

ENSINAR A PESQUISAR - O que aprendem docentes universitários que orientam monografia?¹

Maria Raquel de Carvalho Azevedo- UECE
Jacques Therrien- UECE, CNPq, UFC

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação que teve por objeto as aprendizagens de docentes produzidas com base na orientação à monografia em curso de Pedagogia. Seu foco principal de análise foi a contribuição dessas aprendizagens para a elaboração da profissionalidade docente no ensino superior, especialmente para a relação entre ensino e pesquisa. O estudo parte da concepção de que a atividade docente de orientação da monografia exige uma integração entre saber ensinar e saber pesquisar. Para enfrentar esse desafio, a prática e as situações de ensino são adotadas pelo docente como campo pedagógico de aprendizagem que possibilitam constituir para si um repertório de estratégias, conhecimentos, *formas de aprender e ensinar a pesquisar*. As categorias teóricas que deram suporte à investigação foram: saberes docentes (TARDIF, 2002), epistemologia da prática (THERRIEN, 2010), profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002) e aprendizagem profissional da docência (MIZUKAMI, 2002; LIMA, 2006). O problema tem relevância para o campo da pedagogia universitária, considerando-se a produção de diálogos reflexivos com professores, da descrição de aspectos pertinentes ao seu trabalho e formação à contribuição com discussões atuais sobre a relação ensino e pesquisa e, ainda, de modo especial, pelo desvelamento da orientação à pesquisa na graduação, tema que assume grande importância na profissionalização de professores. Tal debate se inscreve na literatura que aborda a relação do professor com a pesquisa (LUDKE, 2009; ANDRÉ, 2006), além de reforçar a legitimidade dos saberes dos professores (GAUTHIER, 1998) e a consolidação do campo de estudos da docência universitária (CUNHA, 2000; RAMALHO, 2006). A investigação baseou-se na abordagem qualitativa com referencial metodológico na etnometodologia. Foi realizada de 2008-2010 e contou com a colaboração de dez professores de uma universidade pública do Estado do Ceará-Brasil. Os procedimentos utilizados foram: grupo focal, questionário, entrevista, análise documental, observação direta de sessões de defesa de monografia. Compõem os dados obtidos: as trajetórias de formação e trabalho docente com orientação, os modelos, saberes, estratégias e aprendizagens produzidas nesta atividade. Os resultados reafirmam a tese de que as estratégias desenvolvidas na orientação revelam a prática e a experiência como campo pedagógico de aprendizagem e servem como suporte para o desenvolvimento da ação docente, mas nem sempre contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade necessária ao docente universitário. Ressalta-se a importância da experiência como produção de saber e como objeto privilegiado da orientação. Afirma-se ainda a necessidade do desenvolvimento da reflexividade entre os professores e da abertura para práticas dialógicas e colaborativas, um dos obstáculos para aprendizagem da orientação e para conquista de maior autonomia, de modo a transformar a orientação em atividade menos 'desamparada'. Em síntese, apesar das condições destacadas como difíceis para orientar, os docentes investem em formas de lidar com a orientação e demonstram aprender com ela.

Palavras-Chave: Ensino e pesquisa. Aprendizagem da docência. Orientação. Monografia.

Introdução:

¹ In: Carlinda Leite & Miguel Zabalza. (Org.). Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Livro de Atas. 1 ed. Porto, Portugal: CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. 1, p. 120-132.

Este estudo resulta de investigação sobre o ato de ensinar a pesquisar e considerou que orientar monografia na graduação é atividade que produz saberes e aprendizagens necessárias à docência (AZEVEDO, 2011). O enfoque se vincula às discussões no campo da educação no Brasil, que se preocupam com a integração entre o ensino e a pesquisa, no contexto da consolidação da pedagogia universitária, da formação de docentes pesquisadores e da melhoria do ensino de graduação.

O foco central de análise foi abordar a orientação da pesquisa na elaboração do trabalho monográfico, nos cursos de Pedagogia, sob o pressuposto de que esta atividade contribui na aprendizagem do trabalho docente, constituindo importante processo de formação ao saber ensinar, para além do saber ensinar a pesquisar. No cotidiano da prática pedagógica universitária, a orientação do trabalho monográfico é muitas vezes vista como tarefa complexa e difícil, da qual alguns docentes fogem. A importância dessa discussão reside igualmente na observação que a literatura focaliza predominantemente as investigações sobre o ensino da pesquisa na pós-graduação, ocorrendo carência dessa abordagem nos cursos de graduação, como atestam as obras de Bianchetti e Machado (2006) e Schnetzler e Oliveira (2010).

