



REFLETINDO SOBRE O ENSINO SUPERIOR: A PROPOSTA DE DOCÊNCIA ORIENTADA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Patric Paludett Flores
Carla Prado Kronbauer
Clairton Balbueno Contreira
Haury Temp
Hugo Norberto Krug

Universidade Federal de Santa Maria – Brasil

Resumo: O objetivo desta investigação foi analisar a percepção dos estudantes de Educação Física, em relação à docência e a docência orientada compartilhada de mestrandos como professores de ensino superior. Esta pesquisa caracterizou-se por ser qualitativa do tipo estudo de caso, onde 29 estudantes da licenciatura (CEFD/UFSM) responderam a um questionário. Pode-se identificar que, aos olhos dos estudantes, essa atuação possui um papel fundamental para o desenvolvimento profissional desses mestrandos, bem como que a proposta das intervenções contribuiu de maneira positiva no decorrer das aulas. Sendo assim, ressaltamos o papel que a disciplina de docência orientada tem como espaço de formação de professores de ensino superior e a importância de iniciativas inovadoras nos cursos de formação docente.

Palavras-chave: ensino superior; formação de professores; docência orientada.

INTRODUÇÃO

Atualmente a busca por uma melhor qualidade na educação vem obtendo destaque nas produções acadêmicas e nos discursos de profissionais ligados à área, bem como em discussões políticas que se reportam a universidade como uma instituição que ainda carece de cuidados.

É de nosso conhecimento que os cursos de licenciatura ainda necessitam de atenção, assim como os professores desses cursos. Dessa maneira, salientamos a grande importância do desenvolvimento profissional, em especial a formação de professores. Segundo Marcelo García (1999), a formação pode ser entendida como

uma função social de transmissão de conhecimento e como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação, interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiências do sujeito.

Destacamos que a formação de professores pode ser entendida, de acordo com Marcelo García (1999), ao mencionar Rodriguez Diéguez, por um tipo de formação que nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino, se desenvolve para contribuir na profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

Nessa perspectiva, ao elencar sobre a formação de professores, buscamos compreender esta formação para trabalhar no ensino superior, tema que é bastante discutido e pesquisado atualmente. Segundo Medeiros (2007) há uma grande diferenciação entre o atuar como docente no ensino superior e na escola, pois ao trabalhar neste nível de ensino, o professor deve estar consciente de que terá de estar envolvido não só com o ensino, mas também com a pesquisa e a extensão, de maneira que possa colaborar com a formação de novos profissionais por meio de uma sólida formação acadêmica.

Isaia (2009) também destaca que o professor de ensino superior possui uma vasta experiência dentro da carreira acadêmica, pois enquanto tiver idade biológica, condições psicológica, social e funcional adequada, este docente pode se manter ativo no meio acadêmico e assim continuar colaborando com a formação de novas gerações de profissionais.

Contudo, sabendo da importância do papel do professor de ensino superior, uma pergunta nos vem à mente: Como se contrói a identidade profissional de um professor de ensino superior? Maciel (2009) coloca que os cursos de graduação preparam os futuros professores para trabalharem na educação básica e que os cursos de pós-graduação estão voltados mais para qualificar pesquisadores. Dessa forma, a autora nos deixa uma indagação: Quem forma o docente para o ensino superior?

Na falta de uma pedagogia de formação para ser docente no ensino superior, muitas são as dificuldades a serem enfrentadas, principalmente a necessidade do entrelaçamento de saberes científicos (fazer) com os saberes pedagógicos e práticos (como fazer) (ILHA; MASCHIO; KRUG, 2009). Desta forma, destacamos como um espaço que pode dar base para essa construção do professor de ensino superior a disciplina de docência orientada, disciplina esta que está se tornando um ponto-chave dentro dessa necessidade de formação de professores para esse nível de ensino.

A disciplina de docência orientada possui uma grande relevância para os alunos que desejam a docência no ensino superior, bem como para aqueles que investigam os processos de formação acadêmica e desenvolvimento profissional de professores (OLIVEIRA, 2004).

