.

Muitos pontos positivos e alguns negativos foram identificados nesse trabalho, mas todos revelando momentos de reflexão e crescimento em relação às práticas docentes em nível superior. Considerar os sentimentos envolvidos nesse processo é apenas perceber que os sujeitos não se desvinculam das pessoas que são em detrimento do profissional que precisam ser.

Isaia (1992, p.60) revela isso dizendo que

(...) a inteireza da pessoa humana, analisando-a sob uma perspectiva de múltiplos desdobramentos, cognições, contexto sociocultural e histórico são compreendidos em sua trama dialética, permitindo a construção de uma práxis pedagógica menos alienada da pessoa e do mundo em que vive.

Portanto, os aspectos que levam em conta não somente a aprendizagem de conteúdos e metodologias que a Docência Orientada proporciona foram levados em conta. Os sujeitos, alunos e professores, revelaram esses sentimentos que fizeram parte o tempo inteiro da atividade e que influenciaram diretamente suas aprendizagens. E, dessa maneira, esses foram aspectos que também buscamos destacar durante a análise do trabalho em questão.

4.2.3. 3ª Categoria: Influência do Orientador

Durante as narrativas dos entrevistados, tanto alunos como professores, um dos fatores mais destacados foi a importância que o orientador assume nessa etapa da formação. Os docentes orientados revelaram que o trabalho realizado em conjunto com professores mais experientes eleva a qualidade da prática que realizam em sala de aula, sua segurança frente à turma, o aprofundamento das questões teóricas, entre outros fatores.

Além disso, a importância desse acompanhamento não se dá apenas no momento de Docência Orientada. Os entrevistados que já possuem experiência em

Ensino Superior relataram a necessidade que encontram nos primeiros momentos de sua carreira docente na universidade de ter alguém que os “guie” nessa caminhada, não somente em relação aos aspectos pedagógicos, mas nas questões burocráticas, administrativas, de pesquisa, extensão e do próprio trabalho como orientadores que começam a exercer.

Assim, o professor orientador tem uma influência muito grande no processo de formação dos novos professores universitários. Seu papel vai além dos conteúdos referentes a essa aprendizagem, servindo como um incentivador das práticas, colega de profissão que compartilha suas experiências e mestre que indica os caminhos a serem tomados.

Segundo Masetto (2005, p.22)

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo para que seus aprendizes aprendam nos próximos encontros ou aulas que tiverem.

Essa é a imagem construída pelos sujeitos do professor que os acompanha durante essa etapa de formação, uma pessoa flexível, aberta aos questionamentos, pronta para auxiliar nas mais diversas questões que se apresentam no cotidiano das práticas pedagógicas.

A **importância do acompanhamento do orientador** foi destacada diversas vezes durante as entrevistas, demonstrando que esse momento em que o aluno ingressa nas primeiras práticas docentes na universidade precisa de um respaldo de alguém mais experiente.

Isso ficou evidenciado nas narrativas dos sujeitos.

(...) a importância na Docência Orientada do professor que está te orientando na atividade, é fundamental para ti não ficar perdida, porque, mesmo que tu tenha uma experiência no Ensino Básico, o Ensino Superior é diferente. Então a Docência Orientada é um caminho que o professor orientador tem de te mostrar como as coisas acontecem (...) (Aluno I)

Mas a possibilidade de atuar com um professor mais experiente é fundamental. Isso eu tenho, assim, como um elemento altamente potencializador da aprendizagem, muito importante. (Aluno III)

Esses foram momentos em que pude estar “aprendendo a ser professor” no Ensino Superior, sem sentir a solidão de estar atuando sozinha em uma sala de aula e tendo a possibilidade de ser amparada por um professor mais experiente nesses primeiros passos. (Aluno E)

Nesse sentido, a importância do orientador fica clara pelo que ele representa para os docentes orientados nesse momento da prática. A segurança, a aprendizagem e as trocas potencializam essa prática pedagógica no Ensino Superior. A experiência desses orientadores é fundamental na perspectiva dos alunos, é o que torna a Docência Orientada um espaço rico de aprendizagem.

Isso pode ser um dos motivos que faz com que os alunos procurem desenvolver a Docência Orientada. Ter a experiência e a aprendizagem da docência superior, acompanhado por um professor mais experiente, que auxilie, indique caminhos, reflita e trabalhe conjuntamente com os alunos, pode ser o que incentiva a prática pedagógica nessa disciplina.

Além disso, essa convivência entre docentes orientados e professores orientadores vai muito além da aprendizagem do conhecimento teórico das disciplinas, precisa ser um momento em que as questões éticas, afetivas, de ensino e de aprendizagem sejam contempladas, abandonando a idéia de que ser professor é se preocupar apenas com as questões do ensino.

A formação desses novos professores precisa levar em conta uma educação na qual o ensino é importante, mas a aprendizagem é o foco, pensando na qualidade da formação dos futuros profissionais do ensino superior. O orientador é que precisa incentivar essa formação, mediar esse processo, fazendo com que esse professor que está em formação se dê conta das demais questões que envolvem esse processo.

Nessa perspectiva, segundo Masetto (2005, p.12)

(...) nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem.

Assim, o orientador é um elemento muito importante nessa trajetória dos docentes orientados. Perceber os aspectos que envolvem o ensino universitário é fundamental para sua atuação futura nesse nível de ensino e essa aprendizagem precisa ser respaldada em um professor com mais experiência.

Eu penso que o trabalho de Docência Orientada realmente precisa ser acompanhado pelo orientador, primeiro para dar respaldo a esses orientandos, que são os docentes orientados; segundo, porque os sujeitos que estão lá na sala de aula da graduação, eles precisam entender que isso é um trabalho de

formação e que as pessoas realmente se preparam. (...) a disciplina não fica na mão deles, eu tenho que acompanhar, eu não posso simplesmente dizer faça isso ou faça aquilo. Eu tenho que discutir com esse sujeito de que maneira isso pode ser feito, com a minha vivência de professor, qual a repercussão disso para os alunos e na medida em que eu observo como esse sujeito interage com o grupo (...) (Professor I)

O segundo marcador que apareceu nessa categoria foi a **indicação do orientador** para a realização da Docência Orientada. Os alunos destacaram que o orientador assume um papel muito importante no momento de decidir sobre as disciplinas e atividades que serão realizadas durante o Curso de Mestrado.

Nesse sentido, o professor orienta, em alguns casos, a realização da prática pedagógica, até porque o aluno ingressante no curso ainda não tem clareza dos caminhos que precisa seguir. A escolha pelas disciplinas a serem cursadas é feita no momento de matrícula no Mestrado, o que torna o aconselhamento do orientador ainda mais importante para auxiliar o aluno que está começando suas atividades.

