



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NANDYARA SOUZA SANTOS

**O PAPEL DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A REALIDADE DE UMA
FACULDADE PRIVADA DA BAHIA**

Feira de Santana
2015

NANDYARA SOUZA SANTOS

**O PAPEL DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A REALIDADE DE UMA
FACULDADE PRIVADA DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Profa. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Feira de Santana – BA
2015

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Santos, Nandyara Souza
S236p O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior : a realidade de uma faculdade privada da Bahia / Nandyara Souza Santos. – Feira de Santana, 2015.
240 f.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Professor – Ensino superior – Formação. 2. Práticas pedagógicas – Docência universitária. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

NANDYARA SOUZA SANTOS

O PAPEL DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A REALIDADE
DE UMA FACULDADE PRIVADA DA BAHIA


Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:



Profa. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D. – Orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)



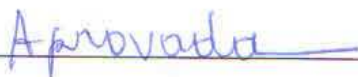
Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – Primeira Examinadora
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)



Profa. Dra. Solange Mary Moreira Santos – Segunda Examinadora
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Feira de Santana, 17 de abril de 2015.

Resultado:



Dedico à Família Souza Santos, e em especial à minha amada irmã, Nayara Souza Santos Barbosa, que sempre me fez acreditar que era possível alcançar o impossível, e assim, sonhou junto comigo este sonho.

Dedico à Família Sampaio, pelo apoio irrestrito ao longo dessa jornada, e em particular aos meus amores João Henrique Sampaio e Aiko, por terem compreendido a minha ausência física e a minha presença ausente, com tantos afazeres do mestrado.

Aos meus familiares e amigos (os de antes, os de agora, os de sempre), que compreenderam a minha ausência e respeitarem o meu exílio acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Soberano Deus, pelo senhorio em minha vida, por ter me dado forças e resistência nesse período de dois anos de aprendizagem, entrelaçados em alegrias, dores, tristezas, chegadas e partidas. A Sua vontade é a minha vontade, Senhor. Meu Deus, como Tu és tremendo!!! Uma certeza me manteve de pé e me conduziu rumo à conclusão dessa etapa: "Até aqui o Senhor nos ajudou" (I Samuel 7:12).

À Maria Santíssima, por quem eu nutro amor, respeito e admiração, por ter me envolvido em seu colo maternal e por tantas vezes ter secado as minhas lágrimas e me encorajado para recomeçar, sempre que era necessário.

À Professora Marinalva, Ph.D, pela paciência, tolerância, respeito e acolhida neste período de infinitos aprendizados, tanto como orientadora da pesquisa, supervisora de estágio de docência, até como professora de disciplina no mestrado. A sua história e trajetória me inspiram e motivam a acreditar na educação, na capacidade do ser humano, na possibilidade de tocar as pessoas com a força do meu trabalho e com o afeto que destino a elas.

Aos amigos e colegas de Universidade, professor Mse. José Carlos Martins Oliveira, pela formatação e configuração do trabalho; e **ao professor Dannilo Duarte**, pelo apoio nos aspectos técnicos da dissertação; minha eterna gratidão e carinho.

À professora, amiga e colega da Educação Básica, Ana Rita Soares da Silva, que colaborou com a revisão da Língua Portuguesa feita nesta dissertação, pelo apoio e interlocução na reestruturação do texto; minha eterna gratidão e carinho.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU) por ter me recebido, acolhido com cuidado e respeito desde o final do ano de 2011. As reflexões feitas no NEPPU e o estímulo de todos os Neppunianos foram faróis que me orientaram durante toda esta jornada, até a conclusão desta etapa. Aos professores: Marinalva Lopes, Amali Mussi, Ana Maria Fontes, Lucile Ruth Almeida, Antonio Roberto Seixas, Rosária Trindade (amiga e incentivadora de mais de uma década), Evódio Maurício Ramos, Ana Carla Ramalho meus sinceros agradecimentos pelas inúmeras aprendizagens. Aos colegas do NEPPU, especialmente Renata Adrian Ribeiro, Maximiano Meireles, Daniele Moreira, Marta França, Elisa Carneiro, Elci Nilma Bastos, Cleudinete Ferreira, Jefferson Moreira, Maysa Barcelar, Kátia Mendes, Taiara Silva, Nayra Santos, Jéssica Fernanda França, Vilma Linhares, eu agradeço pelo companheirismo e partilha dos saberes.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), em nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por ter me oportunizado tantos aprendizados durante este período formativo. Agradeço, especialmente, às coordenadoras do programa, professoras Dra. Andréia Oliveira e Dra. Mirela Iriart, e aos funcionários Sr. Hélio e a Sra. Aletheia Patrycia, pela acolhida e direcionamento necessários. E eu não poderia deixar de agradecer, neste momento, a Sra. Branca, que gentilmente sempre me recebia na entrada do prédio da Pós-graduação em Educação, Artes e Letras da UEFS, com um sorriso estampado no rosto. O seu cuidado foi essencial para que eu chegasse até aqui, Dona Branca.

Agradeço aos professores do PPGE da UEFS, particularmente aos que eu tive a oportunidade de estabelecer vínculo colaborativo de aprendizagem em sala de aula: Mirela Figueiredo Santos Iriart, Marco Antonio Leandro Barzano, Welington Araújo Silva, Marinalva Lopes Ribeiro, Amali de Angelis Mussi, Antonia Almeida Silva, Denise Helena Pereira Laranjeira. As suas trajetórias e exemplos nos inspiram.

Aos colegas da turma de 2013 do Mestrado em Educação da UEFS pelas histórias, boas lembranças, lanches coletivos, aprendizagens partilhadas. Com vocês, está jornada ficou mais suave e doce. Agradeço a todos vocês por juntos termos iniciado e agora, por estarmos concluindo, esta etapa formativa de nossas vidas. Agradecimentos especiais à Marta França, Elisa Carneiro, Selma Mendes, Cíntia Falcão, Wedeson Ledoux, Conceição Pimentel pela partilha dos conhecimentos, pelos encontros, pelos lanches, pelas conversas jogadas fora, pelos risos, pelos choros. Vocês me inspiram.

À minha companheira de mestrado e de casa, Conceição Pimentel, por ter cuidado de mim neste período tão delicado das nossas vidas. Tenho certeza de que levaremos conosco, para sempre, a amizade que construímos. Você é uma mulher “arretada”. Quando eu crescer quero ser igual a você!!!

À Prefeitura Municipal de Jequié, que salvaguardou o meu direito de aperfeiçoamento, previsto no Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Público Municipal, e ter financiado os meus estudos ao longo desses dois anos.

À Família Souza Santos, por ser meu porto seguro, a minha referência, o lugar para aonde eu sempre quero voltar. Aos meus pais, Cezário Apóstolo e Anacélia Souza, que mesmo vindo de famílias camponesas, sempre nos possibilitaram a oportunidade de estudar e de

realizar os nossos sonhos. Aos meus irmãos – Nayara, Nayomar, Nayomara e Celiane – por terem, junto comigo e dos meus pais, escrito os capítulos mais lindos da minha história de vida. Para minha irmã Nayara (sempre presente!!!) uma única certeza: estar aqui é realização de um sonho seu também, irmã. Amo-te para além do infinito. Aos meus sobrinhos – Vinícius, Maria Luísa, Maria Clara, Bianca Yane, Elisa Maria, Ana Valentina e mais uma gostosura que está na barriguinha da mamãe Celi, por terem me acalentado e inspirado nos momentos dolorosos de partida e pelas ausências durante tantos dias.

Aos meus demais familiares, avós, tios, primos, cunhados (Elmo, Eliomar e Cristiane) em especial Tia Brotas, Tio Valmick, Jaqueline, Higor, Ramon e Tinho, por terem me apoiado e incentivado irrestritamente.

À Família Sampaio, por ter me apoiado, orientado, ajudado e cuidado (de mim e de Aiko) nestes dois anos em que eu residi em Feira de Santana. Jorge, Maria Neide, Maria Clara e Maria Carolina, obrigada pela confiança em mim depositada. Ao meu amor, João Henrique Sampaio, por ter me orientado, apoiado e estimulado ao longo desses doze anos de convivência. Você é um dos meus grandes incentivadores. Nunca me deixa desacreditar em mim e no meu potencial. Esta vitória também é sua. E a Aiko, meu amorzinho, por ter entendido e esperado a ausência da sua protetora (mãe de cachorro) ao longo desta ausência tão demorada para nós dois.

À Companhia de Dança da UESB, que durante 12 anos escreveu capítulos lindos na minha história de vida, em especial à Tuca Rocha, Lia Cruz, Iara São Paulo, Ludimila Muniz, Gilmara Valasques, Karina Novaes, Grazielle Gadelha, Ana Paula Bonfim, Franciele Ribeiro, pelo carinho e incentivo constantes.

Aos meus amigos – de ontem, hoje e sempre – por terem me apoiado e estimulado e, sobretudo, entendido a minha ausência física e a minha presença ausência. A vocês Daniele Freire (amiga-irmã e incentivadora de longas datas!!!), Rosária Trindade, Cynara Cabral, José Carlos Martins, Dannilo Duarte, Milena Bahiense, Márcio Lôbo, Maria Moreira, Nai Argôlo, Izabel Cristina, Graça Bispo (minha grande mestre), Débora Braga, Vitória Brandão, Lúcia Ribeiro, Ana Paula dos Reis, Neto Sarmento, Cláudia Oliveira, Scheila Oliveira, Gilvanete Moreira, meus mais profundos agradecimentos.

A todos vocês, que junto comigo escreveram essa história, meus sinceros agradecimentos!!!

“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu ‘saber de experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 2011, p. 101).