Diante dessas reflexões, procuramos apontar neste estudo um pouco da construção do professor no ensino superior por meio de intervenções realizadas por mestrandos matriculados na disciplina de docência orientada, disponibilizada aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Porém, na tentativa de não só proporcionar a esses mestrandos a vivência da docência no ensino superior, também buscamos trazer uma nova proposta de prática pedagógica neste nível de ensino, a qual chamamos de Docência Orientada Compartilhada (DOC). Esta proposta, além de possibilitar um compartilhamento de conhecimentos, afetos, habilidades e valores entre os mestrandos, possui um papel primordial para os estudantes da graduação, pois durante as intervenções há mais de um professor na sala de aula e assim, talvez haja mais possibilidades de contribuição com o tema discutido naquele momento.

Considerando todos estes aspectos supracitados, não podemos deixar de lado a visão das pessoas que mais perceberam as contribuições (positivas ou negativas) dessa atuação, os estudantes da graduação. Esses estudantes, que estão em processo de formação em Educação Física – licenciatura pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD – UFSM), puderam acompanhar a atuação dos mestrandos, bem como a proposta deles para a disciplina de Didática da Educação Física, ofertada pelo departamento de Metodologia do Ensino (MEN – UFSM), e em que atuam como professores.

Nada mais justo do que levarmos em consideração a percepção desses estudantes no processo de formação de professores de ensino superior, pois como bem sabemos, são os mais interessados no nível de educação que recebem, em especial nos cursos de licenciatura, já que é a partir desta educação que se formam as novas gerações de professores, os quais precisam opinar sobre suas aprendizagens e dificuldades durante sua formação inicial. Considerando essas opiniões, poderemos discutir a educação superior, principalmente o início da docência nesse nível de ensino.

Sendo assim, o objetivo desta investigação foi analisar a percepção dos estudantes da licenciatura em Educação Física, em relação à docência de mestrandos como professores de ensino superior, bem como em relação à DOC dos mesmos durante as intervenções.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada nesta investigação caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de um estudo de caso com abordagem qualitativa.

Conforme Triviños (1987, p. 125), a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica “surge como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais”,

privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana. O autor explica que na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que ele se apresenta e com suas variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Esta pesquisa também pode ser considerada um estudo de caso, pois retrata a percepção de 29 estudantes do 3º semestre do curso de licenciatura em Educação Física (Currículo 2005) do CEFD/UFSM, matriculados na disciplina de Didática da Educação Física – MEN 1105.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”. Godoy (1995, p. 35) coloca que:

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.

De acordo com Goode e Hatt (1968, p. 17): “o caso se destaca por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes semelhanças com outros casos ou situações.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário contendo perguntas abertas, que foi respondido pelos estudantes. A escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi fator determinante. Levando em consideração os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a fim de preservar as identidades dos mesmos, estes receberam uma numeração (1 a 29).

Acerca do questionário, Triviños (1987, p. 137) afirma que “sem dúvida alguma, o questionário [...], de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. Já Cervo e Bervian (1996) relatam que o questionário representa a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita buscar de forma mais objetiva o que realmente se deseja atingir. Consideram ainda o questionário um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche.

Pergunta aberta “destina-se a obter resposta livre” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 138). Desta maneira, as questões norteadoras que compuseram o questionário estavam relacionadas ao objetivo desta investigação.

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi realizada por meio da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p. 42) como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995, p. 23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdos tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais. São elas: 1. A pré-análise – etapa que trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2. A exploração do material – etapa que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto, é leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3. O tratamento dos resultados – etapa em que os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que essa etapa de interpretação deve ir além dos documentos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A percepção dos estudantes da graduação sobre a docência dos mestrados no ensino superior

Ao analisarmos as respostas dos participantes desta pesquisa, alguns indicadores foram evidenciados, servindo de base para dar sequência a este estudo. Desta forma, destacando-os, buscamos discuti-los, bem como relacioná-los à literatura.