Essa indicação e orientação do professor ficaram evidenciadas nas narrativas.

Foi junto com a orientadora. (Aluno I)

Bom, para ser bem sincera não foi uma iniciativa minha, até por que não tinha muita clareza sobre quais os percursos do Mestrado, porque quando tu ingressa no curso... eu estava assim um tanto quanto encantada, estava com aquela expectativa, tu sabe o que representa entrar num mestrado. (Aluno III)

(...) naquele momento, foi por indicação, porque na verdade naquela época eu não tinha essa clareza de que seria uma caminhada, talvez uma preparação para o ensino superior. (Aluno IV)

Os orientadores possuem a clareza de que essa prática pedagógica é fundamental para aqueles alunos que pretendem seguir a docência universitária, pois, muitos deles, nunca tiveram uma experiência nesse nível de ensino.

Além disso, existem ainda os alunos que procuram os cursos de pós-graduação em educação para estarem “aptos” à docência no ensino superior. Porém, sabe-se que os currículos desses cursos privilegiam a formação de pesquisadores e o contato com a realidade da sala de aula, das práticas pedagógicas se dão em momentos bem específicos, como é o caso da Docência Orientada.

Nessa perspectiva, levando em conta a importância desse momento para os alunos, os orientadores indicam a atividade como uma experiência necessária para os futuros professores. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.265)

(...) uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e de desenvolvimento da identidade de professores nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior. A formação para a docência universitária torna-se imprescindível no âmbito da pós-graduação.

A partir dessa indicação do orientador para a realização da Docência Orientada surge mais um marcador que caracteriza a importância do orientador nessa atividade. A **idéia inicial de fazer apenas um acompanhamento** é a primeira concepção que os alunos têm da atividade.

(...) a minha experiência na docência orientada foi fundamental pelo seguinte, quando eu comecei a fazer a Docência Orientada não tinha muita clareza, eu achava que eu estaria mais, por exemplo, acompanhando a orientadora, acompanhando as discussões, auxiliando as discussões, mas a idéia de assumir a docência não... eu me coloquei ali como alguém auxiliando aquele espaço e auxiliando as reflexões, eu estava me colocando dessa forma. (Aluno III)

Procurei participar de todas as aulas do semestre, acompanhando o trabalho da professora. (Aluno B)

Porém, ser uma pessoa que aprende apenas observando é uma idéia inicial que logo é substituída pela prática efetiva junto aos orientadores. O trabalho torna-se compartilhado, sendo um espaço em que docentes orientados e orientadores ocupam um espaço comum de docência. Isso serve como aprendizagem, mas faz com que outros sentimentos apareçam.

O docente orientado começa a ocupar parte do tempo destinado a uma determinada disciplina para exercer sua prática docente. Entretanto, ocupando esse espaço onde outro professor é o responsável faz com que o docente orientado, em alguns momentos, não se sinta muito a vontade frente à turma.

Isso pode ser percebido através das seguintes falas:

(...) a Docência Orientada, onde eu estava em uma posição que me parecia uma posição intermediária entre aluna e professora, eu estava no meio desse caminho, ocupando um espaço de auxílio, pois a responsabilidade pela condução da disciplina era da orientadora (...) (Aluno III)

Eu não me sentia tão à vontade quanto com as minhas turmas, pois não era eu o docente efetivo da disciplina, não é a mesma coisa, com certeza não é, tu tem um professor do teu lado, um professor que é o teu orientador, nós temos uma relação muito próxima, muito afetiva, eu e a minha orientadora, mas não é a mesma coisa, os alunos não são teus. (Aluno V)

Dessa maneira, o trabalho na disciplina precisa acontecer conjuntamente, para que essa sensação de não pertencimento do docente orientado se afaste e ele consiga se sentir a vontade para atuar na Docência Orientada.

Isso é importante para que práticas pedagógicas continuem acontecendo nos cursos de pós-graduação. Os alunos que pensam em atuar como docentes no Ensino Superior precisam desse momento de prática para compreender como funciona esse espaço de ensino, que se diferencia dos demais níveis. Só a vivência desse cotidiano poderá auxiliar a entender esse espaço da universidade ressaltando, assim, a necessidade de realizar a Docência Orientada.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p.103)

Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita quanto implícita (micropolítica) e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento.

Em consequência disso, o **trabalho conjunto** mais uma vez aparece como um marcador importante nas narrativas. Trabalhar de maneira a realizar um trabalho em que os sujeitos envolvidos troquem experiências pode incentivar a escolha por atividades como essa. Um trabalho em equipe fortalece quem está inserido, auxiliando aqueles que temem a prática a seguir em frente vendo no orientador alguém a quem possam recorrer, pedir ajuda, esclarecer dúvidas, etc.

Nesse sentido, os sujeitos de pesquisa explicitaram que o trabalho conjunto é muito positivo para as aprendizagens dos sujeitos, facilitando também o cotidiano em sala de aula, especialmente em turmas muito grandes.

É muito rico este processo. Tenho trabalhado com mais de uma aluna de mestrado na mesma turma porque tenho tido um grupo muito grande no curso de Pedagogia (...) (Professor III)

(...) foi um trabalho em conjunto e em nenhum momento eu estive sozinha. Primeira coisa foi o planejamento inicial da disciplina, um cronograma para ser entregue para as alunas, isso nós sentamos e a orientadora foi dizendo assim... bom agora nós temos que pegar os conteúdos e organizar a disciplina, as datas das aulas...então todo esse planejamento a gente fez inicialmente(...) (Aluno I)

A gente normalmente trabalhava em duplas e, assim, raramente fiquei só eu em sala de aula com a turma (...) (Aluno II)

Os planejamentos das aulas eram desenvolvidos em conjunto com a orientadora e as duas mestrandas. (Aluno N)

Nessa perspectiva, Bolzan (2002, p.63) contribui com a seguinte idéia:

(...) a realização de uma atividade coletiva, no presente, poderá levar o indivíduo à realização futura de atividades similares com maior autonomia,

devido ao fato de ele poder ter compartilhado inicialmente de ajuda (suporte ou estímulo auxiliar) ou participado de uma atividade colaborativa.

Assim, um aluno que passa pelo processo de aprendizagem através de um trabalho conjunto com colegas e professores, aprende com essa experiência e a leva para a continuidade da sua carreira docente. O trabalho em que a colaboração existe torna o processo ainda mais rico e consolidado.

Frente a isso, uma idéia que vem complementando o trabalho conjunto, mas que vai um pouco além da mera colaboração, é a atitude de **compartilhar experiências**. Esse foi um outro fator muito ressaltado nas entrevistas, tanto por alunos como por professores orientadores.