O que aprende um professor ao orientar a elaboração de uma pesquisa de caráter monográfico? Em quais elementos de sua prática situada se apoia para dar conta desta tarefa, já que não tem modelos formais para orientar, dada a tradição da falta de formação dos professores orientadores? E, principalmente, como a experiência de orientar é produtora de estratégias, modelos, esquemas de trabalho potencialmente úteis ao seu trabalho como docentes na universidade e, portanto, elemento indispensável à profissionalidade? Estas foram as preocupações que moveram esta investigação e serão discutidas no texto. A primeira seção traz os elementos teóricos, retoma as categorias de saberes docentes (TARDIF, 2002), epistemologia da prática (THERRIEN, 2010), profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002) e aprendizagem profissional da docência, articulando-as ao tema da pedagogia universitária (RAMALHO, 2006; CUNHA, 2010) que dão fundamento à investigação. A segunda seção, por sua vez, traz as aprendizagens identificadas, mediante a pesquisa etnometodológica (COULON, 1995), no trabalho de dez professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Ceará- Brasil. Nesta discussão reconstituam-se em primeiro lugar as trajetórias de formação dos professores, especialmente como transitam de orientandos a orientadores, para, a seguir, abordar a prática dos orientadores traduzida em modelos, estratégias e saberes presentes nesta atividade.

O ato de ensinar a pesquisar no foco das discussões conceituais e metodológicas

A pesquisa na atualidade é um elemento bastante discutido em sua relação com o ensino. As referências mais visíveis no Brasil dizem da sua importância para a aprendizagem dos alunos (DEMO, 2000, 2003) e como estratégia didática necessária ao trabalho docente (ANDRÉ, 2006; VEIGA, 2004). Integrar o ensino e a pesquisa aparece como proposição emergente no campo da formação de professores, bem como no contexto mais geral da formação universitária.

Concebemos que a postura investigativa é necessária a qualquer profissional; olhando-se para a docência, integra o parâmetro da revitalização da prática e do questionamento das teorias que informam o trabalho, enfim, do estabelecimento de relações mais profícuas entre teoria e prática. Ocorre que esta profissão, como reconhecem Esteban e Zaccur (2002), sempre foi caracterizada pela imposição de modelos e pela transmissão do conhecimento como algo que necessariamente lhe seria

característico. Superar essa tradição exige longo processo de discussão de suas proposições e o desenvolvimento de experiências que possam lhe dar maior compreensão e consistência. Mesmo na atualidade não há consenso sobre o significado do conceito de professor pesquisador.

A prerrogativa de ensinar *com e pela* pesquisa, no Brasil, está predominantemente articulada a proposições em torno da pedagogia universitária. Ramalho (2006) argumenta que é preciso gerar processos de reflexão sobre a docência no ensino superior. Cunha (2010), na mesma direção, defende a proposta que considere a docência como um processo em formação, no qual seja realçada a competência pedagógica além da científica e disciplinar, requerendo que o docente compreenda criticamente a produção do conhecimento na área em que atua. Isso significa o reconhecimento de que também o professor precisa ser tomado como *aprendente*, profissional reflexivo. Espera-se, portanto, que ele transforme os saberes especializados, provindos de sua formação, em saberes pedagogicamente úteis ao trabalho que realiza. Essa transformação pedagógica (THERRIEN, 2006), contudo, implica a capacidade de refletir sobre o que se ensina, como e para quem, muito mais do que apenas transformar didaticamente o conteúdo ou a matéria. Nisto reside o que Contreras (2002) chama profissionalidade docente, ou seja, dar direção e autonomia ao que se faz, reorganizando conhecimentos, transformando ou ajustando as práticas diante do contexto incerto que caracteriza o ensino.

Tardif (2002) já mostrava a base de conhecimentos que um professor utiliza no seu trabalho, e a estes chamou de saberes docentes. A noção de trabalho docente como “um processo educativo de instrução e de formação humana através da mediação e da interação entre professor e alunos” (THERRIEN, 2006, p.72) reclama a necessidade de uma base de conhecimentos, valores e experiências que fundamentem o agir profissional. Os saberes, na tipologia de Tardif, são científicos e disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais. Por este entendimento, lidar com a formação em pesquisa também exige conhecimentos além da dimensão científica, de uma normatividade instrumental e metodológica. Implica, sim, articular exigências de várias ordens, como elementos conceituais, metodológicos e práticos que favoreçam uma compreensão mais ampla da pesquisa, além da vivência e da elaboração processual que não prescinde da ação do pesquisador nos distintos campos em que acontece. Como, porém, os professores organizam tais saberes e lhes dão sentido dentro do trabalho? Enfim, como produzem e aprendem a profissão (MIZUKAMI, 2002)?