RESUMO

A presente dissertação, resultado de uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, realizada como um dos requisitos do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, problematiza o papel do assessoramento pedagógico na formação pedagógica de professores da educação superior, tomando-a como referente ao desenvolvimento profissional. A investigação, lastreada no paradigma emergente da ciência (SOUSA SANTOS, 1995), caracterizado pela complexidade e transdisciplinaridade (MORAES e VALENTE, 2008) em diálogo com a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; 2013), (JODELET, 2001), com as reflexões no campo da docência na educação superior (CUNHA, 1998; RISTOFF, 2006), da formação pedagógica dos profissionais do magistério superior (VASCONCELOS, 2000; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2007; SOARES e CUNHA, 2010) e do assessoramento pedagógico (LUCARELLI, 2002 e 2008; CUNHA, 2012 e 2014), partiu da seguinte questão de pesquisa: de acordo com as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, quais as contribuições do setor de assessoramento pedagógico para o desenvolvimento profissional desses sujeitos? O *locus* de realização da pesquisa empírica foi uma faculdade da rede privada da Bahia, sendo que os sujeitos colaboradores foram um total de 07 professores de cursos de graduação da alusiva instituição de educação superior. A fim de constituir o *corpus* da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas, com questões do tipo exmanente (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). As porções de sentido foram organizadas, analisadas e discutidas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Como resultados alcançados pudemos observar que os professores consideram a docência na educação superior como uma atividade complexa, com identidade profissional que oscila entre a vocação e a profissionalização, sendo que alguns professores acreditam que o domínio de métodos e técnicas é suficiente para o ato de ensinar. No que se refere à formação pedagógica para a docência na educação superior, notamos que a profissionalização dos professores é envolta em muitas forças, às vezes favoráveis, às vezes antagônicas, o que torna ainda mais complexa a situação da docência no magistério superior, vez que a falta de formação pedagógica dificulta a constituição de uma identidade profissional. Por último, ao discutirmos o papel do assessoramento pedagógico, testemunhamos que a atuação da ASPED é um tema bastante controverso, incorporando desde as questões pontuais, emergenciais que visam o atendimento das necessidades mercadológicas de uma instituição privada, passando pela formação pedagógica dos professores, pelo acompanhamento de docentes nos processos de reformulação curricular dos cursos de graduação, pela revisão das práticas de avaliação na educação e pelo registro e fomento de práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: docência; educação superior; formação pedagógica; desenvolvimento profissional; assessoramento pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an empirical research, with a qualitative approach, conducted as one of the requirements of the Master in Education Degree of the *Universidade Estadual de Feira de Santana*. It discusses the role of pedagogical counseling in pedagogical training of higher education professors, seeing it as referent to professional development. The research was based on the emerging paradigm of science (SOUSA SANTOS, 1995), characterized by complexity and transdisciplinarity (MORAES and VALENTE, 2008) in dialogue with the Theory of Social Representations (Moscovici, 2003; 2013) (JODELET, 2001). It also dialogued with the reflections of the higher education teaching field (Cunha, 1998; Ristoff, 2006), the pedagogical training of the university teaching professionals (Vasconcelos, 2000; PIMENTA and ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2007; SOARES and CUNHA, 2010), and pedagogical counseling (LUCARELLI, 2002 and 2008; CUNHA, 2012 and 2014) and arose from the following research question: according to the representations of teachers of a private university of Bahia, which are the contributions from the pedagogical counseling sector for the professional development of these subjects? Empirical research was performed at a private college of Bahia, and seven undergraduate courses professors of the allusive institution of higher education participated. In order to constitute the corpus of research, we conducted semi-structured interviews, with exmanent type questions (JOVCHELOVITCH and BAUER, 2002). Parts of meaning were organized, analyzed and discussed from the theoretical and methodological principles of Content Analysis (BARDIN, 2011). As achieved results, we observed that the professors consider teaching in higher education as a complex activity, with their professional identity oscillating between vocation and professionalism, and some teachers believe that dominion of methods and techniques is sufficient for the act of teaching. Regarding the pedagogical training for teaching in higher education, we note that the professionalization of professors is shrouded in many forces, sometimes favorable, sometimes antagonistic, which further complicates the situation of teaching in university settings, since the lack of teacher training hinders the establishment of a professional identity. Finally, in discussing the role of pedagogical counseling, we testify that the performance of the ASPED is a very controversial topic, incorporating from punctual, urgent issues aimed at meeting the market needs of a private institution, through the pedagogical training of professors, to monitoring professors in curriculum reform processes of undergraduate courses, reviewing assessment practices in education and the registration and promotion of innovative teaching practices.

Keywords: teaching; higher education; teacher training; professional development; pedagogical counseling.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria	32
administrativa (pública e privada) – 1964-1994	
Tabela 2: Evolução do número de instituições e de matrículas de educação superior por	33
categoria administrativa (público e privada) – 1994 a 2006	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação	17
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	17
IES	Instituições de Educação Superior	17
ASPED	Assessoria Pedagógica	19
TRS	Teoria das Representações Sociais	20
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária	26
MEC	Ministério da Educação	29
CF	Constituição Federal	28
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	28
IFES	Instituto Feral de Ensino Superior	31
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	31
INEP	Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	32
PL	Projeto de Lei	34
INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior	34
PNE	Plano Nacional de Educação	34
CFE	Conselho Federal de Educação	41
CE.SU	Câmara do Ensino Superior	41
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior	44
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	45
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	45
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares	46
PDS	Programa de Demanda Social	46
UCO	Universidade do Centro Oeste	51
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso	51
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucional	52
PPC	Projetos Político-pedagógicos dos Cursos	52
UFPA	Universidade Federal do Pará	52

PROEG	Programa de Formação Continuada da Pró-Reitora de Ensino de Graduação	52
CAAD	Coordenadora de Apoio das Atividades Docentes	52
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	91
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio Sinos	92
TNC	Teoria do Núcleo Central	117
EAD	Educação a Distância	131
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa	139

SUMÁRIO

FICHA CATALOGRÁFICA – BIBLIOTECA CENTRAL JULIETA CARTEADO.....	V
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE O ACESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	23
1.1. Implicação da pesquisadora com o objeto de pesquisa.....	24
1.2. Educação superior em um cenário de mudanças: condicionantes externos e internos	26
1.3. Aspectos legais da formação de professores universitários: o que os textos legais (não) dizem	39
1.4 A formação pedagógica dos professores da educação superior nas pesquisas da pós-graduação	49
1.5. A proposta da investigação	56
CAPÍTULO II: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O SER E O VIR A SER	59
2.1. Sobre a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores da educação superior: início de conversa	59
2.1.1. <i>Professor da educação superior: na encruzilhada da atuação profissional e do exercício da docência.....</i>	<i>62</i>
2.1.2. <i>Professor da educação superior: identidade, docência e formação.....</i>	<i>68</i>
2.1.3. <i>Formação de professores da educação superior em debate: o que a Didática e a Pedagogia têm a “ensinar” aos docentes do magistério superior</i>	<i>77</i>
2.2. Assessoramento pedagógico de professores da educação superior: percorrendo caminhos perigosos	89
2.2.1. <i>Situando o estudo</i>	<i>89</i>
2.2.2. <i>Assessoramento pedagógico de professores da educação superior: tentativa de conceituação e antecedentes históricos.....</i>	<i>90</i>
2.2.3. <i>Papel do assessor pedagógico na formação pedagógica dos professores da educação superior como referente ao desenvolvimento profissional</i>	<i>92</i>
2.2.4. <i>Modelos institucionais e estratégias de assessoramento pedagógico na educação superior: estranhamentos e pertencimentos dos sujeitos implicados</i>	<i>98</i>
2.3. Teoria das Representações Sociais: primeiras aproximações	105
2.3.1. <i>Situando o paradigma do pensamento científico.....</i>	<i>105</i>
2.3.2. <i>Na trilha da história da Teoria das Representações Sociais.....</i>	<i>107</i>
2.3.3. <i>A tentativa de conceitualização das Representações Sociais.....</i>	<i>109</i>
2.3.4. <i>Representações Sociais e suas funções.....</i>	<i>112</i>
2.3.5. <i>Abordagens das Representações Sociais.....</i>	<i>113</i>
2.3.6. <i>O estudo das Representações Sociais e a investigação sobre a contribuição da assessoria pedagógica na formação pedagógica de professores da educação superior.....</i>	<i>115</i>
CAPÍTULO III: O CAMINHAR METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	116
3.1. Situando a proposta da investigação	116
3.2. Os paradigmas da ciência: do modelo dominante à constatação da emergência de um novo paradigma.....	117
3.3. O paradigma emergente e a TRS: a teoria do senso comum e do conhecimento cotidiano	119
3.4. Fazer pesquisa social com abordagem qualitativa: trajetória de alternâncias e “errâncias”	121
3.5. Metodologia e métodos em pesquisa qualitativa: aproximações e distanciamentos	124
3.6. Recorte da realidade pretendida: o encontro com o campo empírico	126
3.7. Os sujeitos com os quais construímos a investigação proposta.....	129
3.8. Os instrumentos de produção de dados que foram utilizados para desvelar a realidade.	131
3.9. Aportes teóricos/metodológicos através dos quais fizemos a leitura da porção de realidade tomada para a análise.....	132
3.10. Questões éticas da/na pesquisa: os sujeitos como autores da investigação.....	134

CAPÍTULO IV: O PAPEL DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES ENTRE A INTENÇÃO E A AÇÃO.....	136
4.1. Docência na educação superior: ambivalência entre a atuação profissional e o exercício do magistério	138
4.1.1. <i>A intervenção educativa.....</i>	139
4.1.2. <i>A docência como atividade complexa.....</i>	142
4.1.3. <i>Docência como vocação versus profissionalização: a desafiadora e solitária trajetória de tornar-se professor da educação superior.....</i>	146
4.1.4. <i>Docência como domínio de técnicas</i>	150
4.1.5. <i>Condições de trabalho dos professores</i>	154
4.2. Formação pedagógica dos professores da educação superior.....	157
4.2.1. <i>Conceito de formação pedagógica</i>	158
4.2.2. <i>Formação para a docência</i>	160
4.2.3. <i>Formação na experiência.....</i>	164
4.2.4. <i>Formação para aprendizagem de métodos e técnicas.....</i>	167
4.2.5. <i>Repercussão da formação de professores em suas práticas docentes.....</i>	171
4.2.6. <i>Falta de continuidade das atividades de formação pedagógica.....</i>	173
4.2.7. <i>Condições institucionais para a formação pedagógica dos professores.....</i>	177
4.3. O papel da Assessoria Pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores... ..	183
4.3.1. <i>Conceito de assessoria pedagógica</i>	184
4.3.2. <i>O papel da assessoria pedagógica (desempenhado e expectativas).....</i>	187
4.3.3. <i>Avaliação feita pelos professores sobre o trabalho desenvolvido pela assessoria pedagógica da faculdade.....</i>	201
4.3.4. <i>Dificuldades de ação da assessoria pedagógica da faculdade</i>	207
4.3.5. <i>Expectativas com relação ao trabalho da assessoria pedagógica.....</i>	210
CONSIDERAÇÕES.....	214
APÊNDICE	235
ANEXOS	237

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – nível *stricto sensu*, da Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia (PPGE - UEFS), na qual buscamos analisar as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, acerca da contribuição do setor de assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional docente.

Para analisarmos a referida experiência, o trabalho foi estruturado nas seguintes partes: problemática, referencial teórico, metodologia e análise dos dados e, por fim, as considerações finais. No **Capítulo I**, tratamos a questão dos **aspectos legais da formação de professores da educação superior**, reiterando o silêncio do ordenamento jurídico brasileiro no que tange à formação pedagógica dos professores para a docência no magistério superior. Observamos que desde a década 1960 a formação requerida para professorar nos graus superiores da educação resume-se à obtenção do título de mestre e doutor, caracterizando-se assim, preparação e não formação, ou seja, autorização legal para o exercício profissional.