O trabalho compartilhado parte dessa ação colaborativa do trabalho conjunto que se estabelece entre professores e alunos. Porém, vai mais além. Segundo Bolzan (2002, p.63)

Esse tipo de trabalho que implica a construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente. Esse avanço permite que cada indivíduo, a partir da estruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, possa resolver situações semelhantes.

Seguem alguns trechos de narrativas que vão ao encontro das idéias trabalhadas.

(...) ao longo do semestre isso se fez necessário, eu me impor porque... no sentido de compartilhar experiências, do que eu sabia e podia contribuir para elas e elas, como tinha pessoas ali já atuantes na educação básica, contribuir para a minha formação. Era recíproco, era mútuo. (Aluno I)

Sabe que eu acho que essa experiência da Docência Orientada foi muito rica, porque nós tínhamos um trabalho bem interessante ... a gente tinha um trabalho compartilhado realmente, tanto com a orientadora como eu e a outra companheira, então eu acho que a gente conseguiu construir uma discussão legal para a construção dessa disciplina(...) (Aluno III)

(...) poder estar dialogando com os alunos, propondo atividades que não só aquela coisa de passar conhecimento, mas sim esse compartilhamento de saber entre eu e os alunos (...) (Alunos VI)

(...) a própria disciplina de Docência Orientada, possibilitou reflexões que vão muito além da dissertação, sendo um espaço em que pude aprender a compartilhar minha prática. (Aluno E)

(...) discutir de que maneira essa dinâmica pode ser beneficiada por essa interação orientador/docente orientado, porque, sem dúvida nenhuma, se isso não se estabelece me parece que a atividade não tem muito sentido em si mesmo. (Professor I)

A aula fica mais enriquecida, pois a parceria com o orientando se estabelece, no meu caso, desde o planejamento das atividades. (Professor II)

Através desses exemplos, fica clara a importância que um trabalho compartilhado ganha no processo de ensino e de aprendizagem. Poder compartilhar ações, reflexões, erros, acertos enriquece um momento que, se fosse solitário, perderia em qualidade.

A estrutura de ensino e de aprendizagem em que existe o compartilhamento de idéias serve como um potencializador desse processo. Todos acabam ganhando, de alguma maneira. Assim, um trabalho baseado nessa premissa faz com que esse momento sirva como **processo de aprendizagem para todos os envolvidos** na atividade de Docência Orientada.

Desse modo, a procura por espaços como esse tem aumentado a cada ano, seja pela possibilidade de aprendizagem do aluno que se torna professor de turmas da graduação, do professor orientador e dos próprios alunos da graduação que passam por essa experiência.

Não só os docentes orientados aprendem, essa prática faz com que professores orientadores e também os alunos da graduação cresçam com essa atividade. É um momento importante porque o professor orientador precisa acreditar no aluno que está orientando, acreditar que ele é capaz, confiar na responsabilidade que ele terá diante da atividade e do comprometimento desse aluno com as turmas que irá assumir.

Segundo Marques (2006, p. 125)

(...) o autêntico professor acredita no homem que está no aluno e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si, currículos, programas, matérias e materiais do ensino, metodologias e técnicas: tudo o mais são apenas pretextos para a densidade da relação que se estabelece entre homens que se respeitam e admiram.

Além disso, o docente orientado também precisa estar aberto a essas contribuições para tirar proveito delas, vendo no professor orientador uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional e se responsabilizando por suas atitudes nesse processo. Saber ouvir, mas agir no momento certo, ter responsabilidades e compreender que esse é um espaço muito importante para a sua formação profissional.

E, por fim, os alunos da graduação também aprendem com essa atividade, percebendo as relações que se estabelecem, as atitudes desse novo professor e as

contribuições que ele poderá fazer juntamente com o orientador. Os alunos que estão inseridos nas disciplinas da Docência Orientada têm a possibilidade de vivenciar um momento de aprender a ser professor, tomando para si as reflexões sobre essa prática.

É um processo formativo para todos os envolvidos e precisa ser encarado dessa maneira, para que seja realmente um momento rico na trajetória dos sujeitos envolvidos.

(...) eu não tinha aquela coisa de... eu sou a professora deles, porque eles ajudavam muito nas discussões e eu aprendi muito com eles também nos debates que eles traziam. (Aluno II)

Eu lembro que eu vim fazer o meu plano, o meu plano de estudos e eu não tinha essa clareza sobre o potencial formativo desta experiência. (Aluno III)

(...) tu não é professor... porque senão tu vai ficar naquela concepção de ensino mais tradicional, que tu tem que saber tudo para ensinar...e não, tu também está ali aprendendo, tu também é aluno. E isso foi uma coisa que me chamou muito atenção. (Aluno IV)

(...) tanto eu, como as acadêmicas, nos percebemos num processo de permanente evolução e desenvolvimento de nossas concepções iniciais. (Aluno C)

O professor orientador, como já referido anteriormente, **revê sua prática** se compreende tal atividade como um espaço compartilhado de ensino e de aprendizagem. No momento em que compartilha o espaço de sala de aula com outra pessoa, nesse caso um aluno da pós-graduação, existe a possibilidade de estar revendo algumas atividade e atitudes que, em um processo solitário, talvez passariam sem uma reflexão maior.

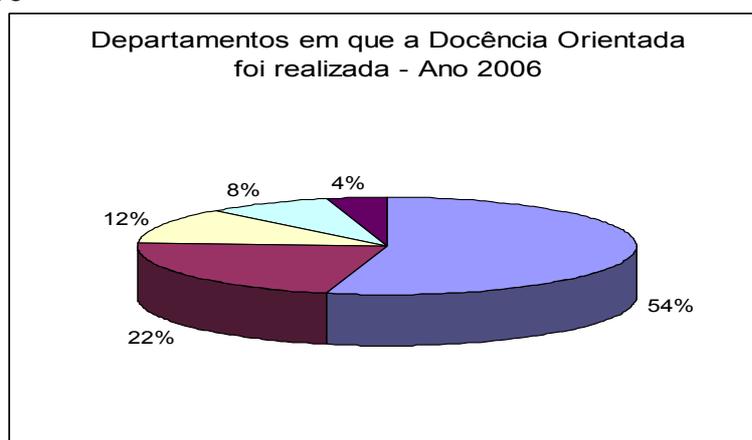
O gráfico que segue demonstra que o envolvimento nessa atividade acontece em todos os departamentos do Centro de Educação e no Departamento de Artes Visuais, pois são departamentos que possuem docentes que atuam na pós-graduação e na graduação.

A participação de docentes de diferentes linhas e temáticas de pesquisa demonstra que a Docência Orientada é um momento não só de aprendizagem dos docentes orientados, mas dos professores que orientam essas práticas e se envolvem nessa atividade juntamente com seus orientandos.