A epistemologia da prática alerta para a necessidade de se conhecer os saberes e atitudes que conformam a prática deste profissional. O que lhes é essencial à compreensão? O que a atividade cotidiana lhes solicita? Como incorporam, utilizam e transformam saberes em função das exigências do trabalho? A incorporação desta abordagem no texto das diretrizes curriculares nacionais para a formação do pedagogo (BRASIL, 2006) é sugestiva do valor da prática na formação profissional e também da crítica que se fez ao modelo universitário de formação nos cursos para o magistério. Tal assunção do valor da reflexão sobre a prática e a experiência profissional leva a pensar que se introduzam na formação do pedagogo dispositivos de ação e pesquisa mais úteis à prática profissional e que seja possível formalizar saberes até aqui vistos como “pessoais, tácitos e íntimos”. (TARDIF, 2002). A investigação levou a indagar: que saberes tão pessoais estão presentes nas histórias de formação e nas práticas que os docentes desenvolvem ao ensinar a pesquisar?

Trajetórias que desvelam a formação e o aprender no trabalho: as narrativas dos professores

A pesquisa em pauta foi desenvolvida com docentes de um curso de Pedagogia numa Universidade pública do Estado do Ceará. Foram entrevistados dez professores, ao que se somaram outros procedimentos de investigação, como análise documental, sessões de observação do trabalho docente e uma reunião de grupo focal. Do conjunto de temas produzidos, as narrativas reconstituíram percursos em que integram-se formar pela pesquisa e ensinar a pesquisar.

O primeiro aspecto que emerge das histórias de formação é que há uma percepção de descontinuidade nos aprendizados produzidos em pesquisa da graduação à pós-graduação. Os professores demarcam elementos específicos aprendidos em cada etapa. A graduação figura como um espaço que gera aprendizagens de pesquisa, mais disposições e habilidades iniciais do que propriamente *expertise* neste campo. Ainda assim, tal percepção contraria o sentimento de muitos acadêmicos, para quem a graduação não é contexto de aprendizagem da pesquisa.

Nota-se, e este aparece como principal achado relacionado às suas trajetórias, que os professores se constituíram orientadores, transformando suas experiências, habilidades e conhecimentos adquiridos na condição de orientandos na prática da pesquisa. É predominante entre eles o sentimento de ‘desorientação’ e este foi, em alguns casos, vetor do despertar para seu desenvolvimento profissional. Importa afirmar, entretanto, a grande dificuldade que ressentem para se formarem como orientadores sem balizas seguras ou modelos de atuação e sem o estabelecimento de um campo dialógico, reflexivo, com os seus pares nesta área, elementos que aguçam a problemática que envolve esta atividade.

Compreendeu-se que a transformação pedagógica da situação de desorientação em fator de desenvolvimento do professor implicou adquirir habilidades, estratégias e esquemas mais estáveis, que permitam organizar a rotina para orientar. A distância entre os saberes da formação e as condições iniciais do trabalho foi o indutor desta ação formativa por parte de cada docente. Os relatos da transição de orientandos a orientadores apontam para a apropriação pedagógica das experiências em pesquisa que foram nomeadas como ‘dispositivos para ação’, ou seja, vivências que edificam o orientador e o habilitam a exercer as orientações. O relato a seguir afirma ter sido solitária a aprendizagem de pesquisa desse orientador.

Foi com a aluna X quando começou [minha prática como orientador]. Sofri a construção da parte da pesquisa. Qual era a referência que eu tinha? Só tinha a minha. De orientação e de pesquisa. De como orientar, até inventar isso aí demorou. Foi na prática mesmo [...] eu me dei conta que eu orientava mais a produção escrita e aí aos poucos eu fui refletindo um pouco mais sobre o processo de pesquisa. (PROFESSOR 1).

Na experiência deste professor, a condição de orientando ‘solitário’ tornou-se lição daquilo que não se deve fazer em termos de orientação: como orientador, não dar feedback aos alunos, não oferecer dicas ou sugestões mais práticas, não acompanhar os passos dados pelo aluno; ou como orientando, não assistir a sessões de defesa, não compartilhar com colegas, não ler ou consultar mais fontes sobre metodologia,. Estes são aspectos trabalhados com seus orientandos. Nos momentos atuais de orientação, este professor prima por se colocar no lugar do orientando, isto é, procura considerar a sua falta de orientação como marco negativo de uma formação em pesquisa. Na sua prática, diz observar o trabalho dos colegas e procura ser didático com os alunos, considerando o seu desenvolvimento como professor e pesquisador *temporal*.