Sem contar que além de não haver nenhuma obrigatoriedade de formação pedagógica para o ingresso na carreira, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam aprofundamento e especialização do conhecimento em determinado domínio específico (ligado à área de formação acadêmica do professor), além do desenvolvimento de investigações científicas. Este quadro contribui, sobremaneira, para tonificar o lugar de destaque ocupado pela pesquisa na formação dos professores e no exercício da profissão.

Em tempos de **expansão da oferta de matrícula na educação superior**, colocada por forças internas e externas às IES (mais externas do que internas), temos assistido à ampliação dos números de instituições, dos cursos de graduação e de postos de trabalho para o magistério superior em todo o território nacional, isto nos faz pensar a respeito da qualidade da formação profissional destinada a

adolescentes e jovens brasileiros, que em grande parte advém do ensino realizado pelos professores.

Tal situação é agravada se analisarmos, separadamente, a questão da expansão da educação superior em instituições privadas, que se orientam pela lógica de mercado. Estamos acompanhando o aumento vertiginoso do número de IES e de cursos de graduações em instituições privadas, apoiados no movimento de ampliação da rede pública ainda bastante insatisfatório em relação à demanda. Estas IES pressionam o Estado para não fazer valer as suas obrigações de avaliação, supervisão e regulação da educação superior, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, concorrendo para a ampliação de seus lucros e a livre negociação da educação, sem controle.

No **Capítulo II**, situamos os leitores no quadro teórico que fundamenta esta investigação, por meio da discussão de conceitos como **formação pedagógica de professores da educação superior** como referente ao desenvolvimento profissional, o **papel desempenhado pelas assessorias pedagógicas** nessa formação e a **contribuição da Teoria das Representações Sociais**, que acrescida da análise de conteúdo, ajudaram-nos no esforço de compreensão da realidade observada.

A despeito da **formação pedagógica** de professores da educação superior, como referente ao desenvolvimento profissional, compreendemo-la como constituída e constituidora de uma identidade profissional que pressupõe a necessidade de conhecimentos específicos da docência, tomada como conhecimentos pedagógicos que lastreiam e orientam o exercício profissional do professor dos graus mais elevados de escolaridade.

Porquanto, partindo do princípio que o ingresso na carreira do magistério da educação superior tem como exigência a obtenção da titulação de mestre ou doutor, a formação pedagógica dos professores não é requerida sendo que, nos processos avaliativos para assunção da função, o candidato deve demonstrar domínio e aprofundamento no conhecimento específico de sua área de formação. Dessa maneira, esse novos professores se iniciam na carreira sem qualquer formação para

a docência, significando um processo isolado de construção da identidade profissional do docente, que, não conta com ações efetivas de formação para a docência da própria instituição na qual trabalha.

Diante disso, temos assistido a algumas instituições (no contexto internacional esta questão vem sendo trabalhada por instituições e países, a exemplo da Argentina, Espanha e Portugal) adotando medidas, no sentido de oferecer aos professores recém-ingressos no magistério superior acesso à formação pedagógica por meio de **assessorias pedagógicas**. Estas (ASPED) se constituem uma possibilidade de incremento no investimento da formação profissional dos professores da educação superior que, através de programas institucionais, têm participado de atividades formativas, e acompanhado os docentes na construção diária da sua profissionalização.

Contudo, reconhecemos que se trata de uma estratégia com poucas experiências realizadas no Brasil e envolta em tensões, porque uma parcela considerável de professores da educação superior acredita em que não necessita de formação pedagógica, uma vez que já foram aprovados nos processos seletivos de ingresso, e dominam o conhecimento específico da sua área de formação, considerando “que quem sabe, sabe ensinar”.

Julgamos, oportuno, declarar que, na nossa compreensão, a docência é uma profissão que demanda conhecimentos específicos e investimentos na construção da identidade profissional do professor, haja vista a complexidade do ato de ensinar, os saberes e conhecimentos que são requeridos ao docente quando está na gestão de sua aula e na sua prática de maneira geral.

Para tanto, elegemos a **Teoria das Representações Sociais** como filtro, através do qual observamos o papel da ASPED na formação profissional dos professores da educação superior como referente ao desenvolvimento profissional, porque acreditamos que esta teoria nos proporciona enveredar pela análise das relações complexas estabelecidas entre o professor do magistério superior e o assessor pedagógico. Acreditamos que esta relação só se efetiva, por um lado, quando existem vínculos colaborativos de respeito mútuo, aprendizagem em grupo, além de

reflexão sobre a prática pedagógica. Por outro lado, não devemos esquecer que este vínculo de colaboração também evoca tensões, donde evidenciamos que a assessoria pedagógica se constitui numa instância de saber, poder e identidade (CUNHA, 2014).

No **Capítulo III**, anunciamos as escolhas teóricas e epistemológicas que fizemos ao nos aproximarmos do objeto de investigação, por meio da adoção do **paradigma emergente**, considerando sua complexidade e transversalidade. Olhar para o objeto de estudo a partir da compreensão do paradigma emergente nos permitiu enveredar por espaços perigosos, desconhecidos, mas, sobretudo desafiadores tendo em vista a força que nos moveu, na tentativa de compreender aquela realidade.

Daí, a nossa perspectiva de investigação ter sido lastreada pela **Teoria das Representações Sociais**, que nos lança na direção dos consensos e das tensões, do familiar e do não-familiar, da necessidade premente de ancoragem e objetivação, pois desde que nascemos somos desafiados a posicionarmo-nos e opinarmos sobre assuntos, que às vezes, não conhecemos. Por isso, justificamos a escolha de princípios da TRS, visto que a relação colaborativa e formativa entre professores da educação superior e assessores pedagógicos ainda necessita de aprofundamento e análise das experiências adotadas até aqui.

As demais escolhas, aludidas no capítulo três, situam-se nesse espectro: do paradigma emergente da ciência e de princípios da TRS; da pesquisa qualitativa em educação, o que nos possibilitou aproximação com o campo empírico; do estabelecimento de uma relação colaborativa com os sujeitos da investigação, adquirida através de entrevistas semiestruturadas (com questão do tipo exmanente). As respostas aos questionamentos feitos aos professores foram investigadas a partir da análise de conteúdo, que nos possibilitou a construção de inferências e a leitura da realidade vivida por meio da definição de categorias e subcategorias.

No **Capítulo IV** apresentamos os achados da pesquisa, revelados por professores depoentes mediante suas representações sobre o papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional dos docentes do magistério superior. Os dados foram analisados e, posteriormente, organizados em categorias e subcategorias, a

partir da identificação das porções de sentido. Na **Categoria I** discutimos a **docência na educação superior: a ambivalência entre a atuação profissional e o exercício do magistério**.

Na **Categoria II**, intitulada “**Formação pedagógica dos professores da educação superior**” analisamos a formação dos professores da educação superior a partir dos aspectos trazidos pelos docentes entrevistados, cujos discursos foram organizados, analisados e discutidos nas seguintes subcategorias: **conceito de formação pedagógica; formação para a docência; formação na experiência; formação para aprendizagem de métodos e técnicas; repercussão da formação de professores em suas práticas docentes; falta de continuidade das atividades de formação; condições institucionais para a formação pedagógica dos professores**.

Na **Categoria III**, discorreremos acerca das representações dos depoentes sobre o papel desempenhado pela assessoria pedagógica (ASPED) no desenvolvimento profissional dos seus docentes. Como subcategorias, identificamos o **conceito de assessoria pedagógica, o papel desempenhado pela ASPED, a avaliação que os professores fazem da atuação da assessoria pedagógica, as dificuldades encontradas pela assessoria pedagógica, as expectativas dos professores com relação ao trabalho da ASPED**.

Por fim, nas **Considerações**, buscamos destacar o objeto, o objetivo, o problema da pesquisa, as questões que nortearam a alusiva investigação, bem como os achados feitos a partir da escuta sensível dos depoentes e da análise e discussão dos dados à luz da Teoria das Representações Sociais. Ainda, nesta seção, apresentamos as lacunas existentes no estudo realizado, as dificuldades encontradas durante a investigação, as contribuições da pesquisa para a instituição que nos recebeu como campo empírico, para a Pedagogia Universitária e para as práticas de assessoramento pedagógico de professores da educação superior.

Vale destacar que a investigação de que estamos tratando, insere-se nos estudos da linha de pesquisa Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de

Santana (UEFS), a qual, debruça-se sobre a problemática do assessoramento pedagógico de professores da educação superior, com vistas à formação pedagógica deles, como referente ao desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo inicial da dissertação trata da problemática que envolve o tema assessoramento pedagógico de professores da educação superior, em dimensões como o contexto mundial, nacional, regional e local, além do marco regulatório sobre a formação docente vigente no Brasil. Além disto, apresentaremos a revisão de algumas investigações realizadas por pesquisadores brasileiros, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, de forma que possamos conhecer estudos que já foram realizados sobre a formação de professores para o magistério superior.

Abordamos a implicação da pesquisadora com o objeto em análise e os motivos que nos mobilizaram na perspectiva do estudo, declarando que o objeto em tela revela elementos da nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Buscamos, com esta problematização, declarar a importância de se investigar os processos formativos de professores do magistério superior, em tempos de mudanças da história, das relações sociais, políticas e econômicas e humanas, da educação, da universidade.

Por último, apresentamos a proposta desta investigação, mediante a explicitação do tema, do objeto, do problema, do objetivo e das questões de pesquisa de forma a situar o leitor acerca do lugar no qual este estudo se coloca. Afora isto, destacamos a importância da alusiva investigação ao aclararmos ao que se propõe esta pesquisa, bem como as pertinências pessoal, epistemológica e social do estudo.

Importa destacarmos que esta investigação pretende enveredar pelos meandros das incertezas, inaugurado por meio da crise do paradigma dominante da ciência, manifesta entre outras coisas pela pretensa separação entre sujeitos e objetos, quer seja nas ciências naturais e exatas, quer seja pelas ciências humanas e sociais. Assim, assumimos a inseparabilidade entre o que somos pessoalmente e o objeto que ora nos propomos a investigar (SOUSA SANTOS, 2011).

Propomo-nos a declarar o saber das nossas trajetórias e valores, de forma consciente ou inconsciente, “corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 84). Posto isso, tomamos a nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, a fim de que possamos clarificar sobre as forças que nos moveram na perspectiva da eleição do **objeto de estudo**: o papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior.

1.1. Implicação da pesquisadora com o objeto de pesquisa

A temática do assessoramento pedagógico surge com expressiva força em nossa vida acadêmica e profissional devido a uma experiência vivida como pedagoga, há alguns anos atrás. Em junho de 2007 participamos de um processo seletivo para atuar como assessora pedagógica de uma instituição de educação superior (IES) particular, situada numa cidade do interior da Bahia.