O departamento que apresentou um maior número de alunos envolvidos na Docência Orientada em 2006 foi o de Metodologia do Ensino (54% dos alunos), seguido pelo departamento de Fundamentos da Educação (22%), Administração

Escolar (12%), Educação Especial (8%) e Artes Visuais (4%). A ilustração abaixo demonstra essa situação.

Gráfico 19 – Departamentos nos quais a Docência Orientada foi realizada - Ano 2006



- Departamento de Metodologia do Ensino
- Departamento de Fundamentos da Educação
- Departamento de Administração Escolar
- Departamento de Educação Especial
- Departamento de Artes Visuais

Assim, devido a essa diversidade e aumento na participação na Docência Orientada, acreditamos que não só os alunos refletem sobre seus fazeres pedagógicos, mas o professor orientador também reflete e, em alguns casos, revê sua metodologia de trabalho. Ele passa a enfrentar momentos diferenciados de prática docente, vive situações novas de ensino e aprendizagem e reflete sobre isso.

Esses elementos foram evidenciados nas falas dos professores orientadores entrevistados, conforme evidenciam as falas abaixo.

Para mim, também o valor da Docência Orientada está na possibilidade de nós como orientadores da disciplina na qual o aluno vai trabalhar podermos estar o tempo inteiro estabelecendo essa relação, discutindo o valor daquilo que é proposto e, até, reconstruindo formas de trabalho e estratégias prospectivamente para nós mesmos como professores orientadores. (Professor I)

É uma experiência também interessante e rica para quem está orientando. Apreendo muito com uma geração mais jovem e como pensam em dinamizar uma aula. (Professor III)

Assim, a Docência Orientada torna-se um momento importante de aprendizagem, mostrando-se um espaço rico para os professores que optam por desenvolver essa atividade com seus alunos. Refletir e repensar suas próprias práticas é um elemento de destaque nesse contexto e muito necessário para os professores envolvidos.

Servindo de modelo para seus alunos, esse professor orientador precisa ter claro que suas atitudes servirão de exemplo para os alunos. Ter a clareza do seu papel como orientador e formador de professores é uma atitude indispensável.

Segundo Isaia (2007, p.159)

A dialética interpessoal e intrapessoal, própria à mediação, só pode efetivar-se em um docente consciente de sua atuação e de sua responsabilidade de formador. Para tanto, é necessário que ele mantenha um firme propósito de transformar-se e aperfeiçoar-se, instaurando, então, ações autoformativas. Para ser professor é preciso não só querer, mas ainda colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e possa-se pensar e refletir no porquê, no como e no para que delas.

Pensando nessa consciência da ação e da responsabilidade que um professor mais experiente tem na formação dos professores mais jovens, nos reportamos a necessidade de um acompanhamento mais sistemático àqueles que estão ingressando na docência universitária. Assim, **a tutoria como prática na universidade** é mais um elemento de destaque nas narrativas dos nossos sujeitos. Não só no momento de Docência Orientada um professor com mais experiência torna-se importante, mas no espaço da universidade, com professores que ingressam na regência das turmas.

Nesse sentido, professores tutores são, conforme Marcelo Garcia (1999, p.252) “(...) professores experimentados que põem à disposição dos professores principiantes o seu conhecimento e ofício profissional. Contudo, actualmente, a figura do professor mentor limita-se (novamente) à orientação e guia do professor principiante da área de investigação.”

Dessa maneira, a importância que o orientador ganha no momento da Docência Orientada, como aquela pessoa que pode auxiliar, apoiar, compartilhar saberes e fazeres, aparece como uma necessidade dos professores que assumem a regência de turmas no ensino superior.

Assim como na Docência Orientada, nossos sujeitos revelam a necessidade que encontraram de ter um acompanhamento mais sistemático nas suas práticas docentes enquanto professores substitutos. O sentimento de abandono e de desconhecimento das questões que envolvem a universidade, faz com que a tutoria de um professor mais experiente, assim como funciona o professor orientador na Docência Orientada seja destaque como uma necessidade desses novos professores.

As dificuldades enfrentadas durante a inserção dos professores, no caso dos nossos sujeitos como professores substitutos, causa esse sentimento de que um tutor, orientador, enfim, um professor que possa acompanhar esses primeiros passos torna-se tão necessário.

Penso que isso deveria ser talvez uma iniciativa de ter uma tutoria, um acompanhamento para esse professor iniciante, ter esse trabalho de acompanhamento por um companheiro do departamento, um professor mais experiente que fosse fazer esse trabalho de acompanhar esse professor iniciante, porque, realmente, é um período de muitas expectativas, muita insegurança. (Aluno III)

Acho que, talvez, nós tivéssemos que ter mais acompanhamento não só na Docência Orientada, que nós temos um professor que nos acompanha, mas como substitutos aqui dentro. Nós entramos para ser professores e nós somos jogados para algumas turmas e poucas pessoas nos acompanham. (Aluno V)

Nessa perspectiva, o orientador é importante na prática pedagógica não só em espaços como a Docência Orientada, mas também deveria estar presente no cotidiano daqueles que iniciam sua carreira. Esse “abandono” que se estabelece faz com que os professores vivenciem a **Solidão Pedagógica** no espaço universitário, conforme já foi referido na categoria anterior. Essa solidão que os professores enfrentam torna o trabalho menos prazeroso. A impossibilidade de ter um acompanhamento e até mesmo compartilhar saberes e fazeres com os colegas torna o ensino superior um ambiente, muitas vezes, de atividades isoladas dos professores.

Segundo Isaia e Bolzan (2004)

(...) não é possível pensar no processo de aprender a ser professor, formando-se para tal, sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação conjunta e a negociação de conflitos, possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu conseqüente processo de aprendizagem compartilhada.

Nesse sentido, a interação e o compartilhamento de experiências na universidade são fundamentais para que não se consolidem práticas isoladas e sentimento de abandono. Essa solidão que os professores vivenciam nesse nível de ensino pode ser percebida nas falas que seguem.

É um trabalho muito solitário do professor, ele não tem essa oportunidade de discussão com seus pares ou porque a própria instituição na qual eu trabalho não proporciona isso ou porque isso significa se expor. (Professor I)

Não trabalham numa cultura colaborativa, mas escrevem sobre isso. Isso me incomoda um pouco. Mas nada que eu desconheça, as instituições produzem isto em nós. Nos colocamos assim pelas demandas também. (Professor III)

Portanto, frente a essas diversas características que foram destacadas, o professor orientador assume um papel fundamental na Docência Orientada, tornando-se o mediador do processo, mas, além disso, um companheiro, colega, incentivador, etc.