O primeiro indicador mencionado, de acordo com os estudantes (1; 5; 9; 14; 15; 19; 20; 21; 22; 24 e 26), foi o fato de que a atuação possui um papel fundamental para a “*experiência enquanto docente*”, pois a mesma corrobora a preparação dos mestrados para quando atuarem como docentes no ensino superior. Ainda por meio dessa intervenção se aprende de modo real como agir profissionalmente, em razão do grande aprendizado advindo de muito estudo e planejamento.

De acordo com Ilha e Krug (2008), a docência no ensino superior representa um grande desafio para os professores mestrados, já que há a necessidade de estarem frente a frente com estudantes, futuros profissionais, que estão em busca de uma qualificação para sua inserção no mundo do trabalho. Ministras aulas em uma instituição federal de ensino superior configura-se, portanto, como um momento de preparação para a inserção nesse contexto educacional.

Desta forma, “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar” (GUARNIERI, 2005, p. 5).

Reforçando a ideia, Ilha; Maschio e Krug (2009, p. 11) destacam que:

Fazendo parte essencial do desenvolvimento de alguma disciplina no ensino superior, a autonomia no planejamento dos temas, preparação dos materiais, intervenções frente aos alunos e na metodologia escolhida, propicia reais condições para nos identificarmos como professores neste espaço formativo. Compreender que estamos na situação de aprendizes durante toda a vida; que aprendemos através das inter-relações em tempos e espaços variados; a dissociação entre ensinar e aprender na relação educativa; a valorização da experiência enquanto um saber; e, aprender como os nossos alunos aprendem; são elementos imprescindíveis para a constituição do ser professor.

Deste modo, as experiências como professores de uma disciplina do ensino superior correspondem a uma oportunidade ímpar de aprendizado de modo que podemos perceber a importância que ela tem para a formação, pois, a relação com os estudantes da graduação vai se consolidando e cada vez mais nos identificamos comprometidos, tanto com a construção da nossa formação como educadores quanto com a formação deles.

Para os estudantes (2; 3; 11; 16; 17; 23 e 27) a atuação de um aluno de pós-graduação como docente de uma disciplina no ensino superior é importante para a “*interação entre alunos da graduação e da pós-graduação*”, o que caracteriza uma maior proximidade entre professor e aluno, a fim de que adquiram experiências e obtenham novos conhecimentos, além de aprofundarem os já estabelecidos, de forma conjunta.

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento pela absorção de informações, mas também com o processo de construção da cidadania do aluno. Para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, em uma relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização. Portanto, o papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2003, p. 96).

Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica, também, que o professor deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a formação de um futuro professor consciente de seus deveres e de suas responsabilidades com relação à sua profissão.

Freire (2003, p. 25) também assinala que “não há docência sem discência...”, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É esta interação dialética professor-aluno, aluno-professor que torna a prática pedagógica um desafio maior e bem mais prazeroso, na qual se passa a estabelecer vínculos de amizade e respeito muito favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

O aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências variadas, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula. O relacionamento baseado na afetividade é, portanto, produtivo, auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer.

Já para os estudantes (4; 6; 7; 10; 28 e 29), esta atuação auxilia na “construção do ser professor”, a partir destas intervenções, o mestrando começa a criar uma nova postura, e assim, uma nova maneira de agir frente aos alunos, aumentando a sua dedicação, comprometimento e responsabilidade para com o trabalho que se propôs a realizar.

Para Freire (2003), ensinar exige comprometimento, sendo necessário que aproximemos cada vez mais os nossos discursos de nossas ações. Sendo professor, é necessário interpretar as entrelinhas do que ocorre no espaço de ensino e estar ciente de que a sua presença nesse espaço não passa despercebida pelos alunos.

Portanto, os professores não passam despercebidos pelos seus alunos, e a maneira como os percebem ajuda ou atrapalha no cumprimento de suas tarefas de docente, aumentando assim a preocupação com os seus desempenhos. A percepção que o aluno tem do professor não resulta exclusivamente de como este atua, mas também de como o aluno entende como ele atua. É importante que o professor esteja atento à leitura que os alunos fazem da sua atuação com eles, precisando, deste modo, aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada da sala. Nesse sentido, o espaço pedagógico deve ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

Contudo, segundo os estudantes (12 e 18) a atuação de um aluno de pós-graduação como docente de uma disciplina no ensino superior é interessante, mas

há a “necessidade de mais experiência enquanto docente”, porém, esta falta de experiência, pode ser superada com motivação e interesse por parte de cada mestrando.