No início da atuação profissional, percebemos que a relação entre assessoria pedagógica e professores da educação superior não se dava de forma harmoniosa, visto que os docentes julgavam desnecessária a contribuição de um pedagogo no processo da melhoria de sua prática docente, de investigação e investimento na docência universitária.

Na relação profissional doravante estabelecida, de um lado estavam os docentes com domínio nos conhecimentos específicos, construídos nos cursos de bacharelado, que foram especializados e aprofundados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área específica. Do outro, a assessora pedagógica, como conhecedora dos processos de aprendizagem e não aprendizagem e suas implicações na vida dos homens e mulheres, sujeitos da educação superior. É importante frisar que essa era a percepção dos professores a nosso respeito, e, a que tínhamos sobre eles, no início desta parceria profissional.

Outra questão que nos fez refletir sobre a Docência Universitária, foi os depoimentos dos estudantes da graduação, que relatavam as suas experiências formativas com seus professores. Em diversas situações fomos abordados por estudantes que nos

diziam que *“o professor sabia muito, mas para si. Porém não conseguia ensinar”*, o que nos fez refletir sobre o fato, a partir do seguinte aspecto: a obtenção do título de mestre e/ou doutor garante ao professor sucesso na tarefa de fazer com que os estudantes aprendam? Dizemos isto, pois parcela significativa dos docentes da educação superior acredita em que a sua tarefa de professor diz respeito a ensinar, demonstrando um aparente desconhecimento sobre como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes.

Desde o início da nossa atuação como assessora pedagógica de professores, percebemos que a Docência Universitária é um campo de estudos que exige investimentos na formação de docentes, na construção da identidade profissional, na trajetória do tornar-se professor. Refletir sobre o assessoramento pedagógico em tempos de expansão da educação superior, de ampliação do número de vagas em IES públicas e privadas, de interiorização da educação superior, é imperativo, pois se pensarmos que a universidade tem o papel de formar os futuros profissionais do país, destacamos a necessidade de investimentos no desenvolvimento profissional dos docentes que atuam neste nível de ensino.

Enquanto pesquisa, temos nos interessado pelo debate acerca de quem são os docentes da educação superior, sobre os seus processos de desenvolvimento profissional e a relação entre professores universitários e assessores pedagógicos. Essas reflexões foram propiciadas, dentre outras formas, pelo acompanhamento do trabalho realizado na assessoria pedagógica, mediante promoção de atividades de formação em serviço, e através do acompanhamento individualizado dos docentes, além da sugestão de adoção da prática professor experiente/professor iniciante.

Essas discussões nos levaram ao encontro com o objeto de estudo em epígrafe, possibilitando-nos reflexões acerca das práticas de assessoramento pedagógico realizadas com os professores da educação superior. Esta afirmação corrobora com a afirmação de Sousa Santos (2011), quando testemunha que:

[...] as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, crenças e os preconceitos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os

nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (p. 84).

Ainda sobre a nossa vivência com a pesquisa, cumpre-nos destacar o fato de termos conhecido o trabalho realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), coordenado pela Professora Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Quando nos inserimos na rotina do NEPPU, os professores pesquisadores, os pesquisadores colaboradores e os bolsistas estavam concluindo uma pesquisa sobre a qualidade do ensino na educação superior, intitulada: **“Qualidade do ensino: representações de estudantes sobre a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”**. Nessa oportunidade, aproximamos-nos da pesquisa propriamente dita, mediante a produção e análise dos dados, bem como da comunicação dos achados da pesquisa, por meio da publicação de artigos, participação dos pesquisadores em eventos de comunicação científica, realização de seminário interno na UEFS para divulgação dos resultados.

Experiência marcante se deu no momento seguinte da nossa participação nas atividades do NEPPU: o planejamento e elaboração dos projetos de pesquisa que seriam executados no biênio 2012-2013, quais sejam: a) **“Pedagogia no Ensino Superior: trajetória histórica de práticas educativas inovadoras”**; b) **“Expansão do ensino superior e desenvolvimento profissional docente”**. Temos acompanhado os estudos, o trabalho dos pesquisadores na escrita dos projetos de pesquisa, a subdivisão dos grupos de trabalho, a elaboração dos instrumentos de produção de dados, fez-nos experienciar o trabalho qualificado do NEPPU e a responsabilidade dos pesquisadores quanto às questões éticas que envolvem as pesquisas com ser humano.

1.2. Educação superior em um cenário de mudanças: condicionantes externos e internos

A educação superior, no nosso país, tem sua gênese marcada pela transferência da família real para o Brasil, o que fez com que a corte portuguesa criasse escolas no formato de faculdades isoladas, a fim de garantir a formação profissional dos

membros da corte e de sua prole. Assim, de 1808 até o início da República em 1889, observamos no país a iniciativa em fundar escolas autônomas, com o fito de assegurar a formação de profissionais liberais. Como o objetivo era apenas preparar mão de obra, essa formação era pautada no ensino, e a pesquisa não era considerada como algo importante (PRIMI, 2014).

De 1889 a 1930, após a criação das escolas federais, surgem outras instituições de educação superior no Brasil, tanto da parte do poder público (estaduais ou municipais), quanto da iniciativa privada. Só em 1920 é instituída a Universidade do Brasil, no estado do Rio de Janeiro (Distrito Federal), por meio da junção das escolas isoladas (PRIMI, 2014).

Importa destacarmos que, para que a educação superior fosse institucionalizada e organizada no Brasil decorreram alguns séculos a fim de que se alcançasse uma educação de qualidade, o que em grande medida se deu por interesses divergentes entre o Estado e a Igreja Católica. Devido a essas divergências, a regulação¹ definitiva das universidades foi protelada (BUENO, 2014, p. 04).

No final do século XVII (no Rio de Janeiro) e início do século XIX (Bahia, Recife, São Paulo e Minas Gerais) as instituições com caráter de ensino superior foram criadas no Brasil, adotando-se para isso o modelo europeu. Com o advento do Estado Novo (1930 – 1945), no governo de Getúlio Vargas, surgem as primeiras instituições de caráter universitário do Brasil. Dessa forma, de 1930 até 1964 acompanhamos a fundação de um número considerável de universidades públicas, o que permitiu ao país se colocar num cenário de franco crescimento e desenvolvimento, abandonando o modelo agrário, na direção do modelo industrial (PRIMI, 2014).

No período de 1964 a 1985, o Brasil conviveu com uma forte ditadura militar marcada pela garantia do poderio da burguesia e pelo projeto de nação orquestrado

¹ Sobre a regulação: “O MEC é responsável pela regulação das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino (que abrange as instituições federais e as instituições privadas). São de competência da Secretaria de Educação Superior (Sesu) os atos autorizativos de credenciamento ou reconhecimento de instituições e de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação presencial e cursos sequenciais”. Fonte: Portal do Ministério de Educação (MEC), disponível em: <file:///C:/Users/Work/Downloads/livretoqualidadeducacao.pdf>, acesso em: 20 de janeiro de 2015.

pelos militares. Dentre as medidas adotadas pelos militares, que ocuparam a presidência da república, identificamos a “Reforma Universitária” de 1968, que entre outras coisas pretendia conter a articulação do movimento estudantil e diminuir os enfrentamentos que estes grupos faziam ao regime ditatorial.

Sobre a Reforma de 1968, Bueno (2014) afirma que:

atendeu a importantes interesses do regime militar vigente: controle político das universidades públicas e formação de mão de obra qualificada para a economia. Também houve maior controle e até anulação do movimento estudantil. Essa reforma instituiu ainda o vestibular classificatório; criação de licenciaturas e institucionalização da pós-graduação [...] (p. 05).

Nesse intervalo de tempo, ainda acompanhamos o surgimento da rede privada de educação superior, que encontrou terreno fértil para se ampliar e aprofundar, vez que o Brasil não contava com uma legislação que regulasse essas instituições. Elas apenas eram proibidas de gerar lucros, fazendo com que fossem criadas as mantenedoras como fonte de financiamento (PRIMI, 2014).

Só em 1988, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, há a legalização e permissão para as IES privadas obterem lucro. Com base nesta prerrogativa apresentada pela CF de 1988, outros dispositivos legais foram criados, ampliando ainda mais o amparo legal para que a atividade de mercantilização do ensino fosse se estabelecendo no Brasil.

No ordenamento jurídico criado a partir da CF, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, donde a:

LDB, combinada a decretos em 1997 – Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, e posteriormente o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, autorizaram as entidades mantenedoras de instituições de ensino superior a assumirem a forma de sociedades mercantis, portanto, de pessoas jurídicas de direito privado com fins lucrativos, submetidas à legislação que rege este tipo de pessoa jurídica, especialmente com relação aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas e também estabeleceu que as instituições de ensino (mantidas) deveriam se classificar de acordo com o regime jurídico que as mantenedoras assumissem (PRIMI, 2014, p. 15).

Assim, baseando-se nestas normativas, as IES brasileiras podem ser públicas (mantidas pelo Poder Público, nas formas Federal, Estadual e Municipal) e privadas (são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, **com** ou **sem**

finalidade de lucro)². As instituições privadas se organizam nas **categorias administrativas: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas**. Além disso, essas instituições ainda se classificam por **organização acadêmica**, conforme ato de credenciamento ou recredenciamento emitido pelo Ministério da Educação (MEC), podendo se constituir como **faculdades isoladas, centros universitários** ou **universidades** (BRASIL, 1996).

Acerca da mercantilização do ensino e da expansão da oferta de instituições de educação superior privadas no Brasil, consideramos que tal movimento se justifica por três tendências da sociedade capitalista nos dias atuais. A primeira delas refere-se à compulsão em se transformar todos os bens em mercadoria, atingindo, inclusive os bens simbólicos, e a educação, tanto no âmbito estatal quanto no mercado educacional (SGUISSARDI, 2008).

A segunda tendência do capital, atualmente, é que “esse fenômeno tenderá a expandir-se e abarcar todo o planeta e, no caso, todo o espaço do *sistema educacional*” (SGUISSARDI, 2008, p. 995) [grifo do autor]. Ou seja, a lógica de consumo dos bens também atingirá a educação em todos os lugares e nos mais diversos sistemas educacionais.

E a última delas que é a criação de necessidades nas pessoas, de maneira que elas consumam bens materiais e simbólicos, que as empresas produzam mais lucros e que se alterem drasticamente a cultura e as formas de sociabilidade (SGUISSARDI, 2008). Tudo isso tem feito com que a procura pela formação em nível superior se torne uma necessidade, e na impossibilidade de ser realizada na esfera pública, deve ser conquistada em instituições privadas.

Daí a compreensão de Sguissardi (2008) e de outros pesquisadores quando afirmam que a educação virou mercadoria e que vende-se a mercadoria educação.