A importância do orientador nessa atividade é a de auxiliar na formação de futuros professores do ensino superior, possibilitando um momento de ensino e aprendizagem altamente potencializador e positivo para os alunos que vivenciam esse espaço. Não só na fala dos alunos, mas na narrativa dos próprios orientadores isso foi revelado diversas vezes e em diversos momentos como pôde ser evidenciado.

Assim, a Docência Orientada pode ser entendida como um caminho de formação para os professores que atuam no Ensino Superior, apesar da sua curta duração em relação à carga horária e de não ser obrigatória para todos os alunos nos cursos de pós-graduação. E isso se dá, em grande parte, pelo trabalho dos professores orientadores que, em sua maioria, assumem essa tarefa formativa, auxiliam seus alunos nas práticas pedagógicas e discussões teóricas acerca desse trabalho e se colocam em situação de aprendizes, revendo seu próprio trabalho na universidade.

5. APONTAMENTOS EM ABERTO

Chegamos ao término desse estudo e com isso podemos ter uma visão geral do que foi realizado. A análise e interpretação dos dados quantitativos e das narrativas dos sujeitos permitiram retratar o contexto da Docência Orientada, disciplina que foi nosso objeto de estudo, no cenário das universidades federais brasileiras e, mais especificamente, na Universidade Federal de Santa Maria.

A partir disso, 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.

Dessa maneira, sem que os dados das universidades federais brasileiras fossem descartados, aprofundamos a análise a partir do estudo de caso da UFSM. Acreditamos que por esse viés poderíamos chegar a alguns fatores que contribuem para a formação de professores universitários a partir da disciplina de Docência Orientada.

Assim, com o intuito de destacar aspectos que foram relevantes durante o trabalho e que acreditamos que podem responder a nossa questão e objetivos de pesquisa, faremos uma breve retomada do que se tornou importante durante a análise e interpretação dos dados.

Dessa maneira, as categorias de análise que foram emergindo das narrativas dos sujeitos foram nos mostrando mais do que um caminho de reflexão dentro desse contexto. Elas auxiliaram a pensarmos sobre a qualidade do ensino superior, mais especificamente sobre a formação de professores universitários, servindo como “espelhos” que refletiram possíveis indicadores de qualidade da Docência Orientada na realidade investigada.

Além disso, acreditamos que os aspectos que ali foram destacados, apesar de se referirem a uma realidade específica (UFSM), representam não só essa

instituição, mas podem refletir as demais instituições investigadas no panorama geral da disciplina em questão.

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 1ª 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.

Dentro dessa categoria de análise surgiram vários aspectos que destacam a Docência Orientada como uma *oportunidade de formação*, propiciando um espaço de aprendizagem para aqueles alunos que se inserem nessa atividade. Assim, esse apresenta-se como um possível indicador de qualidade, sendo destacado pelos sujeitos, alunos e professores, como um espaço de prática pedagógica na universidade que pode repercutir em uma melhor qualidade da docência no ensino superior.

Pensar em uma formação que dê conta das mudanças da sociedade, das exigências que são feitas aos profissionais com ensino superior e ter um professor

que saiba lidar com todos os aspectos que envolvem a docência universitária pode representar uma maior qualidade de ensino. E, nesse sentido, a oportunidade de formação que a Docência Orientada torna-se um elemento fundamental nesse contexto.

Assim, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.165)

Essas atribuições do ensinar na universidade exigem uma ação docente diversa da tradicionalmente praticada. Na docência, enquanto prestador de um serviço à sociedade mediante sua profissão, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

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.

Assim, a Docência Orientada aparece como uma oportunidade de contato com essa docência do ensino superior, “transportando” o aluno para o papel de professor e propiciando aprendizagens dessa realidade de trabalho em sala de aula. As falas que seguem auxiliam na representação do que buscamos demonstrar.

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)

(...) é uma experiência, que, na maioria das vezes, reconstrói a experiência vivida como aluno na universidade, sem falar na possibilidade de ressignificar os estudos feitos e preparação do trabalho didático, agora na condição de docente. (Professor III)

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

(...) é uma oportunidade, uma oportunidade que se não aproveita tu estás perdendo muito. Acho que tu ganhas muito fazendo a Docência Orientada, eu aprendi muito, eu acho que eu amadureci muito, a percepção em relação ao ser professor e também a reflexão, que tu acabas sendo obrigado a realizar, não tem como fugir disso. (Aluno IV)

Portanto, a oportunidade que a Docência Orientada possibilita aos sujeitos de uma formação realmente voltada para as questões da prática pedagógica é um possível indicador de qualidade pela importância que ganha no contexto de um ensino superior ainda precário de preparação dos seus profissionais.

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.

Assim, não só a formação pedagógica tornou-se importante para os sujeitos de pesquisa. O contato com esses diversos fatores fizeram com que muitos sentimentos fossem se revelando e influenciando as ações em sala de aula.

Essa categoria representa um aspecto que, muitas vezes, é deixado de lado nas estatísticas e avaliações que são realizadas nas instituições de ensino superior que é o lado pessoal do docente. Porém, apesar de não ser muito valorizado, é um elemento determinante nas práticas docentes.

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.

As relações que se estabelecem entre a pessoa do professor e a prática enquanto professor do Ensino Superior, especificamente no momento da realização da Docência Orientada podem ser percebidos através das falas que seguem.

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)

(...) por mais que eu seja do curso de Pedagogia, que eu tenha feito Mestrado em Educação, talvez eu não me sentisse apto para ser professor do Ensino Superior. Se a experiência de Docência Orientada não tivesse sido muito boa, eu poderia desistir da docência, embora isso poderia ter acontecido lá no estágio, ou pelo menos desistir da idéia de trabalhar no ensino superior. E como para mim foi prazeroso, interessante, eu segui nessa linha. Mas isso mexe muito com a gente, nos faz repensar muitas coisas em relação ao professor e a pessoa que tu és. (...) (Aluno V)

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.

Assim, o orientador acaba sendo um “mediador” dessa aprendizagem, auxiliando os processos de aprendizagem da docência de seus alunos e reconstruindo seus próprios saberes e fazeres da prática pedagógica. Assim, nesse terceiro indicador aparecem elementos como: o trabalho conjunto, compartilhar experiências; processo de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos; tutoria como prática na universidade, etc.

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. Assim, a Docência Orientada representa essa característica de

compartilhamento, destacando-se dentro do cenário da universidade como um dos poucos momentos em que o trabalho vai além da dimensão individual, ou seja, o professor único e solitário dentro da sala de aula.

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. Temos a intenção de tornar cada vez mais clara a idéia, através de pesquisas futuras, que esses espaços de aprendizagem docente são ricos e necessários devido ao restrito espaço aberto a formação de professores que atuam no Ensino 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.

Dessa maneira, os sujeitos revelaram que isso pode contribuir com as ações futuras na docência dentro das universidades, servindo de base para uma atuação posterior. As falas que seguem demonstram alguns dos pontos destacados.