Outro relato corrobora a necessidade de ‘fazer reparo’ à experiência como orientando. Agora, o professor orientador descobre o orientando que há no orientador:

Foram idéias que surgiram dentro do processo de orientação. Porque meus orientadores na graduação, no mestrado, doutorado são professores excelentes, mas eles têm um grave problema, confiam demais em mim. Eu fico chateado com isso por que eles acham que eu não preciso de orientação. Eles me deixam muito solto. E eu resolvi não deixar os meus alunos soltos. Eu resolvi não tratar os alunos como me tratavam, por que eu não gostava. E eu percebi que na graduação, como há muitas carências no saber pesquisar, no acesso a algumas coisas, então eu tive que resolver algumas estratégias. (PROFESSOR 5).

O primeiro ‘dispositivo’ para orientar consiste na necessidade de prover modelos e de oferecer retorno constante aos trabalhos, experiência essa não vivenciada por esses orientadores. Outros aspectos identificados como dispositivos foram: buscar fortalecer dimensões teóricas e metodológicas para orientar, carência esta sentida desde a formação na pós-graduação; sugerir aos alunos que pesquisem dentro do seu campo de atuação profissional; considerar a necessidade da “pesquisa de birô”, o disciplinamento vivenciado pelo professor no seu grupo de pesquisa como orientando; conservar os modelos de orientação utilizados por ex-orientadores vistos como eficientes e procurar segui-los; incentivar disposições para a pesquisa entre os orientandos, tal qual o professor vivenciou em sua formação. Estes elementos atestam o quanto a prática de orientação é *situada*, inscreve-se nas histórias de vida e profissão dos professores. Dar voz aos professores da Universidade é também condição para legitimar saberes nem sempre disponíveis ou sistematizados.

Modelos, estratégias e saberes da orientação na graduação

Quais saberes os docentes adotam como essenciais para orientar? E como estes saberes se transformam em estratégias e *rotinas orientadas para a prática* (SACRISTÁN, 1999), portanto, capazes de organizar modelos de orientação?

Na primeira aproximação com os professores, estes revelavam a preocupação com a disponibilidade para orientar temas dissonantes em relação às suas áreas de formação, estudo ou mesmo interesse. Aparecia a primeira divergência entre os docentes ante a indagação: para orientar na graduação é necessário o domínio teórico do assunto, ou a competência/vivência no campo da pesquisa é suficiente para acompanhar pesquisadores iniciantes? Parte dos professores manifestou concordar com a segunda proposição, coincidentemente aqueles que manifestaram estar mais à vontade na tarefa ou aqueles com experiência mais abrangente neste campo. Muitos dos orientadores destacaram aspectos contextuais como mais problemáticos, desviando-se deste foco da discussão ou afirmando necessitar pensar melhor a respeito. Observando os relatos a seguir, sobressaíam os saberes disciplinares relativos aos conteúdos a ensinar e orientar e aqueles mais relacionados aos processos formativos e pedagógicos.

[...]se eu for orientar alguém e na verdade não tenho como fazer indicações mais objetivas de leituras relacionadas àquele tema, eu acabo é deixando a pessoa mais perdida. (PROFESSOR 9).

Eu acho isso sem problema. Eu acho que existe é um equívoco por parte dos professores que acham que só podem orientar uma monografia de graduação se eles

forem especialistas na área. Quando se trata de mestrado e doutorado não, aí muda. Porque na graduação os alunos estão dentro de um processo formativo. (PROFESSOR 10).

Apesar de aparecer esta preocupação pedagógica relacionada à orientação, esta não é ainda compreendida como um saber propriamente pedagógico do formador. Percebe-se a necessidade dos professores reconhecerem o seu conhecimento pessoal e prático que desvela percepções e valores ligados ao trabalho. Este necessário exercício reflexivo é condição para desenvolvimento da profissionalidade docente.

As práticas de orientação descritas evidenciam o predomínio da orientação individual em apenas três dos casos em estudo; para todos os demais, destacam-se práticas de orientação em grupo, presenciais e virtuais, em meio eletrônico. Há em comum a preocupação com a proficiência na leitura e na escrita, sendo que metade do grupo apresenta estratégias nesta direção. Os modos de trabalho na orientação revelam uma racionalidade técnica predominante nos docentes, pois supõem o domínio de conhecimento teórico e técnico na utilização de procedimentos que visam à produção de pesquisa do aluno. Demonstram, contudo, a “artesanaria” presente na ação do professor, expressa na capacidade de raciocinar pedagogicamente e realizar ajustes na sua prática, conforme as situações de orientação.