² Sobre as categorias administrativas das IES brasileiras, nos esclarece a LDBEN 9.394/96, em seu art. 19: “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

Como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que se pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização. Isto não somente entre os empresários da educação, mas até certo ponto também para os interesses privado/mercantis no aparelho do Estado (SGUISSARDI, 2008, p. 1013).

Então, a educação, que é um direito social e bem público, caso não chegue a todas as pessoas por meio da iniciativa pública, passa a ser explorada pela iniciativa privada como uma mercadoria (educação-mercadoria), uma vez que a sociedade capitalista criou e fortaleceu essa necessidade de acesso aos estudos dos graus superiores de educação. Esta condição fez com que os setores empresariais enxergassem esse fenômeno e usassem dessa prerrogativa para explorar tal vertente, por meio da oferta de cursos com qualidade bastante questionável (em parcela considerável das instituições), como também a obtenção de cifras econômicas difíceis de calcular (no caso específico das instituições com fins lucrativos).

No tocante à mercantilização da educação superior e às estratégias de mercado das empresas educacionais, Carvalho (2013) esclarece que se trata de um fenômeno que não se restringe ao Brasil e atinge de igual forma, outros casos de maneira bem mais acentuada, outras partes do mundo, a exemplo dos países asiáticos desenvolvidos de origem anglo-saxônica, em especial nos Estados Unidos da América. Esse interesse da iniciativa privada pelo setor educacional traduz a estratégia do grande capital financeiro pela educação como bem social e significa uma das consequências da globalização.

Quanto à utilização da lógica de mercado nos processos educacionais, Carvalho (2013) adverte:

A nova lógica financeira das IES mercantis acompanhada das demais estratégias organizacionais são incompatíveis com os princípios que norteiam o processo educativo. Esse modelo institucional adaptado ao segmento educacional promove conflitos evidentes entre os valores educacionais e dos negócios (p. 773).

Fica evidente a incompatibilidade entre a lógica financeira de mercado – que tem balizado a trajetória das instituições de educação superior privadas, nos dizeres de Carvalho (2013) trata-se de IES mercantis – e os princípios e fins da educação,

voltados para a dignidade da pessoa humana, a convivência solidária, a superação das desigualdades sociais. Tal lógica de mercado tem revelado a face da mercantilização da educação superior e as estratégias de mercado das empresas educacionais.

Desses fatos, decorre o modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, mais efetivamente a partir dos anos 1990 do século XX, até os dias atuais, que tem na obtenção de lucros a sua principal força motriz. A expansão de instituições públicas de estudos de grau superior tem se apresentado bastante inexpressiva frente à procura da parte dos adolescentes, jovens e adultos, que veem a universidade como possibilidade de profissionalização e empregabilidade.

Devido à inexpressiva participação do Estado na oferta da matrícula da educação superior, uma vez que ainda não disponibiliza de um número satisfatório de vagas em IES públicas, além das tendências da sociedade atual que apontam para a necessidade de formação da juventude em nível universitário, as empresas lucrativas de ensino passaram a explorar o mercado educacional.

A multiplicação dos *campi* das IFES³, a criação recente de mais 12 universidades federais em diversos estados do Brasil, beneficiando importantes regiões metropolitanas, mas especialmente do interior do país, e, certamente, o REUNI⁴ deverão ter importante impacto nos números referentes às instituições e matrículas do setor público federal. Mas, infelizmente, seu efeito sobre a participação percentual do setor público no total de IES e de matrículas será diminuto diante do muito mais expressivo crescimento do setor privado, especialmente representado pelo sub-setor particular ou privado/mercantil (SGUISSARDI, 2008, p. 996).

Como consequência desse modelo de expansão adotado por alguns países, e neste particular o caso do Brasil, que visa à obtenção do lucro em detrimento de uma formação pessoal e profissional dos sujeitos, notamos a baixa qualidade do ensino, a presença de docentes não titulados (que não possuem formação em nível de

³ IFES: Instituto Federal de Ensino Superior.

⁴ REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Sobre a expansão da Rede Federal de Educação Superior: “teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação”. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81. Acesso em: 12 de março de 2015.

mestrado e doutorado), a precarização do trabalho docente, dentre outras coisas (PRIMI, 2014).

No setor privado, parcela das instituições de educação superior dispensa atenção central ao ensino. Ocorre que um número significativo de IES tem um corpo docente efetivamente não titulado, que conta com condições de trabalho bastante adversas, a exemplo de grandes turmas de alunos, o que acaba por resultar em um ensino de baixa qualidade e na aprendizagem dos estudantes consideravelmente questionável (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2000, 160).

Chama-nos à atenção, o crescimento do número de IES privadas de educação superior no Brasil, que tem se traduzido em termos numéricos, mas que não reverbera na qualidade do ensino e da pesquisa exigidos no país, como pode ser observado no quadro abaixo:

Tabela 1

Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – 1964-1994

Ano	Total	Matrículas públicas		Matrículas privadas	
		Total	%	Total	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,4	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1964 – 1974 %	559,8	289,1	-	990,1	-
1974 – 1984 %	49,3	67,7	-	38,7	-
1984 – 1994 %	18,7	20,7	-	17,3	-
1964 – 1994 %	1.065,7	687,6	-	1.673,7	-

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior *apud* Sguissardi (2008, p. 997).

Como podemos observar na tabela acima, o Brasil tem assistido a um crescimento considerável do número de matrículas em instituições de educação superior privadas. Esse aumento crescente de estudantes matriculados em IES privadas deve-se ao crescimento vertiginoso do número de instituições no nosso país. Atualmente, no Brasil, encontram-se em funcionamento 2.081 (dois mil e oitenta e uma) organizações com fins lucrativos que oferecem vagas para os mais diversos cursos de graduação nas modalidades de ensino presencial e à distância (PRIMI, 2014).

As IES privadas têm papel de destaque no número de atendimento a estudantes em idade de frequentar os graus superiores de educação, como revela Primi (2014):

Das 2.416 Instituições de Ensino Superior (IES) existentes hoje, pouco mais de 78% são privadas e concentram a maior parte das vagas abertas no processo. Mais do que isso, 14,2% destes estudantes – 1,2 milhão – estão matriculados em uma única organização educacional, o grupo Kroton, protagonista da maior operação ocorrida na onda de fusões que teve início em 2011 e que, para os analistas financeiros, está “consolidando” a evolução deste mercado no país (p. 12).

O excerto, assim, explicita uma faceta bastante preocupante que tem caracterizado a educação superior privada no Brasil: a educação de fato virou um negócio. As IES são geridas como empresas educacionais e a educação, como bem social, está sendo negociada num balcão de vendas. Para além disso, surge um novo fenômeno que é a fusão dessas empresas, que tem inclusive, atualmente, suas ações comercializadas na bolsa de valores (PRIMI, 2014).

Tabela 2

Evolução do número de instituições e de matrículas de educação superior por categoria administrativa (público e privada) – 1994 a 2006

Ano	Número de Instituições					Número de Matrículas				
	Total	Públ.	%	Priv.	%	Total (mil)	Públ. (mil)	%	Priv. (mil)	%
1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661	690	41,6	970	58,4
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1	3.479	1.051	30,2	2.428	69,8
2006	2.270	248	11,0	2.022	89,0	4.676	1.209	25,8	3.467	74,2
1994-2002%	92,4	-10,5	-	127,8	-	109,5	52,3	-	150,2	-
2002-2006%	38,7	27,2	-	40,2	-	34,3	15,0	-	42,8	-
1994-2006%	166,7	13,7	-	219,4	-	181,7	75,1	-	275,2	-

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior *apud* Sguissardi (2008, p. 999).

Fica explícito na análise da tabela acima, que de 1994 a 2006, o Brasil acompanhou um crescimento vertiginoso dos números de instituições de educação superior privadas, bem como o número de estudantes matriculados nas alusivas instituições. Estes números retratam a política pública adotada pelo país frente ao desafio de ampliar a oferta de vagas nos graus superiores de educação. É nítido que parcela significativa dos recursos públicos da educação foram destinados à IES privadas, a fim de custear as mensalidades dos estudantes, por meio da oferta de bolsas de estudo. E mais uma vez na história da educação brasileira assistimos a um expressivo investimento público na iniciativa privada, ou seja, em empresas educacionais, que são contempladas com ações de financiamento público.

Tal crescimento das empresas educacionais no Brasil é atribuído, em grande parte, à falta de regulação do Estado no que tange à criação de novas IES, bem como as operações financeiras que estão sendo realizadas em torno desse mercado crescente. Prova disto é a resistência demonstrada por parlamentares do Congresso Nacional Brasileiro, representantes das empresas educacionais, que insistem em obstruir a pauta da Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados que está analisando o Projeto de Lei (PL), nº 4.372/2012 que prevê a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (Insaes).

Segundo Tomaz Júnior (2014) a criação do Insaes significa uma tentativa do Estado de dar conta do processo de expansão da educação superior, que consta do PNE (2011-2020), além de proporcionar “melhor estrutura, capacidade organizacional e celeridade ao Ministério da Educação para que esse processo de crescimento – que é fundamental para o desenvolvimento do País – aconteça com qualidade” (p. 17).

Contudo, como dito anteriormente, a criação dessa autarquia desagrada aos representantes dos empresários do ensino, porque: “outra incumbência do Insaes que enfurece o mercado e seus representantes no Congresso é a fiscalização das mudanças societárias do setor” (p. 18). Muito mais do que se debruçar na análise do impacto das fusões nos aspectos orçamentários das IES, o Insaes se ocupará do “impacto educacional que fusões e aquisições poderão causar” (TOMAZ JÚNIOR, 2014, p. 18).

A resistência conservadora do setor privado da educação superior à tentativa de regulação do Estado, a fim de fazer frente às estratégias que vem sendo adotadas por essas empresas lucrativas se traduzem:

- a) por um desejo de autonomia administrativa, visto por muitos como uma espécie de verdadeira soberania em face do Estado, em lugar do estatuto da autonomia que, desde suas origens, identificaria a instituição universitária; e b) pela atribuição ao Estado do papel de grande vilão na disputa entre esferas pública e privada, porque esse imporia, hoje, uma legislação duramente impeditiva da livre e irrestrita expansão do setor privado, sem idênticas exigências às requeridas do setor público (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2000, 159).

Notamos que as ações empreendidas pelas empresas educacionais visam à restrição do papel do Estado em suas funções de avaliação, supervisão e regulação da educação superior, e a expansão da esfera privada, que aparentemente está controlada. Dessa forma, os empresários do setor privado da educação superior pretendem criar um clima de concorrência acirrada entre as IES, ao mesmo tempo em que buscam a diferenciação institucional devido ao processo das relações mercantis que se estabelecem nesses espaços. (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2000).