Além de ser uma oportunidade de conhecer o campo é um momento de troca muito interessante que o professor orientador pode ter com esse sujeito que não vivencia o espaço da docência universitária na sua formação (...) (Professor I)

(...) os orientandos participam de todas as fases do trabalho, desde a concepção à execução. Procuo 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)

É uma experiência também interessante e rica para quem está orientando. Aprendo muito com uma geração mais jovem e como pensam em dinamizar uma aula. (Professor III)

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

(...) foi uma experiência muito rica justamente por isso, porque eu não estava sozinha, eu tinha a orientadora comigo o tempo inteiro. Então esse medo foi se afastando. (Aluno I)

Portanto, a análise dos dados e a interpretação desse material mostram que a Docência Orientada, apesar de ser uma atividade recente e ainda optativa nos programas de pós-graduação, passa a ser vista como uma possibilidade de formação para os professores do ensino superior. É um espaço de aprendizagens, onde alunos e professores refletem sobre o que sabem e o que fazem em sala de aula.

Além do mais, por ser uma atividade em que o trabalho se dá de forma integrada, alunos e professores se completam em seus fazeres e saberes, compartilhando, também, sentimentos frente à atividade de docência. Isso faz com que a “parceria” que se estabelece nesse espaço seja um fator muito positivo para todos os envolvidos.

Vale ainda ressaltar alguns pontos que foram destacados durante o trabalho e que representam fatores importantes no contexto da docência universitária e, conseqüentemente, da Docência Orientada e que destacamos com o intuito de refletir sobre tais fatores. 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. Pensando em um espaço de aprendizagem, onde os sujeitos envolvidos pudessem constituir-se enquanto professores do ensino superior e se tornar, de fato, um espaço específico de aprendizagem da docência superior, a Docência Orientada precisa constituir-se em um momento de maior destaque e abrangência dentro dos cursos de Mestrado e Doutorado. 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. Dessa maneira, assim como a carga horária da disciplina de Docência

Orientada, o número de alunos que realiza a Docência Orientada precisa ser maior, abrangendo grande parte dos alunos matriculados para constituir-se em um verdadeiro espaço de formação dentro dos Programas. 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. Mais uma vez, a carga horária de atuação pode representar um indicador de qualidade, se considerarmos que a inserção em todos os momentos de um semestre letivo pode ser decisiva em termos de aprendizagem para quem está inserido na atividade. Logo, o *envolvimento dos docentes orientados ao longo do desenrolar 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.*

Logo, acreditamos que a Docência Orientada é um momento único para aqueles que buscam a docência universitária. Foram muitos os relatos que demonstraram a riqueza desse processo, tanto para alunos como para professores, e a possibilidade de compartilhar experiências docentes.

Dessa maneira, os resultados dessa investigação evidenciam que a Docência Orientada pode constituir-se em um espaço de aprendizagem para a docência superior, pois possibilita aprender e ensinar dentro de um único ambiente, propiciando trocas, trabalho conjunto e compartilhamento entre alunos e professores orientadores. Além disso, mostrou-se como um momento em que existe a reflexão na e sobre a prática, resultando em crescimento pessoal e profissional para os sujeitos que realizam a atividade.

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

ABRAHAM, A. *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Barcelona. Gedisa .1984.

ABRAHAM, A. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona. Gedisa, 1987.

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. IN: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004. p. 137-142.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. IN: CASTANHO, Sérgio.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Anped. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Brasília, 2007. Disponível em: < www.anped.org.br > Acesso em: 03 jan.2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno. IN: MASETTO, Marcos. (Org.) *Docência na Universidade*. 7 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005. p.57-68.

BERTOLIN, Julio César Godoy. *Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização – Período 1994-2003*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. *História e Histórias da Pós-Graduação em Educação no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. set-dez. n.30. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. SP: Brasil – p. 3-6.

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

BOLZAN, Doris. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. IN: ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho (Org.). *Reflexões sobre Políticas Educativas*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005. p.117-128.

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

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.977, de 3 de dezembro de 1965. Definição e regulamentação dos cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art.69 da Lei de Diretrizes e Bases. Relator: Newton Sucupira. Disponível em: < www.pedagogiaemfoco.pro.br > Acesso em 25 out.2006.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n.9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no D.O.U. em 23/12/1996. p.27.833-27.841. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm> Acesso em 10 mar.2007.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INEPE 50 ANOS. Brasília: INEP, 1988. 47p. Disponível em: <www.inep.gov.br/institucional/historia.htm> Acesso em 29 out.2007.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n.4024, 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em 11 jun.2007.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto n 19851, de 18 de abril de 1931. Reforma Francisco Campos. Disponível em: < www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas > Acesso em: 12 jun. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília, dezembro de 2004. Disponível em: <www.capes.gov.br > Acesso em: 03 jan.2007.

CASTANHO, Sergio. CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. p.57-69.

CASTANHO, Sérgio; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

CAPES. Ofício Circular 028/99PR/CAPES. Introduz a Atividade Orientada de Docência em Ensino Superior obrigatória para alunos bolsista do programa de demanda social da Capes, 1999.

CAPES. Portaria nº.52, de 26/09/02. Dispõe sobre o Estágio de Docência obrigatório para alunos da pós-graduação bolsista do programa de demanda social CAPES, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. IN: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. p. 103-112.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. IN: LARROSA, Jorge (et.al.). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 1995. p.11-59.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2007. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 25 out.2006.

CORDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES. Brasília, DF: Capes, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. IN: ENRICONE, Délcia. GRILLO, Marlene. (Orgs.) *Educação Superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº977/65. Revista Brasileira de Educação. n 30. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA., set./out./nov./dez., 2005. p.7-20.

DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENRICONE, Délcia. A sala de aula universitária como cenário da docência. IN: ENRICONE, Délcia. GRILLO, Marlene. (Orgs.) *Educação Superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A construção do conhecimento nos cursos de pós-graduação em educação: Integração mestrado/doutorado. IN: SEVERINO, Antônio Joaquim. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes.(Orgs.) *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERREIRA, Berta Weil. Adolescentes no Mundo Atual: A construção da Identidade Profissional e Ideológica. IN: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de. (orgs.). *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p.241-254.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e Reflexão como marcas da profissão docente. IN: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. p.45 -59.

GRILLO, Marlene Corroero; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro. IN: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p.229-239.

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.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques; RAYS, Oswaldo Alonso. *A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da pós-graduação no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. n 30. Campinas, SP: Editora Autores Associados LTDA., set/out/nov/dez., 2005. p.82-94.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2007. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em: 03 jan.2007.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. IN: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p.241-251.