A partir daí, é necessária a compreensão de que não há uma prática sem teoria, nem o contrário, teoria sem conhecimento, visto que, para se conhecer algo, é necessário ter havido a prática de uma experiência anterior. É neste sentido que há uma teoria pedagógica e uma prática pedagógica que são resultantes não só do acúmulo de experiências como também do campo perceptivo das inter-relações que o professor vai acessando e das ações de estudo e de pesquisa que vai realizando.

Podemos inferir assim que, à proporção em que se constrói a prática pedagógica, novos conhecimentos, novas experiências vão a ela se incorporando e se transformando em trabalho docente, em experiência profissional.

O trabalho docente é mediado pela prática pedagógica que se constrói e se reconstrói com novos conhecimentos e novas experiências. Conforme Brito (2006, p. 51), “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”. É neste sentido que os saberes docentes se incorporam à prática pedagógica proporcionando ao professor mais clareza e mais segurança para demandar, não só o ensino, mas também suas trajetórias de desenvolvimento profissional.

Conforme o estudante (8), a atuação de um aluno de pós-graduação em uma disciplina do ensino superior é de grande valia, pois “colabora com os alunos da graduação na inter-relação teoria e prática de forma mais concreta”. Pois os estudantes podem perceber, por meio da intervenção do mestrando, como este está se construindo como professor, e como está colocando em prática o que teve como teoria durante o seu curso de formação inicial.

A dissociação entre concepção e execução do conhecimento manifesta-se no interior das universidades por meio da organização curricular dos cursos de formação de professores. Os currículos se encontram fragmentados em disciplinas teóricas e práticas, contribuindo assim para determinar o modo como é concebido e produzido o conhecimento no interior dos cursos responsáveis por habilitar os profissionais da área de educação. Essa falta de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores, se refletirá no trabalho docente quando atuarem profissionalmente, já que por vezes no projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura evidencia-se, em alguns momentos, certa preocupação com o tipo de profissional que se quer formar neste curso de formação inicial, porém, quando se refere à análise do curso de uma forma prática, podemos perceber que essa preocupação não se fundamenta.

Para Soares (1993), os problemas com os cursos de licenciatura, incluindo a Educação Física, estão cada vez maiores, e dessa forma, os estudantes-professores

têm dificuldade em valorizar os conhecimentos teóricos, que são esquecidos em favor de uma prática não reflexiva, imitando, assim, as rotinas e os procedimentos dos seus antigos professores.

Desse modo, Lima (2000) propõe que no processo de formação inicial de professores o ensino e a pesquisa sejam trabalhados de forma integrada, com vistas a preparar um docente reflexivo que, quando da atuação em sala de aula, consiga que seus alunos se tornem autônomos e criativos frente às propostas. Assim, formar-se-ão educadores que compreendam a sistemática da produção de conhecimentos científicos como um aspecto inerente de suas práticas pedagógicas.

Para o estudante (13), esta atuação torna-se “interessante quando há uma intervenção reflexiva e criativa, de modo que demonstre que o mestrando está em constante aprendizagem”.

Com a atuação em alguma disciplina no ensino superior pode-se compreender, de forma mais clara, como ocorre o processo formativo em um curso de formação inicial, identificando os desafios da docência na universidade, que necessita contribuir para a formação de futuros profissionais, possibilitando aos estudantes a construção e reconstrução de seus saberes dentro do contexto escolar. Enfim, aprende-se como se dá a docência em nível superior na universidade o que contribui para o desenvolvimento profissional quando se percebe características gerais da profissão professor, além de essa oportunidade se constituir num espaço de reflexão sobre o aprender a ser professor.

Ao analisarmos os cursos de formação inicial de professores podemos perceber que eles centram seus programas principalmente na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas, avaliações etc. Porém, algumas mudanças nessa visão transformam-se em possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com as diferentes situações.