Foram identificados três modelos predominantes de orientação em uso que, na acepção de SACRISTÁN (1999), são utilizados como *esquemas práticos* para nortear o trabalho dos professores. Estes modelos servem como ilustrações das sequências de trabalho, embora não sejam estruturas fechadas ou singulares. É interessante referendá-los como formas de trabalho na orientação, haja vista que a orientação de monografia é tratada de modo assistemático, intuitivo, dificultando até mesmo ao professor reconstituir os passos que segue nesta atividade. Observou-se que os professores revelam não sistematizar este trabalho, pois suas iniciativas, reflexões, deliberações, sugestões, anotações, entre outras, se perdem a cada orientando que finaliza a monografia. Em consequência, os julgamentos práticos e a reconstituição do trabalho e das aprendizagens tornam-se sempre difíceis, pois significa revirar os arquivos da memória nem sempre disponíveis. Nesta dimensão, professores mostraram que a participação nesta pesquisa foi para alguns deles uma primeira provocação, um recontar para melhor entender o trabalho que fazia.

O primeiro modelo dá destaque à compreensão leitora, o segundo reforça a dimensão metodológica, enquanto o terceiro ressalta a relação do aluno com o tema. A partir destes esquemas ou *scripts*, cada professor cria uma rotina de orientação e nela aparecem as estratégias mais usuais, que são: centradas na leitura e escrita, metodológicas, de gestão do tempo e de socialização de experiências no campo da pesquisa. As estratégias revelam o esforço empreendido pelos professores para dar conta da orientação, para torná-la atividade bem resolvida, sendo que algumas são restritas a uma perspectiva mais instrumental, pragmática, a exemplo daquelas centradas na otimização do tempo. A disponibilidade para compartilhar as aprendizagens em pesquisa junto aos orientandos, demonstrada por alguns professores, foi o fator que mais impactou a pesquisa, relacionado à falta de abertura para esta discussão com os pares.

Principais aprendizagens produzidas na orientação

❖ A habilidade teórica e metodológica no campo da pesquisa

Os professores manifestaram que a habilidade teórica e metodológica é fundamental para orientar. Essa habilidade foi identificada ao afirmarem enfrentar temas, autores e problemas de

pesquisa com os quais são menos familiarizados, “buscando referência teórica”, “pensando a pesquisa”. Um dos professores afirma, por exemplo, que as primeiras monografias que orientou eram “apenas uma espécie de relatório” e que, olhando outras monografias, orientadas pelos seus pares, aprendeu uma melhor maneira de organizar a pesquisa dos seus orientandos. Esse aprendizado da dimensão metodológica foi conquistado pela necessidade posta no trabalho e o convívio com os pares.

❖ *A habilidade para orientar leitura e escrita mais sistemática*

Os docentes demonstram que a exigência em orientar textos monográficos escritos com correção e que revelem domínio teórico lhes trouxe a necessidade de desenvolver essa habilidade. Há professores que afirmam ter passado a refletir sobre seus processos de escrita e leitura, o que parece significar que as dúvidas dos orientandos os levaram a considerar a produção do texto como *dilema*. Permanecem, contudo, o preparo e a formação para isso. Como se aprendem as estratégias para ensinar a escrever? Neste aspecto, o trabalho de orientação se afigurou como recurso, contexto de aprendizagem da leitura e da escrita, também transformado em modo de ensinar. Ao refletir sobre os efeitos das próprias ações e limitações em relação aos alunos com dificuldades de escrita e às metas da profissão, os professores reconstróem a sua prática, produzindo um conhecimento que necessita ser partilhado.

❖ *Levar aprendizados com a leitura e a escrita para as disciplinas*

Os professores afirmam que a exigência com a leitura e a escrita competentes os conduz, nas suas disciplinas, a se apropriarem daquilo que se mostrou útil na prática da orientação. A solicitação de referência aos autores nos textos lidos e fichados vem daí; a preocupação com o uso adequado de citações e paráfrases é outro exemplo. Um dos relatos expõe esta questão:

A orientação tem me ajudado a trabalhar melhor as leituras dos meninos. Por exemplo, dizer pra eles que é preciso referir o autor, saber quem é o autor, porque às vezes eu própria lia um texto e não olhava nem quem era o autor... Já vem uma coisa que foi estimulada muito por essa troca, quem disse o quê, quem é fulano? O que ele está pensando sobre isso? (PROFESSOR 1)

❖ *Domínio da escrita eletrônica e da orientação virtual*

Com a necessidade de orientar fora do local de trabalho em muitos casos, e diante dos inúmeros recursos eletrônicos, como sites de busca e portais que podem favorecer a pesquisa bibliográfica, por exemplo, os professores se utilizam da orientação virtual, procedimento não adotado por três deles. Assim, professores e alunos tendem a desenvolver habilidades nesse campo.