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. (Orgs.) Formação do docente de Instituições de Ensino Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: 2003, p.368-375.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. IN: ALONSO, Cleuza Maria Maximino Carvalho (Org.). *Reflexões sobre Políticas Educativas*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005a. p.35-44.

ISAIA, Sílvia 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, 2005b.

ISAIA, Sílvia. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.) *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006a. p.63-84.

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I. e ISAIA, S. Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. v.2. Brasília: 2006b, p.360 e 374.

ISAIA, Sílvia. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. IN: ENGERS, Maria Emília Amaral. MOROSINI, Marília Costa. (Orgs.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 153-165.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Doris. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*. Centro de Educação, UFSM, v.29, n.2, Santa Maria/RS, p. 121-133, 2004.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, António.

(Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p.51-76.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. 5 ed.rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006a.

MARQUES, Mario Osório. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 3 ed. Ver. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006b.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. IN: MASETTO, Marcos. (Org.) *Docência na Universidade*. 7 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 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: Papyrus, 2004. p. 83-102.

MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran. (Orgs.). *La narrativa em la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A., 1995.

MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. A análise de discurso como metodologia de investigação. IN: GRILLO, Marlene Corroero. MEDEIROS, Marilú Fontoura de. (Orgs.). *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 147-180.

MELLO, Elena Maria Billig; COSTA, Fátima Terezinha Lopes da. MOREIRA, Jacira Cardoso de. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz alta: Unicruz, 2005.

MORAES, Roque. *Análises qualitativas: Análise de conteúdo? Análise de discurso?* Texto disponibilizado pelo autor.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Professor universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. IN: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p.253-261.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Docência Orientada: Aprendizagens compartilhadas no ensino universitário. IN: Departamento de Métodos e Técnicas de e

Ensino. *Olhar de Professor*. Ano 7, n 1. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2004. p. 147-158.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

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.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. IN: RISTOFF, Dilvo. SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. 5v. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.97-146.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

REICHARDT, Charles S.; COOK, Thomas D. *Métodos Cualitativos y Cuantitativo en Investigación Evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1986.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Consolidação dos cursos de Pós-Graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. IN: SEVERINO, Antônio Joaquim. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes.(Orgs.) *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução 003/96. Regulamentações sobre o Programa Especial para participação nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSM, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. *Regimento Interno dos Programas/Cursos de Pós-Graduação*. Santa Maria, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Projeto Político Pedagógico*. Santa Maria, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT*. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 6ed.revisada e ampliada. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007. Disponível em: < www.ufsm.br > Acesso em: 03 jan.2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007. disponível em: 10 mar.2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. IN: RISTOFF, Dilvo. SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. 5v. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.85-96

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

ANEXOS

ANEXO 1 - Plano de Atividades da Docência Orientada na UFSM**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Plano de Atividades da Docência Orientada

____ semestre letivo de 200____

APG 303 () Doc. Orientada I APG 304 () Doc. Orientada II

Aluno(a): _____ Matrícula no PPGE: _____

Professor(a) Orientador(a): _____

Disciplina: _____ Ch: _____

Departamento: _____

Carga horária da Docência Orientada: _____ (30% da CH)

Período da realização da Docência Orientada: de __/__/__ a __/__/__

Professor(a) responsável pela disciplina: _____

Atividades:

De acordo do(as):
Professor(a) Orientador(a): _____
Professor(a) responsável da Disciplina escolhida para Docência Orientada: _____
Chefe do Departamento: _____

Data: ___ / ___ / _____

PPGE
De acordo do(as):
Colegiado do PPGE:
Coordenação do PPGE:
Data: ___ / ___ / _____

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA COM OS ALUNOS: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E TÓPICOS-GUIA

Dados de Identificação

Data de nascimento:

Curso:

Ano de ingresso no Curso:

Possui experiência docente no Ensino Superior?

Possui experiência docente na Escola Básica?

Atividade profissional atualmente:

Por que está dando continuidade a formação?

Data da realização da entrevista:

Tópicos-Guia

1. Motivação para a Docência Orientada ou Estágio de Docência.
2. Narração da experiência (aspectos relevantes).
3. Relação entre o envolvimento com a Docência Orientada e a formação docente.
4. Percepção pessoal da formação dos docentes que atuam no Ensino Superior.

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES ORIENTADORES: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E TÓPICOS-GUIA

Dados de Identificação

Data de nascimento:

Curso de Graduação:

Curso de pós-graduação:

Curso de pós-graduação no qual atua como docente (Mestrado/Doutorado):

Anos de experiência na docência superior:

Anos de experiência como orientador:

Data da realização da entrevista:

Tópicos-Guia

1. Compreensão da Docência Orientada ou Estágio de Docência no contexto da pós-graduação.
2. Percepção dessa experiência com os seus alunos.
3. Relevância dessa experiência para as turmas de graduação.
4. Escolha por essa atividade.
- 5.** Percepção pessoal da formação dos docentes que atuam no Ensino Superior.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Colega:

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO CAMINHO POSSÍVEL NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: EM BUSCA DE INDICADORES DE QUALIDADE.

A presente pesquisa será desenvolvida a partir de um viés quantitativo, através do levantamento de dados sobre a Docência Orientada nas universidades federais brasileiras e de um viés qualitativo, envolvendo a UFSM e a UFRGS. Em sua fase qualitativa, buscaremos investigar quais as percepções que os sujeitos do estudo de caso têm sobre a docência orientada ou estágio de docência, além de compreender de que maneira a docência orientada contribui para a formação dos professores universitários.

Para tanto, solicitamos sua colaboração em responder ao instrumento de coleta de dados da fase qualitativa do estudo, através de uma **entrevista narrativa**. A mesma possibilitará subsídios para a compreensão dos aspectos que envolvem a Docência Orientada ou Estágio de Docência, a partir dos acontecimentos julgados significativos por você e que marcaram sua prática com essa atividade.

Agradecemos sua disponibilidade em partilhar conosco suas experiências na Docência Orientada ou Estágio de Docência. Atenciosamente.

Manuelli Cerolini Neuenfeldt
Mestranda – PPGE/CE/UFSM

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora – PPGE/CE/UFSM

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO CAMINHO POSSÍVEL NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: EM BUSCA DE INDICADORES DE QUALIDADE.

A presente pesquisa será desenvolvida a partir de um viés quantitativo, através do levantamento de dados sobre a Docência Orientada nas universidades federais brasileiras e de um viés qualitativo, envolvendo a UFSM e a UFRGS. Em sua fase qualitativa, buscaremos investigar quais as percepções que os sujeitos do estudo de caso têm sobre a docência orientada ou estágio de docência, além de compreender de que maneira a docência orientada contribui para a formação dos professores universitários.