A prática reflexiva, conforme Krug (2001), tem como desejo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula, de modo que, nele, parte-se das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar para a compreensão do modo como elaboram e modificam suas rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e (re)inventam procedimentos e recursos.

Marcelo García (1992) salienta que no ensino reflexivo se leva a cabo o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que os sustentam e das conclusões para que tendem.

Dessa forma, o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, de forma que também é preciso que se esteja inserido no processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino e os mecanismos de reflexão.

E, por fim, mas não menos importante, destacamos o estudante (25), que coloca que esta atuação “contribui como um aprendizado mútuo”, pois contribui tanto para os alunos da graduação quanto para os da pós-graduação de modo a irem construindo e (re)construindo suas identidades de professores.

A respeito da formação da identidade profissional docente, tanto o imaginário social quanto o nosso imaginário de professor podem ser construídos baseados nos professores que tivemos na nossa vida escolar, dentre outras maneiras. Por isso, torna-se importante resgatarmos nossos tempos de infância e adolescência, nossas primeiras vivências escolares, procurando ver as “marcas” que trazemos desses tempos-espacos e o quanto elas incorporam o nosso “modo de ser” e “dever-ser” de educadores. Esses são momentos de muita profundidade, intimidade e reflexão que, por vezes, nos desestabilizam, pois nos confrontamos com os diferentes processos de constituição das nossas identidades pessoais e profissionais, mas que nem sempre assumimos ou queremos assumir.

Por isso, podemos considerar esse aspecto como um fator que influencia na construção da nossa identidade profissional docente, pois nos baseamos nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo da nossa trajetória escolar, às vezes de forma positiva, outras, negativa, dependendo das significações que fizemos delas. Independente da forma como nos marcaram, eles vão fazer parte da construção de nossa identidade de professores, e, conseqüentemente, das nossas práticas educativas com as crianças e adolescentes que hoje vivem processos similares.

Para Borges (2001), em se tratando dos motivos que determinam as escolhas das profissões, elas não são fruto de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos (envolvimento com a área e com pessoas que fazem parte dela) que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

Assim, a construção da docência envolve a possibilidade de o professor beneficiar-se das experiências formativas vividas ao longo de sua trajetória escolar, no processo pelo qual podem revivê-las via memória, e, desse modo, serem revertidas em aprendizagens experienciais, em prol de melhor qualidade para o seu trabalho, no âmbito escolar, como também para sua vida pessoal. Neste sentido, encontra-se em Nóvoa (1992, p. 16) a identidade como sendo:

[...] lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

É com esse direcionamento de ideia que podemos dizer que antes mesmo da entrada nos cursos de formação inicial de professores já possuímos uma propensão para ser professor.

Ainda, para Nóvoa (1992) existem os três A que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. 1. Adesão – porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; 2. Ação – na escolha das melhores maneiras de agir se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal, pois o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula; e, 3. Autoconsciência – porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes do pensamento reflexivo.

Assim, podemos compreender que ser profissional da educação é um movimento dialético do ir se construindo como trajetória individual e coletiva, na qual se inserem as condições psicológicas e culturais dos professores. E é nela também que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o ser professor é algo permanentemente inacabado, pois ele vai se construindo gradativamente; é um processo que sofre influências tanto do âmbito pessoal como profissional.

A percepção dos estudantes da graduação sobre a Docência Orientada Compartilhada dos mestrandos no ensino superior

Das respostas obtidas sobre a DOC, novos indicadores foram elencados, e seguindo o mesmo caminho do tópico anterior, serviram para nortear nossa reflexão sobre este questionamento.

Sendo assim, destacamos o primeiro indicador, o qual está relacionado às respostas dos estudantes (1; 4; 5; 9; 12; 13; 22; 25; 26 e 27) colocando que a proposta de DOC proporcionou “*maior aprofundamento nos temas*”.

Para Bolzan (2008) a docência compartilhada possui um caráter de relações horizontais entre os docentes, onde se reconhecem e valorizam os saberes de todos os envolvidos, ainda que possuam características diferenciadas. Este processo assume uma realidade democrática e pressupõe a autoformação como elemento integrador da autonomia docente.