❖ *A gestão do tempo no trabalho docente de orientar*

A complexidade da prática da orientação e da aprendizagem para a produção científica no desenvolvimento de uma investigação que envolve múltiplas tarefas (NÓBREGA-THERRIEN, & THERRIEN, 2004; BELL, 1985), nas condições descritas, requer dos professores habilidade de lidar com o tempo (SACRISTAN, 2008). Este fator predomina nas observações da pesquisa. O processo de orientação da monografia requer dos envolvidos uma noção do trabalho todo, das implicações das etapas da investigação, da direção do texto e previsão do tempo disponível para tornar a meta exequível. A gestão do tempo é imprescindível, tanto para orientadores tanto quanto para orientandos.

❖ *Aprender com os orientandos: a mediação docente*

Entre os temas mais recorrentes que perpassam esta pesquisa, destaca-se a mediação necessária à orientação. Esta aprendizagem com os alunos parece revelar um conhecimento dialógico

que é deliberativo, pois, ao dar atenção aos alunos, explora formas alternativas para resolver problemas profissionais. O ‘entendimento’ sobre mediação docente vai além da noção de *auxílio*, devendo ser entendido mais como o compartilhamento de significados sociais do ser e estar professor em condições objetivas de trabalho. Ela aparece nas discussões relativas à autonomia do orientando, às intervenções feitas pelos professores nas situações de abandono da orientação pelo aluno e pelo professor, na conquista da relação professor-aluno, enfim, em vários momentos. Sobressai aqui a compreensão de que é preciso facilitar o trabalho do aluno; orientar na graduação precisa ser atividade concebida como mediação e relação de aprendizagem, que implica dialogicidade entre professor e aluno.

❖ *A socialização da vivência com pesquisa e orientação e sua utilidade no trabalho*

Uma das aprendizagens consideradas como mais significativas aparece em como socializar os aprendizados. Há professores oferecendo modelos que, aparentemente, nunca lhes foram concedidos por ex-orientadores. Então, é preciso revisar os aprendizados em pesquisa, transformando as experiências e saberes em objetos da orientação.

Oferecer dicas aos orientandos, que se estendem aos demais alunos para auxiliá-los a criar o hábito de pesquisa e investir na trajetória acadêmica, ilustra o argumento há pouco exposto. Isso se depreende deste trecho da narrativa de um dos docentes:

Então eu digo, desde já você já comece a fazer os seus arquivos pessoais contendo as ‘xerox’ que você coletar, que você utilizará nas disciplinas, ou que você acha interessantes. Você coleta jornais, revistas, você guarda seus fichamentos, seus trabalhos, para que quando chegar na fase de construir um trabalho monográfico, você tem um lastro para isso. (PROFESSOR 5).

❖ *O objeto central da orientação: a transformação da experiência como produção de saber*

Falando da relação entre orientar e ensinar, o Professor 1 diz que “Uma coisa alimenta a outra”. Diz que a condição de orientador tornou mais aguda sua preocupação com a prática de ensinar. Começou a pensar em situações de aula, nas orientações e em levar lições de orientação para suas aulas: orientar dentro das temáticas das disciplinas sempre favoreceu essa atividade. O mesmo docente prossegue, salientando que todo professor precisa ter referencial para seu fazer em sala e com seus alunos. Considera, portanto, que na formação inicial se devam oferecer referências ao aluno de como atuar, intervir praticamente, preocupação de base que se apresenta também na orientação.

A incerteza quanto ‘ao que se faz’ leva a questionar como o orientando aprende, fator que enseja angústia, a qual é igualmente transferida para o ensino: como os alunos do curso estão aprendendo até se tornarem orientandos de monografia? Aquilo que este Professor (1) discutiu nas suas disciplinas, as reflexões que desenvolveu, é retomado e aprofundado de outro modo na orientação, provocando melhor compreensão no diálogo com o orientando e sua escrita. Questionado se mantinha uma forma-padrão para orientar, ele respondeu “implica em ir ajustando a cada aluno, mas eu tenho as minhas limitações, a falta de referências ou modelos formais para orientar e por isso preciso de uma forma para trabalhar”. Quanto aos modos de orientar, um orientador afirmou ter “inventado”, ter elaborado um modo de orientar, descoberto estratégias de trabalhar, em um processo marcado pela incerteza, pelo “tatear”:

A orientação de pesquisa pra mim é um processo de construção coletiva da pesquisa. Nem eu sei a princípio o que é que eu vou fazer com o orientando, nem eu acho que

ele saiba o que é que ele vai fazer. Na medida em que o orientando vai me apresentando coisas, o meu pensamento vai se modificando, se transformando, e eu vou tentando adaptar o meu pensamento àquilo que o aluno me apresenta. (PROFESSOR 8).