Dado que a questão da expansão da educação superior em instituições privadas com fins lucrativos do Brasil necessita ser analisada do ponto de vista da regulação. Sguissardi (2008) entende regulação como: “definição dos parâmetros para o fornecimento dos serviços educativos, que o Estado assume através de políticas e sanções legais” (SGUISSARDI, 2008, p. 1011). Daí a responsabilidade do Estado em identificar as instituições educacionais que fazem do lucro o seu principal objetivo final, embora, na maioria das vezes, essa realidade não seja manifesta.

Pela observação dos aspectos anteriormente analisados, entendemos que a docência universitária em instituições de educação superior privadas no Brasil constitui-se num desafio, tendo em vista os condicionantes que caracterizam e marcam, indelevelmente, o exercício do magistério superior nos contextos e cenários. Reconhecemos que a complexidade que envolve o ato de professorar em IES privadas se avulta devido à diversidade de categorias administrativas e de organizações acadêmicas que constituem o Sistema Federal de Educação.

Dentre as dimensões que consideramos oportuno refletir, acerca da complexidade da docência na educação superior em IES privadas, destaca-se o lugar de centralidade do ensino nos processos acadêmicos, considerada atividade-fim nestas instituições. Como parte considerável do grupo de IES privadas é formada por faculdades isoladas, não existe legalmente a obrigação desses estabelecimentos de ensino investirem em pesquisa e extensão (BRASIL, 1996).

A centralidade do ato de ensinar em parcela das instituições de educação superior é observada, como declaram Sguissardi e Silva Júnior (2000): “o ensino sempre foi o

cerne dos planos estratégicos das IES privadas, ao contrário das demais atividades-fim da educação superior, vistas como caras” (p.161). Assim, como não existem determinantes legais que sentenciem que estas instituições invistam em pesquisa e extensão, algumas IES se dedicam, em grande medida, às atividades do ensino.

A existência do investimento em pesquisa e extensão pode estar associada a duas situações: a primeira delas é o fato dessas instituições terem ato regulatório (credenciamento ou reconhecimento) para funcionarem como centro universitário, adquirindo assim todas as prerrogativas das instituições públicas de educação superior, como também as obrigações. A outra possibilidade é que a IES, mesmo tendo sido credenciada/reconhecida para funcionar como faculdade isolada, que investe em extensão apenas como estratégia de mercado, para divulgação dos seus serviços.

Então, o que nos causa espanto é o fato de que, sendo o ensino a atividade-fim de parcela considerável de IES privadas, não haja investimento na qualidade do ensino, que ensejariam processos de formação dos docentes, bem como na melhoria das suas condições de trabalho. Como este investimento não ocorre nas instituições de educação superior privadas, “mesmo que o ensino seja extremamente importante, torna-se reprodutivo e acrítico se desatrelado da pesquisa e da extensão” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2000, p. 160).

A ausência de investimento na melhoria da qualidade do ensino e da falta de articulação com as demais dimensões da formação acadêmica, que são a pesquisa e a extensão, podem ser observadas por meio do perfil e das condições de trabalho dos docentes que atuam em IES privadas. Importa considerarmos que a profissão docente é marcada, historicamente, por aspectos como “desvalorização e proletarização do professor, exercício eminentemente feminino, com caráter ‘sagrado’, quem vem de berço e não pode ser negado a ninguém” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 117).

As questões apresentadas acima, que explicitam a falta de condições de trabalhos dos professores da educação superior, aliadas à complexidade da profissionalização dos docentes do magistério superior, vez que observamos a falta de um sistema de

formação profissional tradicional, além de um número significativo de professores que atua sem formação para a docência, a inexistência de uma cultura profissional do professorado, as distorções nas faixas salariais no território nacional, somadas às questões políticas e sociais contribuem para amplificar as dificuldades de efetivação da formação dos profissionais da educação superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Os professores da educação superior que atuam em instituições privadas são remunerados, apenas, pelas horas-aula ministradas, não sendo subsidiadas as atividades extensionistas, de pesquisa e de colaboração com a gestão colegiada da IES e do curso. Sendo assim, esses docentes atuam profissionalmente apenas como “dadores de aula”. Como dito anteriormente, o ensino num curso de graduação, desarticulado das dimensões da extensão e pesquisa corre um risco real de se tornar anacrônico, sem significado para os estudantes vez que está desarticulado da realidade imediata, reprodutivo dos conhecimentos já formulados, acrítico.

Outros aspectos que chamam à nossa atenção dizem respeito à oferta de emprego e as condições de trabalho dos professores da educação superior:

as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas à formação da área específica. Além disso, considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 128 – 129).

Do exposto, observamos que o aumento do número de postos de trabalho, a ausência de processos de profissionalização nas IES, o exercício da profissão de professor como meio de obter renda e não como profissão, marcam indelevelmente, a docência superior em instituições privadas de educação superior constituindo-se num grande desafio de investigação e intervenção para a Didática e Pedagogia Universitárias.

Como já nos referimos anteriormente, o movimento de expansão de oferta de matrícula na educação superior, em grande escala, foi provocado por condicionantes exteriores à universidade que atendiam a orientações de mercado, com vistas à formação de mão de obra qualificada em tempos em que o Brasil tentava se colocar no cenário internacional, mediante desenvolvimento da ciência e tecnologia. Porém, a expansão da educação superior vem encontrando alguns fatores institucionais que comprometem o aumento do raio de abrangência deste nível de ensino.

Dentre os elementos que fazem frente à iniciativa governamental de ampliação da oferta da educação superior, encontram-se as disparidades que existem entre as regiões brasileiras no que concerne à quantidade de instituições de educação superior, ao número de professores titulados em mestrado e doutorado nas áreas potencialmente estratégicas para o desenvolvimento nacional, poucos recursos financeiros para fomento de ciência e tecnologia nas IES, formação de professores para o exercício da educação superior, dentre outros.

A expansão da educação superior, afora as exigências internacionais e nacionais de preparação da mão de obra qualificada para a consolidação do mercado brasileiro, de sua economia, deve ser tomada como uma oportunidade de formação dos jovens, que junto aos seus professores, desenvolvam ciência e tecnologia visando ao desenvolvimento nacional brasileiro. Além disso, desejamos uma educação superior comprometida com um projeto de sociedade que diminua as desigualdades sociais, assegurando a todos os brasileiros condições dignas de vida. Esta, sim, é uma grande meta para a educação superior brasileira.

Os avanços tecnológicos e científicos que têm caracterizado ao mundo do trabalho ensejam um trabalhador mais qualificado para as novas funções no processo de produção e de serviços. É imperioso discutirmos a questão da profissionalidade docente do magistério superior, que neste contexto deixa de ser apenas um “dador de aulas”, passando a ser corresponsável pela aprendizagem dos estudantes. Assim sendo, o professor do ensino superior necessita investir na sua formação profissional para a docência, abandonando, assim, práticas espontaneístas, caminhando na perspectiva da reflexão sobre a prática.

Uma atuação profissional que possibilite que o estudante seja o centro do processo, no qual professores e estudantes têm papéis claros e definidos de protagonistas na construção das aprendizagens necessárias. Esta questão ganha relevo quando pensamos que um dos papéis da universidade é formar profissionais qualificados, que mediante o desenvolvimento da ciência e tecnologia, devem contribuir para o progresso da nação.

1.3. Aspectos legais da formação de professores universitários: o que os textos legais (não) dizem

A formação de professores para o exercício do magistério superior no Brasil, desde cedo, constituiu-se num tema desafiador, já que o marco legal não define claramente as suas diretrizes específicas, nem determina o lugar em que esta formação será realizada.

Nos termos de Cunha (2010), “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (p. 56).

Afora isto, nos deparamos com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, que aprofundam os conhecimentos do domínio específico, além de possibilitarem aos estudantes a realização de pesquisas em sua área de formação. Estes cursos deveriam reservar parte do seu currículo, em termos de componentes curriculares/tempo, para a formação pedagógica dos docentes da educação superior, mas não o fazem.

Os estudantes, ao concluírem seus estudos pós-graduados, encontram-se em plena condição do exercício profissional na sua área de formação, mas com preparação para o magistério superior bastante questionável.

A formação do professor universitário é um tema intrigante, que embora seja objeto de alguns textos legais tratando da formação para o exercício do magistério na educação superior, ainda não se constitui num marco regulatório consistente que direcione a ação das instituições formadoras. Neste sentido, destacamos a urgência

de que sejam estabelecidas diretrizes específicas sobre o espaço de formação dos professores do magistério superior.

Para consubstanciar esta tese, faremos um retrospecto da legislação educacional brasileira, apontando algumas, inexpressivas, enunciações sobre a formação para o exercício da docência universitária, bem como destacaremos os silêncios ao fazermos a análise dos textos legais, no tocante à definição de diretrizes específicas quanto aos requisitos necessários para a investidura no cargo de professor universitário.

Iniciaremos este estudo pelo marco regulatório referente aos cursos de pós-graduação brasileiros, e, por conseguinte trataremos dos textos legais que versam sobre a formação de docentes para o magistério superior.

A normativa que define e disciplina a pós-graduação no Brasil, datada de 1967, já em seu nascedouro designa esta etapa da escolarização como local de formação dos professores da educação superior. Este mesmo texto legal, além de aludir acerca da pós-graduação *stricto sensu*, o Parecer também trata de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, respectivamente alíneas b e c, do Art. 69, da Lei nº 4024/61, que era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente à época. Assim, pós-graduação e especialização são tratados simultaneamente e concomitantemente no mesmo texto legal, como local de aprofundamento dos conhecimentos obtidos ao longo da graduação, por profissionais das diversas áreas.

A ausência da dissociação entre pós-graduação *stricto sensu* e os cursos de especialização (*lato sensu*), tratados na mesma legislação, concorrem para obscurecer ainda mais a questão da formação do professor universitário, ou seja, se a formação deveria ser dada em cursos de especialização ou em estudos pós-graduados em nível *stricto sensu*.

Corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2002), quando tratam da questão da formação de professores universitários em programas de pós-graduação *stricto sensu* em áreas diferentes dos programas de educação:

Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência (p. 154).

Sendo assim, a formação para a docência na educação superior fica a cargo de iniciativas individuais dos professores ou das instituições, que não encontrando exigências legais para fazê-lo acabam não atribuindo a esta, o valor que a formação para a docência universitária exige.

No que se refere aos cursos de pós-graduação *lato sensu* (definidos como especialização, aperfeiçoamento e extensão no Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65), o Conselho Federal de Educação (CFE), mediante publicação do Parecer 12/93, determinou a obrigatoriedade de oferta de uma disciplina sobre metodologia nos cursos de especialização. Com isto, o Parecer possibilitou que, independente da área de formação na graduação, qualquer profissional se habilite à docência na educação superior. A compreensão do texto legal é que, ao realizar os estudos da disciplina sobre metodologia nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, os profissionais estariam em condição de exercer a docência universitária.