De acordo com Bolzan e Isaia (2006) e Bolzan (2008), ao pensarmos que a construção do conhecimento compartilhado ocorre a partir da mescla de elementos da orientação pedagógica e da constituição do papel de ser professor, que se faz, e se desenvolve com outro de forma compartilhada. Tal processo orienta-se para a constante apropriação dos saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis.

As autoras destacam ainda que a união das vozes no transcurso das interações propicia o compartilhamento de ideias e conhecimentos específicos da área de atuação. Sendo um processo interativo, a atividade discursiva constitui-se uma forma mais poderosa de construção conjunta, onde as narrativas desencadeiam ideias e saberes de forma compartilhada.

Corroborando o indicador citado anteriormente, os estudantes (6; 8; 14; 15; 16; 17; 19; 21; 28 e 29) destacam que essa forma de atuação entre os mestrandos foi de extrema importância, pois as “*diferentes experiências individuais de cada mestrando contribuíram nas discussões sobre os temas trabalhados*”.

Segundo Tardif (2002) os saberes experienciais ocorrem de um processo evolutivo em que o sujeito elabora métodos e técnicas de ação cuja natureza fundamenta-se em seu trabalho cotidiano, tanto individual quanto coletivo. Essas múltiplas articulações da prática docente fazem com que os professores dependam da capacidade de dominar e integrar tais saberes como condição de sua prática.

O autor esclarece que o professor, em decorrência de sua profissão, desenvolve saberes que lhe servem especificamente para serem utilizados no trabalho docente, e que surgem dos mais variados meios constituindo suas experiências profissionais. Esses saberes experienciais são incorporados na prática individual e coletiva sob a forma de habilidades saber-ser e saber-fazer.

Esta dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (TARDIF, 2002, p. 39).

Dessa forma, a docência compartilhada proporcionou aos mestrandos a possibilidade de transmitir as suas experiências profissionais individuais à medida que os conteúdos foram desenvolvidos; as contribuições e as diferentes compreensões sobre os temas geraram reflexões profundas e abrangentes, fruto do encadeamento das discussões entre os mestrandos e alunos resultando em uma boa exploração sobre os conteúdos.

Também podemos destacar, de acordo com os estudantes (2; 3; 7; 10; 11; 20 e 23) que a DOC favoreceu o “compartilhamento dos conhecimentos e das aprendizagens entre todos os envolvidos”.

Segundo Bolzan e Isaia (2010), o conhecimento compartilhado pode ser compreendido a partir da dinâmica das trocas entre os docentes e discentes, o que implica autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, permitindo-lhes a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimentos, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. A autora destaca ainda que o conhecimento compartilhado envolve as noções de *aprendizagem colaborativa* e *aprendizagem docente colaborativa*.

[...] entendida como o processo pelo qual o professor aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais via compartilhamento de ideias, saberes e fazeres. Implica atividade conjunta e pressupõe um processo interdiscursivo e intersubjetivo, pois é através dessa relação plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 18).

Dessa forma, concordamos com Ilha; Maschio e Krug (2009) ao se referirem que a docência compartilhada proporciona diversos aprendizados em conjunto com os alunos. É mais do que uma simples revisão dos conteúdos e aprofundamento sobre os temas discutidos em sala de aula, proporciona momentos ímpares na construção do “ser professor” ressaltando as experiências únicas de cada um, mas que, com muito diálogo, reflexões e discussões de como, porque e o que trabalhar nas aulas, consegue-se articular os conhecimentos de um com outro.

Porém, contrapondo os indicadores anteriores, para os estudantes (18 e 24), ao responderem sobre a proposta de DOC dos mestrandos, por muitas vezes há a “falta de alguém como centro da atuação”.

Ao responder a seguinte questão: “o que acontece em uma sala de aula?”, Tardif e Lassard (2005) colocam que nesse ambiente acontece todo o tipo de eventos, cada classe possui suas características, mas mesmo assim, existe uma certa estabilidade que se repete entre uma sala de aula e outra.