Eu não sei bem da onde é que vem não. Deve ter autores que indicaram... Faz parte do meu acervo literário que não guardei nomes. Penso que escutei alguém falando e vou pegando aqui acolá alguma coisa... Fazendo adequação do que você me falou com o que você orientou tal. Então, isso pode ser útil e a gente guarda na memória e não sabe depois como resgatou, aquelas memórias que você vai guardando sem ter fichado ou tentativas mesmo, tem coisas que eu faço por tentativas mesmo. (PROFESSOR 7).

Pode-se deduzir que o orientador está acostumado com certas formas de fazer ou rotinas que o estabilizam mais na tarefa, nos procedimentos, modelos e estratégias. Supõe-se, de um lado, que certa racionalidade técnica lhe é indispensável, e, por outro lado, a incerteza sobrevém na relação de orientação, nas dúvidas concernentes à aprendizagem do aluno, o que exige uma racionalidade pedagógica dialógica. É esta capacidade dialógica que deve permitir ao professor perceber a capacidade de produção do orientando e as melhores maneiras de conduzi-lo ou orientá-lo.

Delimita-se, portanto, a necessidade de uma racionalidade técnica que fundamenta o trabalho de orientar e que, ao mesmo tempo, é contornada por outra, a racionalidade pedagógica dialógica e interativa elaborada na experiência e na prática cotidiana. Esta última se tornou mais visível no relato de alguns professores do que em outros. Formulou-se, então um elemento fundamental para o desenvolvimento da profissão, pois a profissionalidade implica não só desenvolver *expertise* e habilidade técnica para resolver situações complicadas de orientação, mas utilizar-se da reflexão para a análise e avaliação dos fatores envolvidos neste trabalho, ajustando soluções ante a metas e valores considerados pertinentes à ação de orientar.

Em síntese, a orientação pode colaborar para o desenvolvimento da ação de ensino e para a consolidação da competência reflexiva crítica do professor, tão necessária em contexto de orientação. Não há, porém, um caminho único ou mais correto, porquanto a aprendizagem da docência é tecida temporalmente e muitos são os recursos que concorrem para ela.

O que se aprende orientando – Algumas conclusões

Foi observado que algumas aprendizagens produzidas na orientação costumam ser utilizadas a favor das situações de ensino. Nestes casos, recorrentes para apenas alguns professores, é possível reconhecer a constituição da profissionalidade no trabalho docente. Foram identificadas variadas aprendizagens, destacando-se a transformação de experiências oriundas da orientação de pesquisa em elementos essenciais para criar ‘modelos’ de ação adequados a determinados contextos e situações.

Outro elemento de destaque em relação ao desenvolvimento da docência refere-se ao fenômeno da capacidade de compartilhar ‘boas’ estratégias recorrentes no trabalho e ajustá-las para outras situações de ensino. Aprender com os orientandos revela a necessária mediação docente. Esta se apresenta como fator mais visível de aproximação entre ensinar e orientar pesquisa, confirmando deste modo, a necessidade de desenvolver a capacidade de interagir com as situações de orientação e com os orientandos.

Esta observação aponta para o fenômeno de uma racionalidade de outra ordem, a dialógica e interativa. Infelizmente, nem todos os docentes sustentaram que aprendem com seus orientandos e que precisam que estes lhes apresentem dúvidas, dando sinalizações para as suas necessárias intervenções. Orientar como forma de “ensino apurado”, apreciação feita por alguns professores, exige a relação intersubjetiva, a troca de saberes e de dúvidas, a conquista do acordo de orientação. Para a maioria dos professores, o orientador é um *guia*; apenas alguns o concebem como aprendiz em formação nesta atividade. Ou seja, apesar dos avanços identificados em algumas práticas, nem todos conseguem formular para si e de modo adequado a relação entre o que *faz* e como *pensa* o que faz, a relação entre crenças e práticas. Este é mais um ponto sugestivo da necessária reflexividade crítica que requer se distanciar da prática para melhor compreendê-la, buscando modos de aprofundar e aperfeiçoar a prática, associando ao saber da prática o conhecimento especializado fundado na teoria. Analisar criticamente a reflexão empreendida gera um metac conhecimento sobre o que se faz e pensa, como aponta Gimeno Sacristán (1999).