No que tange aos efeitos da LDBEN nº 9394/96 sobre a educação superior podemos citar a revogação, quase integral da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Lei da Reforma Universitária), que versa sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, além da definição sobre a preparação dos profissionais da educação que atuam no magistério superior.

Sobre a formação de professores para atuarem na educação superior, a Lei nº 9.394/96, determina que:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 48).

Fica latente no texto da lei, que a formação de professores da educação superior é tratada como preparação para o exercício profissional, que se traduz na condição

necessária para o ingresso na carreira do magistério superior. Dessa maneira, a LDBEN vigente no Brasil não defende a formação de professores universitários, que diz respeito a um processo que se inicia com a graduação e se estende ao longo de toda a vida profissional do docente, numa articulação contínua entre formação inicial e formação continuada (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Assim, a obtenção do título de mestre e doutor atende à exigência do dispositivo legal, mas não garante a formação pedagógica. Sobre a crescente procura por cursos de pós-graduação, com o fito da formação para o exercício profissional da docência universitária, asseveram Pimenta e Anastasiou (2002):

[...] essa lei não concebe a docência universitária como *processo de formação*, mas sim de *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (p. 40 – 41) [grifos das autoras].

Ao analisar os aspectos legais da formação de professores universitários no texto da Lei nº 9.394/96, Veiga (2006) declara enfaticamente que a legislação é bastante tímida. A autora concorda com Pimenta e Anastasiou (2002) quando declara que a lei se refere à preparação e não à formação de professores universitários, reificando a lógica de que, a obtenção da titulação de mestrado e doutorado é a condição suficiente para se habilitar profissionais das mais diversas áreas (graduados em cursos de bacharelado, na maioria das vezes), ao exercício profissional da docência.

Continua Veiga (2006) evidenciando que os programas de pós-graduação *stricto sensu* nas mais diversas áreas dos conhecimentos, voltam-se para estudos aprofundados no domínio específico e a realização de pesquisas, voltadas para a produção de conhecimento na área. Não se observa nos currículos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* espaço/tempo destinado para a formação pedagógica dos professores da educação superior.

Veiga (2006) conclui afirmando que “[...] as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário” (p. 89). Como não ficou assegurado, no texto da lei, a necessidade da formação pedagógica dos professores universitários, os programas de pós-graduação não se comprometem com essa questão, o que faz com que a formação pedagógica seja buscada *a posteriori*, pelas instituições de educação superior que o fazem sem obrigatoriedade legal, ou pelos próprios professores por meio de iniciativas pessoais.

Pela observação dos aspectos analisados, Batista (2011) afiança que a legislação educacional brasileira necessita estabelecer diretrizes específicas sobre a formação de professores do magistério superior. Batista (2011) corrobora com Pimenta e Anastasiou (2002) e Veiga (2006), ao analisar a questão da formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo a autora:

[...] a legislação prioriza a preparação do docente, estabelecendo que esta seja realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento. O que se percebe é que a formação para a docência não é prestigiada na pós-graduação, visto que seu objetivo se direciona para a dimensão científica, relacionada com a formação do pesquisador (p. 02 – 03).

A formação para a docência não é contemplada na pós-graduação *stricto sensu*, porque a ênfase neste nível de ensino está na preparação do pesquisador. Parece-nos que a legislação, da forma como está escrita, reforça a ideia de que, para ser professor universitário o importante é ter domínio do conteúdo da sua área de formação e das formas acadêmicas de sua produção científica.

Devido ao silêncio da legislação e das políticas públicas educacionais brasileiras sobre a formação pedagógica dos professores universitários, e, outros condicionantes legais e institucionais, notamos a importância que se dá à pesquisa em detrimento ao ensino, na universidade. Segundo Batista (2011), “As políticas de formação, ao silenciar os parâmetros definidores da formação de professores para o ensino superior, se omitem em seu papel normatizador” (p. 06).

Ademais, na pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de disciplinas relativas à formação pedagógica dos professores universitários. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) delega aos programas de

pós-graduação *stricto sensu* brasileiros a responsabilidade de definir os currículos dos cursos.

Notamos que estes cursos não oferecem disciplinas voltadas à formação pedagógica do docente do magistério superior, o que se tem constituído num problema, vez que a política de avaliação da educação superior, proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como um dos indicadores a avaliação dos estudantes, mediante participação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE – (BATISTA, 2011).

Pachane e Pereira (2003) corroboram com Batista (2011), ao destacarem que a obtenção da titulação de mestrado e doutorado não é suficiente no processo de formação do docente do magistério superior. De acordo com as autoras, “[...] é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior” (p. 01).

Segundo Pachane e Pereira (2003) a LDBEN 9.394/96 é omissa em relação à formação pedagógica dos professores universitários, já que não existe amparo legal para a atribuição desta obrigatoriedade para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como para as instituições de educação superior.

A fim de contribuir com este debate, Pachane e Pereira (2003) recuperam o Art. 74 da Lei nº 9.394/96, na proposta inicial de redação apresentada por Darcy Ribeiro, na qual a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada.

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino (SAVIANI, 1998, p. 144).

As autoras se referem ao processo de “enxugamento” do texto da LDBEN, ocasionado pelos embates políticos de grupos que tinham interesses divergentes no referente à exigência de maior capacitação docente, o que acabou provocando a retirada da necessidade de formação pedagógica do professor da educação superior do texto final da lei (PACHANE e PEREIRA, 2003). Parece-nos que os legisladores,

ao cederem às forças políticas antagônicas, contribuíram para que a LDBEN nº 9.394/96 se omitisse em seu papel normatizador de fixar as diretrizes específicas da formação pedagógica de professores do magistério superior.

A reflexão sobre a legislação educacional, as políticas públicas e os programas de pós-graduação brasileiros leva-nos a considerar que estes cursos não se comprometem com a formação de professores para o magistério superior devido aos silêncios dos textos legais que foram expostos anteriormente, pela escolha deliberada dos estudos pós-graduados em formar pesquisadores com conhecimento aprofundado no domínio específico e a capacidade de produção do conhecimento.

De fato, a formação de professores universitários de longe é um compromisso dos programas de pós-graduação, isto nos parece que tem contribuído sobremaneira para uma educação superior com qualidade discutível, no aspecto do ensino (BATISTA, 2011).

A fim de fazer frente a esta questão complexa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante aprovação das Portarias CAPES nº 76/2010 e 181/2012, deliberou a obrigatoriedade da realização de estágio na docência para os estudantes da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, que são beneficiados com bolsas de estudo. A Portaria CAPES nº 76/2010 aprovou o Regulamento do Programa de Demanda Social (PDS), para instituições de educação superior públicas, e visa:

a concessão de quota de bolsas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, definida com base nos resultados do sistema de acompanhamento e avaliação coordenado pela CAPES, para que mantenham em tempo integral alunos de excelente desempenho acadêmico (BRASIL, 2010a, p. 02).

Neste mesmo sentido, de colaborar com a formação de estudantes com excelente desempenho, prospectando a constituição de um corpo de pesquisadores brasileiros de qualidade e com vistas ao desenvolvimento nacional mediante desenvolvimento de pesquisa e produção de Ciência e Tecnologia, a CAPES aprovou a Portaria nº 181/2012, com o objetivo de apoiar o Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares – PROSUP, por meio da concessão de bolsas a estudantes de instituições de educação superior.

As duas normativas da CAPES, Portarias nº 76/2010 e 181/2012, em seus Art. 9º e 11 respectivamente, determinam a obrigatoriedade de realização de estágio em docência para os estudantes beneficiados pelos programas de bolsas DS (para IES públicas) e PROSUP (para IES particulares), e a regulamentação de tal atividade. Sobre a definição do estágio de docência, estabelece a Portaria CAPES nº 76/2010:

Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...] (BRASIL, 2010a, p. 08).

Da mesma forma, a Portaria CAPES nº 181/2012 define o estágio de docência em seu Art. 20, com uma variação: onde se lê “obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” na Portaria CAPES nº 76/2010, a Portaria CAPES nº 181/2012 determina que é “obrigatório para todos os bolsistas do PROSUP”.

Notamos que o estágio de docência se constitui numa alternativa encontrada pela CAPES, para assegurar aos estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, beneficiados por bolsas PDS ou PROSUP, realizem uma experiência na docência em educação superior. Mas, como a própria normativa determina, o estágio de docência é obrigatório para os estudantes bolsistas, sendo que os demais estudantes da pós-graduação, não são estimulados a fazê-lo.

Preocupados com a questão da formação do professor do magistério superior, alguns programas de pós-graduação têm assegurado em seus currículos a exigência do estágio de docência, independente de o estudante ser bolsista ou não, resguardados os casos de estudantes que já tenham experiência de docência na educação superior. Exemplo disto é o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, que determinou a exigência de realização do estágio de docência para todos os estudantes.

Todavia, notamos que o estágio de docência não tem garantido a formação, devido a algumas questões: primeiro, o estudante percebe a experiência do estágio de docência na educação superior apenas para cumprir a obrigatoriedade frente ao órgão regulador (CAPES) e as normas do próprio programa de pós-graduação.

Segundo, os professores orientadores direcionam a experiência formativa do estudante, que deveria ser na direção de torná-lo um docente do magistério superior, como momento de ênfase na pesquisa, oportunidade na qual os estudantes da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) expõem os quadros teóricos, os dados empíricos da pesquisa e realizam seminários com as informações elencadas a partir da análise dos dados. E, por fim, o fato de os programas de pós-graduação não efetivarem uma prática sistematizada de acompanhamento e avaliação das atividades do estágio de docência (CARLOS, CHAIGAR, FORSTER, RODRIGUES e WOLFF, 2010).

Outro estudo que destaca os limites da experiência do estágio de docência na formação do professor do magistério superior é o de Freitas e Ramos (2014). As autoras alertam que:

[...] o momento poderia ser mais reflexivo, contribuinte para uma construção de identidade pessoal-profissional, pode ser reduzido a um momento de cumprimento de ritual burocrático, perdendo, assim, a oportunidade de ser uma oportunidade de vivência teoria-prática de maneira a favorecer o processo de profissionalização docente. Essa é uma questão deveras relevante, pois muitos professores entram no magistério superior valendo-se apenas da experiência e do autodidatismo, o que é insuficiente para a atuação profissional (FREITAS e RAMOS, 2014, p. 09-10).

