DOCÊNCIA ORIENTADA: ESPAÇO FORMATIVO PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Manuelli Cerolini Neuenfeldt

Um breve histórico: Os Cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil

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.

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 [1]– 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.

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. O Inep [2] 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 eqüidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Nesse sentido, a pesquisa em educação tem mostrado sua relevância social e tornou-se fundamental para o desenvolvimento do país. Hoje, em termos numéricos[3], 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

[1] Informações retiradas do site www.anped.org.br
[2] Informações pesquisadas no site www.inep.gov.br, acesso em 29/10/2007
[3] Dados extraídos do site www.capes.gov.br, acesso em 16/03/2007.

estão constituídos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Educação no Brasil.

O nosso estudode caso: a disciplina de Docência Orientada na UFSM[4]

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.

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 n° 293/91 do CEPE e 025946/91-97 do Protocolo Geral.

Posteriormente, em 1996, o reitor da Universidade Federal de Santa Maria, através da Resolução n° 003/96, torna publica 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.

Já em 1999, o Ofício Circular n° 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.

[4] **Docência Orientada** é uma denominação utilizada nos cursos de pós-graduação da UFSM para a atividade de **Estágio Docente** (Ofício Circular n° 028/99/PR/CAPES)

Logo, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM incorpora essa atividade à sua matriz curricular e a atividade de Estágio de Docência passa a ser denominada **Docência Orientada** no referido Programa. 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.

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.

Assim, o aluno que opta pela realização da Docência Orientada precisa fazer um Plano de Atividades 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.

Formação de professores universitários: alguns elementos para a discussão.

O pessoal e o profissional dos professores

Falar em formação de professores universitários exige que pensemos muito além da formação inicial, entendendo que o professor, durante toda a

sua trajetória, passa por várias etapas de aprendizado. E, ainda mais além, torna-se necessária a relação dessa vida profissional com a sua vida pessoal, já que ambas apresentam-se entrelaçadas por acontecimentos que não podem ficar isolados na vida da pessoa.

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

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

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

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

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

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

O Professor Reflexivo

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

Com o passar do tempo, abrem-se espaços dentro das instituições para práticas que valorizam o aluno e 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, a reflexão pressupõe uma prática baseada em conceitos, conhecimentos teóricos que tornam o fazer rico de expectativas, desafios, metas, objetivos, etc. Torna o cotidiano da sala de aula pleno de possibilidades, pois se afasta da intuição e do "dom" e abre espaço para o pensar sobre o agir.

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

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

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

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

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

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

E, ainda, mesmo em momento de formação continuada, os professores precisam querer aprender, abertos a novas experiências e

diálogo entre os seus saberes teóricos e práticos, torna-se necessário uma prática reflexiva. Segundo Perrenoud (2002, p.24) "(...) para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência."

O Conhecimento Compartilhado: atividade colaborativa

Frente ao quadro atual das universidades brasileiras, onde o individualismo supera qualquer projeto coletivo dentro da instituição, pensar em um trabalho coletivo também pode indicar um fator de contribuição à qualidade do ensino superior. Quando nos referimos ao conhecimento compartilhado, queremos fazer referência a uma atividade mais coesa e dinâmica dentro das IES, superando a visão tradicional do ensino, quando professores isolavam-se em suas salas de aula ou disciplinas e mal sabiam quem eram e o que faziam seus colegas.

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

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

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

alunos, aprendendo e ensinando a cada momento, a cada palavra, com cada gesto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, não basta que o professor tenha um conhecimento aprofundado de uma área específica do conhecimento, ele

precisa ter uma formação que contemple diversos aspectos, inclusive os pedagógicos. A idéia de que ser professor é um "dom", de que chegar na sala de aula e "despejar" informações nos alunos basta para que eles aprendam já foi superada.

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

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

Nesse sentido, temos a disciplina de Docência Orientada [5], que mesmo não tendo a sua realização obrigatória na maioria das IES (a obrigatoriedade é apenas para os alunos bolsistas), apresenta-se como uma possibilidade de prática pedagógica no ensino superior. Este é um momento no qual o aluno tem a possibilidade de aliar seus estudos teóricos, realizados na construção de suas dissertações e tese, com atividades práticas em cursos de graduação.