Conclui-se que a epistemologia da prática se afigura como campo pedagógico de aprendizagem da orientação, particularmente de monografias, quando visualizado as estratégias, modelos e referenciais científicos que o docente deve dominar para enfrentar os desafios que apresenta a orientação de alunos e as carências de uma formação adequada e competente. Esta contribuição da prática aparece inicialmente quando os docentes transformam suas vivências como orientandos, pois eles precisam, de algum modo, dominar a atividade, saber como enfrentar a falta de referências formais. Posteriormente, a aprendizagem da orientação acontece na relação com os alunos, quando as rotinas já estão mais estáveis e o professor *aparentemente* está mais seguro na função. Ao necessitar trabalhar com orientandos em níveis diferenciados de aprendizagem, de compreensão da pesquisa, de habilidade escrita, os professores são compelidos a reestruturar aos poucos seus esquemas de trabalho, pois nem tudo funciona do mesmo modo para os orientandos.

Alguns professores revelam que a leitura e a escrita são os principais problemas a enfrentar, enquanto outros destacam a importância de aproximar o aluno da sua pesquisa pessoal, vinculá-lo a um campo disciplinar ou a um problema da prática profissional e de vivência pessoal. De qualquer forma, registra-se que não há estratégias, modelos e caminhos melhores ou únicos: os pontos de partida e as justificativas para lidar com a orientação são singulares, pois particular é a trajetória percorrida por parte de cada um destes docentes. O estudo confirmou que não há como deduzir discursos de verdade, mas sim a multiplicidade e riqueza de conhecimentos. Sobressai também a constatação de que os professores têm modelos úteis e bem-sucedidos no trabalho de orientação, mas que também necessitam compreendê-los melhor e torná-los visíveis e compartilhados pela reflexividade crítica com seus pares. É deste modo que a orientação favorece a profissionalidade docente, nem sempre para todos os professores e tampouco do mesmo modo.

Referências:

André, M. (2006). *Ensinar a pesquisar: como e para que?* Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, pp. 221-233, UFPE, Recife. Brasil.

Azevedo, M.R.C. (2011). *Ensinar a Pesquisar: O que Aprendem Docentes Universitários que Orientam Monografia?* Tese de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

- Bell, J. (1985). *Doing your research*. A guide for first-time researchers in education and social science. Milton Keynes: Open University.
- Bianchetti, L. & Machado, A. M. N. (2006). *A bússola do escrever: Desafios e Estratégias de Orientação de Teses e Dissertações*. São Paulo: Cortez.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Coulon, A. (1995). Os conceitos-chave da etnometodologia. In Coulon, A. *Etnometodologia* (pp. 29-48). Petrópolis: Vozes, Cap. 3,.
- Cunha, M. I. (2000). Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do ensino superior. In: BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Professor do ensino superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: INEP.
- _____ (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículo e a prática pedagógica. In: LEITE, C. *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIE: Livpsic.
- Demo, P. (2000). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- _____ (2003). *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez.
- Esteban, M.T. & Zaccur, E. (2002). A pesquisa como eixo da formação docente. In: Esteban, M.T. & Zaccur, E. (orgs). *Professora Pesquisadora: Uma Práxis em Construção* (pp.11-24). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Lima, S. M. (2006). Aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: Monteiro, F. M. A.; Muller, M. L. (Org.). *Profissionais da educação: Políticas, Formação e Pesquisa* (pp.107-124). Campo Grande: ANPED.
- Ludke, M. & Oliveira, A. T. C. (2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.
- Mizukami, M. G. N. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de Investigação e Formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Nóbrega-Therrien, S. & Therrien, J. (2004). Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 15(30), 5-16.
- Ramalho, B. L. (2006). Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. *Forgrad em Revista*, (1), 26-32.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Schnetzler, R. & Oliveira, C. (2010). *Orientadores em foco: O Processo da Orientação de Teses e Dissertações em Educação*. Brasília: Líber Livro.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Therrien, J. (2006). Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, 9(1), 67-81.

_____ (2010). Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: Dalben, A.; Diniz, J.; Santos, L. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp.307-323). Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga, I. P. A. (2004). As dimensões do processo didático na ação docente. In: Romanowski, M. & Junqueira (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal* (pp. 13-29). Curitiba: Champagnat.