Podemos constatar que uma dessas características em comum ainda aparece na forma da clássica pedagogia centralizada na figura do professor, onde todos os processos de aprendizagens ocorrem por meio das ações diretamente estabelecidas por este profissional. Decorrente dos métodos tradicionais de ensino, a verticalidade e a pouca interação entre o professor e aluno são exemplos de metodologias utilizadas por uma grande parcela de educadores na atualidade, compreendendo desde as séries iniciais do ensino fundamental até as séries finais do ensino básico,

fazendo com que o aluno, mesmo no ensino superior, não seja capaz de absorver novas propostas que venham ultrapassar tais pedagogias.

Uma das explicações para esse problema encontra-se no que Zabalza (2002, p. 126) destaca sobre a formação da identidade profissional do professor, que: “nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo que atendemos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte”. Com a atual cultura institucional voltada ao individualismo, a identidade profissional constitui-se por meio desse pressuposto, de maneira que, basta aos professores ter domínio do conteúdo e saber transmiti-lo aos alunos. Tal realidade ainda se faz presente nas instituições superiores, fato que agrava e contribui para que esse contexto se perpetue em todos os níveis de ensino, dificultando novos projetos ou iniciativas que visem a buscar superar métodos tradicionais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta breve reflexão e, principalmente, dos achados que foram evidenciados a partir das percepções dos estudantes da graduação em Educação Física, muitos levantamentos puderam ser feitos, bem como discutidos no decorrer deste estudo.

Desse modo, destacamos que foi exposto pelos estudantes da graduação em Educação Física que a atuação de mestrados como docentes no ensino superior é de grande importância, pois é uma preparação que serve para quando atuarem profissionalmente nesse nível de ensino, caracterizando-se como aquisição de experiências, de modo que devem aproveitar quando tiverem mais oportunidades como esta para melhor internalizarem esta nova postura a fim de sua construção do ser professor.

A relevância dessa atuação na condição de docentes de uma disciplina no ensino superior também foi destacada quando os estudantes da Educação Física evidenciaram que esta intervenção contribui para um aprendizado mútuo, de modo que tanto os mestrados quanto esses estudantes adquiriram experiências e novos conhecimentos conjuntamente, o que colabora na construção e (re)construção da identidade de professor. Ainda, conforme a percepção dos estudantes da graduação, a atuação pode se caracterizar de forma reflexiva e criativa, pois conforme a dedicação e o comprometimento dos mestrados, este estudante pode evidenciar a relação dos conhecimentos teóricos e práticos mais concretamente, percebendo como se dá a realização do trabalho docente de um professor universitário.

Contudo, analisando os indicadores das respostas, compreendemos que aos olhos dos estudantes, principais interessados neste nível de ensino, pois estão em desenvolvimento e construção de suas identidades como professores, podemos identificar que a atuação de alunos da pós-graduação no ensino superior é de extrema

importância, em que eles perceberam o papel desta vivência para o desenvolvimento profissional dos mestrandos, em especial para os que desejam seguir a carreira acadêmica em instituições superiores.

Em relação à proposta de DOC, foi possível entender que a maioria dos estudantes da graduação aprovou a maneira como foram conduzidas as aulas. Esta visão positiva nos remete a pensar que novas propostas de ensino também devem ser levadas em consideração, bem como que os próprios estudantes da graduação devem buscar diferentes formas de atuação, afinal, estão em processo de formação e, neste caso, se tornarão futuros professores de Educação Física.

Em relação a isso, compreendemos que o processo de formação de professores que integram iniciativas inovadoras como esta justifica-se em decorrência das novas demandas educacionais que acabam por exigir o repensar dos espaços formativos da academia. As questões que se desenvolvem sobre a temática impõem-se como condição da profissionalização do professor, sendo relevante a socialização das ideias e a submissão à crítica acadêmica como compromisso na construção coletiva do conhecimento (ONOFRE, 2008). Ou seja, o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2010).