Para tanto, solicitamos sua colaboração em responder ao instrumento de coleta de dados da fase qualitativa do estudo, através de uma **entrevista narrativa**. A mesma possibilitará subsídios para a compreensão dos aspectos que envolvem a Docência Orientada ou Estágio de Docência, a partir dos acontecimentos julgados significativos pelo senhor(a) e que marcaram sua prática com essa atividade.

Agradecemos sua disponibilidade em partilhar conosco suas experiências como professor (a). Atenciosamente.

Manuelli Cerolini Neuenfeldt
Mestranda – PPGE/CE/UFSM

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora – PPGE/CE/UFSM

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa: A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO CAMINHO POSSÍVEL NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: EM BUSCA DE INDICADORES DE QUALIDADE..

Mestranda: Manuelli Cerolini Neuenfeldt

Orientadora: Prof.^a Dr^a Silvia Maria de Aguiar Isaia

Eu _____ informo que fui esclarecido(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem por objetivo identificar os indicadores de qualidade da Docência Orientada nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

A justificativa para a realização desta pesquisa emergiu da necessidade de compreender a docência superior a partir da experiência com Docência Orientada ou Estágio de Docência, fazendo um levantamento de dados dessa atividade nas universidades federais brasileiras (viés quantitativo) e um estudo de caso na UFSM e na UFRGS (viés qualitativo).

A coleta das informações da fase qualitativa do estudo será efetivada através de uma entrevista narrativa, da qual participarei. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, mantendo, contudo o anonimato da minha pessoa.

Fui igualmente informado (a) que tenho assegurado o direito de:

- a) Receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa;
 - b) Retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália;
 - c) Não ter minha identidade revelada em momento algum da pesquisa.
- Para qualquer esclarecimento está a disposição o e-mail manuelli1507@hotmail.com e o telefone (55)3226-2316, ambos da mestrandia.

Santa Maria, _____ de _____ de 2007.

Manuelli Carolini Neuenfeldt
Mestranda – PPGE/CE/UFSM

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria de Aguiar Isaia
Orientadora – PPGE/CE/UFSM

APÊNDICE F

A Docência Orientada nas universidades federais brasileiras em números

Mestrado – Ano 2005

Instituição	Número total de alunos	Número de alunos que realizou a Docência Orientada
UFG	84	10
UFPEL	73	5
UFRGS	278	4
UFSM	120	22
UFSC	162	7
UFPR	202	5
UFJF	69	9
UFMG	121	Nunca fez
UFSCAR	116	32 (Com o doutorado)
UFU	113	13
UFES	127	15 (Com o doutorado)
UNIRIO	29	25
UFRJ	63	3
UFF	124	Nunca fez
UNB	134	16 (Com o doutorado)
UFMT	184	7
UFMS	111	6
UFBA	104	Não informou
UFPB	147	Não informou
UFAL	71	Não informou
UFPE	128	Não informou
FUFSE	162	2
UFC	103	Não informou
UFMA	54	Não informou
UFPI	75	2
UFRN	82	Não informou
UFAM	106	4
UFPA	54	Nunca fez
Total: 28 instituições	3196	124 (mais 63 que inclui mestrado e doutorado)

- 3 instituições nunca realizaram a Docência Orientada
- 7 instituições não informaram os dados

Doutorado – ANO 2005

Instituição	Número total de alunos	Número de alunos que realizou a Docência Orientada
UFG	44	5
UFPEL	-	-
UFRGS	271	2
UFSM	-	-
UFSC	39	2
UFPR	75	5
UFJF	-	-
UFMG	112	Nunca fez
UFSCAR	94	32 (Com o Mestrado)
UFU	-	-

UFES	21	15 (Com o Mestrado)
UNIRIO	-	-
UFRJ	30	1
UFF	85	Nunca fez
UNB	10	16 (Com o Mestrado)
UFMT	-	-
UFMS	10	2
UFBA	122	Não informou
UFPB	49	Não informou
UFAL	-	-
UFPE	52	Não informou
FUFSE	-	-
UFC	166	Não informou
UFMA	-	-
UFPI	-	-
UFRN	135	Não informou
UFAM	-	-
UFPA	-	-
Total: 28 instituições	1315	17 (mais os 63 junto com o mestrado)

- 2 instituições nunca fizeram a Docência Orientada
- 12 instituições não tem doutorado
- 5 instituições não informaram os dados

Mestrado – ANO 2006

Instituição	Número total de alunos	Número de alunos que realizou a Docência Orientada
UFG	97	10
UFPEL	92	6
UFRGS	247	8
UFSM	156	61
UFSC	174	11
UFPR	220	4
UFJF	78	7
UFMG	164	12 (com o doutorado)
UFSCAR	114	22
UFU	120	13
UFES	141	7 (com o doutorado)
UNIRIO	53	Não informou
UFRJ	67	2
UFF	108	Nunca fez
UNB	149	13 (Com o doutorado)
UFMT	206	Não informou
UFMS	98	12 (Com o doutorado)
UFBA	106	Não informou
UFPB	135	Não informou
UFAL	88	Não informou
UFPE	121	Não informou
FUFSE	66	10
UFC	109	Não informou
UFMA	50	Não informou
UFPI	73	4
UFRN	92	Não informou
UFAM	115	1
UFPA	65	Nunca fez

Total: 28 instituições	3304	159 (mais 44 com o doutorado)
------------------------	------	-------------------------------

- 2 instituições nunca fizeram a Docência Orientada
- 9 instituições não informaram os dados

Doutorado – ANO 2006

Instituição	Número total de alunos	Número de alunos que realizou a Docência Orientada
UFG	51	5
UFPEL	10	2
UFRGS	277	1
UFSM	-	-
UFSC	58	4
UFPR	78	0
UFJF	-	-
UFMG	137	12 (Com o Mestrado)
UFSCAR	104	26
UFU	10	Nunca fez
UFES	30	7 (Com o Mestrado)
UNIRIO	-	-
UFRJ	31	1
UFF	83	Nunca fez
UNB	25	13 (Com o Mestrado)
UFMT	-	-
UFMS	21	12 (Com o Mestrado)
UFBA	124	Não informou
UFPB	76	Não informou
UFAL	-	-
UFPE	74	Não informou
FUFSE	-	-
UFC	169	Não informou
UFMA	-	-
UFPI	-	-
UFRN	154	Não informou
UFAM	-	-
UFPA	-	-
Total: 28 instituições	1512	39 (mais 44 com o mestrado)

- 2 instituições nunca fizeram a Docência Orientada
- 5 instituições não informaram
- 10 instituições não tem doutorado

Dados 2005: Total de alunos- 4511
 Total dos que fizeram Docência Orientada – 204

Dados 2006: Total de alunos: 4816
 Total dos que fizeram Docência Orientada - 242