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

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

[5] Denominação dada na UFSM ao Estágio de Docência, instituído Ofício Circular n° 028/99/PR/CAPES.

responsável pelo acompanhamento das aulas e provocador de reflexões acerca das práticas desenvolvidas.

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

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

Indicadores de qualidade da educação superior

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.

Assim, os indicadores não pretendem e não conseguiriam solitariamente esclarece 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.

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).

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) 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 o 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.

Apontamentos em aberto

Chegamos ao término desse estudo e com isso podemos ter uma visão geral do que foi realizado. Chegamos à questão central da pesquisa: A

Docência Orientada pode repercutir na qualidade do processo formativo da docência superior? No decorrer do trabalho fomos percebendo que tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos poderiam nos dar uma visão do que representa a Docência Orientada nos espaços investigados (todos os programas de pós-graduação em educação das universidades federais brasileiras).

Porém, os dados qualitativos da pesquisa, mais especificamente o estudo de caso da UFSM, mostraram-se mais completos e, apesar de abranger um espaço menor de pesquisa, revelou aspectos que podem contribuir para a inferência de possíveis indicadores de qualidade da disciplina em termos de formação docente.

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

Nessa perspectiva, a 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.

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.

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

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

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

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

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

Ainda, como mais um aspecto que pode nos levar a futuros indicadores de qualidade da docência superior é a **influência do orientador**. Essa foi a terceira categoria de análise que emergiu das falas dos sujeitos e representa a necessidade de um trabalho compartilhado dentro do espaço universitário. Na atividade de Docência Orientada o

orientador aparece como alguém que auxilia nas reflexões teóricas e práticas, que ajuda a enfrentar as situações difíceis e acompanha o andamento das atividades dando maior segurança para os alunos que passam por essa experiência.

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

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

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

Partindo da análise quantitativa acreditamos que a mesma pode levar-nos a indicativos capazes de balizar futuros indicadores de qualidade para a educação superior. Os indicativos encontrados podem constituir-se em possíveis indicadores de qualidade da educação superior, a partir da análise feita até o momento. Entre os indicativos encontrados destacamos:

- A abrangência em termos de ***carga horária destinada a disciplina de Docência Orientada*** ainda é irrisória dentro do programa de

pós-graduação em educaçãoda UFSM. Ela representa menos de 5% da carga horária total do curso, fazendo com que esse espaço rico de aprendizagem ainda seja muito restrito dentro do contexto da pós-graduação em educação. Portanto, a medida que carga horária for expandida, a abrangência dessa disciplina em termos de carga horária também pode ser um indicativo capaz de revelar um futuro indicador de qualidade da docência universitária.

- A ***expansão da disciplina*** em termos de obrigatoriedade ou de escolha por parte dos mestrandos. Atualmente sua realização ainda restringe-se aos alunos que são bolsistas da CAPES, fazendo com que os demais alunos nem sempre optem por desenvolver essa atividade nos seus planos de estudo. Assim, o número crescente de alunos que realizam a disciplina pode constituir-se em um indicativo capaz de vir a representar um possível indicador de qualidade.

- O ***aumento da carga horária ou do acompanhamento mais intensivo nessa atividade.*** Os alunos que optam pela Docência Orientada precisam participar de apenas um terço da carga horária total da disciplina que irão ministrar em conjunto com seus orientadores e, em alguns casos, restringem sua participação a esse um terço. Assim, nem sempre esses alunos acompanham o início, meio e fim da disciplina escolhida para realizar a Docência Orientada. Logo, o envolvimento dos docentes orientados ao longo da disciplina, pode representar mais um indicativo de um futuro indicador de qualidade do ensino superior.

- A ***tutoria.*** 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 indicativos de possíveis indicadores de qualidade: *oportunidade de formação*; *valorização do professor como pessoa*; *trabalho conjunto*; *aprendizagem da docência universitária*; *carga horária da disciplina deDocência Orientada*; *a expansão da disciplina; aumento da carga horária ou do acompanhamento mais intensivo nessa atividade; a tutoria.*

Enfim, por tudo o que foi destacado durante essa investigação, acreditamos que a Docência Orientada pode e 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

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.

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

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

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.

GARCÍA, Mercedes G. Evaluación y Calidad de los Sistemas Educativos . In: RAMÍREZ, Teresa G. (Org.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa.* Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

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

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

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

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

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

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

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

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. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Projeto Político Pedagógico*. Santa Maria, 2004.

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