Durante as aulas foi possível observar que as aprendizagens obtidas por meio do compartilhamento dos conhecimentos se deram pela articulação entre o modo de ensinar e aprender. Em relação a isto, Bolzan e Isaia (2006) relatam que a aprendizagem compartilhada é fruto de um processo construtivo de ser professor em que os futuros profissionais interagem com os diferentes aspectos da profissão.

Entre os indicadores que apontamos como um dos principais componentes que colaboraram para a aprovação dos estudantes da graduação na disciplina, constatou-se que as experiências individuais dos mestrandos foram preponderantes para a realização do trabalho. Consideramos que a opinião positiva deveu-se ao fato de que nas discussões existiram trocas experienciais entre os mestrandos que colaboram significativamente na exemplificação e consolidação dos conhecimentos desenvolvidos tanto em aulas teóricas quanto práticas, resultando em uma facilitação da assimilação dos conteúdos.

Outro indicador expressivo na opinião dos estudantes da graduação diz respeito à docência orientada como uma oportunidade única para adquirir experiência como docente, pois consideram importante esse espaço formativo, uma vez que dentro da universidade há poucas iniciativas voltadas à preparação para a docência em nível superior de ensino.

Sendo assim, ressaltamos a importância que a disciplina de docência orientada tem na condição de espaço de formação de professores de ensino superior. Entretanto, percebemos que ainda há falta de outros espaços que contribuam para esta preparação. Dessa forma, Pereira e Medeiros (2011) relatam a importância da disciplina de metodologia do ensino superior, a qual trabalha especificamente com a educação superior, pois os autores acreditam que é fundamental abordar este tema dentro dos programas de pós-graduação, para assim oportunizar leituras de textos, debates entre colegas e vivência da prática docente no ensino superior.

REFLECTING ABOUT THE HIGHER EDUCATION: THE PROPOSAL OF ORIENTED TEACHING IN THE STUDENTS PERCEPTION OF TEACHING DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract: The objective of this investigation was to analyze the perception of Physical Education students, relative to Oriented Teaching Shared of Master students like higher education teachers. This research was characterized for being qualitative of type case study, where twenty-nine students of degree course (CEFD/UFSM) answered to a questionnaire. We can identify through the students vision that this performance has a fundamental function to the professional development of this Master students, as the interventions proposed contributed positively during the classes. Thus, we emphasize the office which the oriented teaching subject has while area of teacher training in IES and the importance of innovative initiatives, here represented by the acting group of teachers in the classroom.

Keywords: higher education; teachers formation; oriented teaching; teaching in physical education.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da profissionalidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 489-501, 2006.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CUNHA, M. I. **Trajatória e lugares de formação da docência: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor na disciplina de Docência Orientada no curso de mestrado em educação: o ensino reflexivo como fundamentação teórico-metodológica. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n. 125, outubro, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/aprendendo-a-ser-no-professor-no-curso-de-mestrado-em-educacao.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

ILHA, F. R. da S.; MASCHIO, V.; KRUG, H. N. Práticas docentes e aprendizagens compartilhadas: um relato de experiência no ensino superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

ISAIA, S. M. de A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

KRUG, H. N. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001.

LIMA, L. F. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física**. Uberlândia: UFU, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. Estrutura conceitual da formação do professorado. In: MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, p. 15-68, 1999.

MEDEIROS, A. M. S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista FAGED**, Salvador, n. 12, p. 71-87, 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2859>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, V. F. de. Docência Orientada: aprendizagens compartilhadas no ensino universitário. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, a. 7, n. 1, p. 147-158, 2004.

ONOFRE, E. M. C. Processos compartilhados de formação pedagógica no ensino superior. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 313-325, 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68412830005.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

PEREIRA, E.; MEDEIROS, C. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 165-183, out./dez. 2011.

SOARES, A. J. G. A formação do profissional de Educação Física; barreiras e desafios. In: FERREIRA, A. (Org.). **Ensaio: Educação Física e esporte**. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal do Espírito Santo, 1993. v. 1.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, M. A. **Os professores universitários**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Contato

Patric Paludett Flores

E-mail: patricflores_12@hotmail.com

Tramitação

Recebido em 24 de junho de 2012

Aceito em 17 de dezembro de 2012