Fica latente a partir das investigações de Carlos, Chaigar, Forster, Rodrigues e Wolff (2010) e Freitas e Ramos (2014) que a oferta da disciplina estágio de docência como componente curricular obrigatório, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), *de per se*, não garantem a formação do estudante para o magistério na educação superior. Faz-se necessário que esta experiência seja ressignificada de forma que estudantes, professores e programas de pós-graduação *stricto sensu* estejam implicados e com papéis definidos, no projeto formativo de colaborar com a formação de docentes da educação superior.

Adiante, passaremos à análise do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, Lei nº 13.005/2014. Causa-nos espanto, ao apreciarmos o PNE que conta com 20 metas, sendo que delas apenas 03 (três) tratam especificamente da educação superior, e destas, apenas 01 (uma) alude especificamente sobre o magistério superior, que é a meta 13:

Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores (BRASIL, 2010, p. 42).

Como podemos observar, a meta 13 do PNE 2011-2020 refere-se à questão da formação de professores para a educação superior somente, e tão somente, no aspecto do percentual de titulação e regime de trabalho dos professores.

Não consta do PNE 2011-2020, lei nº 13.005/2014, nenhuma menção sobre a formação pedagógica dos professores do magistério superior, fazendo com que o PNE reafirme o discurso legal vigente de que para ser um professor universitário basta apenas ter titulação em programa de pós-graduação, pode ser *lato sensu* ou *stricto sensu*. Vivenciamos mais uma circunstância na qual os legisladores tiveram a oportunidade de definir diretrizes específicas para a formação dos professores universitários, no entanto, não o fizeram.

Sem contar que o PNE 2011-2020 aventa outras questões referentes à qualidade da educação básica que poderiam, também, serem adotados pela educação superior como: a) outras formas de avaliação referentes ao corpo docente e à infraestrutura das escolas; b) a consolidação de um Sistema Nacional de Formação de Professores (meta 16, estratégia 16.2); c) a instituição de um programa de acompanhamento de professores iniciantes que estão em estágio probatório (meta 18, estratégia 18.2). Percebemos que o PNE 2011-2020 poderia ter avançando consideravelmente em relação à formação de professores da educação superior, a exemplo do que está propondo para a educação básica.

Pela observação dos aspectos analisados, ficou aparente que os textos legais que versam sobre a formação do professor do magistério superior não manifestam diretrizes específicas quanto à formação pedagógica dos docentes. O aspecto recorrente na legislação educacional é a titulação requerida, no sentido da preparação para a docência, mesmo passados 49 (quarenta e nove) anos da aprovação do Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65, ainda prevalecem dúvidas acerca da etapa da pós-graduação na qual serão realizados os estudos para a formação dos professores universitários: se em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Esta indeterminação da legislação educacional frente às diretrizes para a formação dos professores que atuarão no magistério superior, somada às mudanças ocorridas no chão das instituições de educação superior, têm se constituído num cenário desafiador para os docentes universitários, demonstram que o modelo vigente de formação de professores não dá conta da nova realidade das IES brasileiras.

1.4 A formação pedagógica dos professores da educação superior nas pesquisas da pós-graduação

Algumas investigações vêm sendo realizadas para se refletir sobre a formação pedagógica dos docentes do magistério superior realizada pelo setor/serviço de assessoramento pedagógico, bem como a repercussão do alusivo processo formativo nas práticas profissionais dos professores.

Em uma pesquisa intitulada “Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva”, Ribeiro e Cunha (2010) asseveram sobre os desafios impostos à docência em tempos de ruptura paradigmática e de um período histórico fortemente marcado pela transitoriedade e mutabilidade dos achados científicos. Dessa forma, as autoras tomam a pós-graduação *stricto sensu* como objeto de análise para refletirem sobre a formação de professores de educação superior.

Ribeiro e Cunha (2010) analisaram representações de docência e formação pedagógica presentes em um Programa de Mestrado em Saúde Coletiva, obtidas pelo instrumento de coleta a análise documental e entrevistas a estudantes, ex-alunos e professores. Os resultados desse estudo apontam que os sujeitos, mesmo tendo como expectativa a docência na educação superior, pouco encontraram na proposta curricular do referido curso *stricto sensu* essa dimensão, ocorrendo discrepâncias entre as suas expectativas e a proposta de formação desse programa.

É mister que os programas formadores de professores da educação superior – pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado – tenham compromisso com a preparação para o ensino, sem perder de vista a pesquisa e o aprofundamento dos saberes específicos de cada profissão.

Souza (2010), em sua pesquisa de doutoramento defendida na Universidade de Brasília em dezembro de 2010, investigou os núcleos de formação pedagógica de professores que atuam em instituições de educação superior, existentes em duas instituições de educação superior (IES) brasileiras: a Universidade do Centro Oeste (UCO) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), campus de Araguaia (SOUZA, 2010).

A autora toma como objeto de estudo a assessoria aos docentes da educação superior, problematizando a questão da formação dos professores e a possibilidade de a universidade se constituir num espaço de desenvolvimento profissional dos docentes. Partindo de uma contextualização nacional e institucional da docência na educação superior, Souza (2010) investigou os processos de desenvolvimento profissional de professores universitários, organizados e efetivados por núcleos de formação pedagógica (SOUZA, 2010).

Ao utilizar o estudo de caso múltiplo como técnica de produção de dados, Souza (2010) realizou uma leitura cruzada das experiências efetivas na Universidade do Centro Oeste (UCO) e na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), campus de Araguaia, permitindo-a identificar as convergências e divergências entre os programas, desde a dimensão documental até a percepção dos interlocutores. Utilizou, também, instrumentos como entrevistas, questionários, observações e análise documental nas duas instituições, para dialogar com os sujeitos da pesquisa, sendo: professores participantes do núcleo (21 em cada IES); professores mediadores (03 em cada IES); coordenadora; pró-reitor; fundador do programa (SOUZA, 2010).

Os resultados obtidos na investigação de Souza (2010) apontam que a falta de tempo dos professores é o fator que dificulta a participação deles em atividades de formação. Ressalta a autora, que estes programas devem ser institucionais, previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES e nos Projetos Político-pedagógicos dos Cursos (PPC), garantindo, assim, a participação dos professores nas alusivas atividades.

Para Souza (2010), a formação de professores é uma ação impreterível e necessária, tanto à instituição quanto aos professores, pois a formação repercute diretamente em sala de aula, na forma como o professor conduz a sua docência. Assim, os professores participam das formações, mesmo que sejam obrigatórias, esperando resultados concretos em suas práticas pedagógicas.

Por fim, os professores declaram a indispensabilidade de os programas de formação conhecerem as suas necessidades formativas, contribuindo para a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a busca de novas metodologias de ensino. Destacam ainda a importância do trabalho em equipe para a superação da solidão profissional do professor universitário. Assim sendo, os programas de formação institucional podem ser concebidos de diversas formas e servem como espaço para o debate sobre a formação do professor universitário e todos os aspectos que a envolvem (SOUZA, 2010).

Numa pesquisa cujo título é “Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate”, Santos (2012) analisou o Programa de Formação Continuada da Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará (PROEG/UFPA), seu planejamento, operacionalização e organização na instituição. A investigação se deu a partir de um estudo de caso, em que os sujeitos envolvidos depuseram sobre a efetividade do Programa.

Assim, 19 professores que participaram das ações de formação, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, a diretora de Ensino da PROEG/UFPA, a coordenadora de apoio das atividades docentes (CAAD), um membro da equipe colegiada de coordenação e duas professoras que atuaram como facilitadoras em uma das ações do Programa foram ouvidas pelo pesquisador e depuseram sobre as ações desenvolvidas pela UFPA, no que concerne à formação de pessoal do ensino superior (SANTOS, 2012).

Na produção dos dados, Santos (2012) utilizou entrevistas semiestruturadas com a equipe responsável pela condução do Programa de Formação Continuada da PROEG, questionário semiaberto para 19 professores do campus universitário de

Belém, além da pesquisa dos documentos institucionais que versam sobre esta temática (SANTOS, 2012).

Os resultados demonstram que, embora não existam normativas aprovadas pelos conselhos superiores desta Instituição de Educação Superior, as ações realizadas até então, apontam para a solidez das atividades formativas, bem como para o trabalho desenvolvido pela equipe executora do programa. Estas ações visam, sobretudo, a formação pedagógica dos professores universitários e a melhoria da qualidade do ensino da graduação (SANTOS, 2012).

Os professores participantes das atividades formativas declaram que as reflexões proporcionadas pela formação têm proporcionado problematizações sobre as suas práticas pedagógicas, e também tem aberto espaços de troca e partilha de experiência entre os professores, que deixam a sua condição de isolamento profissional (SANTOS, 2012).

Dessa maneira, Santos (2012) explicita a necessidade da implantação de um núcleo de assessoramento pedagógico de professores, para que as ações formativas sejam consolidadas em um programa institucional de desenvolvimento profissional, articulando a dimensão da formação com questões como condições dignas de trabalho, prospectando a valorização profissional dos professores. Segundo o pesquisador, a implantação do núcleo auxiliará os professores universitários em suas trajetórias de autoformação, tendo refletido sobre a prática pedagógica, assegurando, desta forma, a profissionalização da docência no espaço da universidade (SANTOS, 2012).

Outra pesquisa que também investigou a atuação da assessoria pedagógica no processo de desenvolvimento profissional de professores universitários foi o trabalho desenvolvido por Silva (2007). Com uma pesquisa intitulada “Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor”, Silva (2007) investigou os processos formativos de professores da educação superior que não passaram por uma formação inicial da docência, considerados por ele, docentes não-habilitados. Investigando os aspectos como as trajetórias pessoais e profissionais dos professores não-habilitados, Silva

(2007) problematizou a feitura dos docentes, em exercício profissional, ou seja, no ato de professorar.

A autora destaca a influência dos fatores profissionais, institucionais, familiares e escolares na formação e prática docente dos professores da educação superior. Por meio da investigação das trajetórias pessoais e profissionais de professores bacharéis em Administração, Silva (2007) investigou o processo formativo dos professores de uma IES privada do interior do estado de Minas Gerais.

Utilizando-se, inicialmente, de questionários para identificação dos sujeitos da pesquisa, Silva (2007) reconheceu 09 professores, organizados em dois grupos: a) os docentes que tinham experiência de docência e profissional na área da Administração; b) os professores que tinham experiência apenas na docência. A partir daí a autora realizou entrevistas com estes professores.

A investigação, de abordagem qualitativa, contou com entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, para a produção dos dados da pesquisa. Mediante a verbalização dos relatos orais, Silva (2007) se debruçou sobre a trajetória profissional dos professores, considerando suas vivências familiares e escolares, a formação acadêmica e continuada, o exercício profissional na área específica e a prática docente.

Os resultados da pesquisa de Silva (2007) sugerem que a formação é um processo iniciado anteriormente ao exercício da docência na educação superior, revelando a pluralidade de espaços e momentos formativos, tratando-se de trajetórias individuais, singulares e subjetivas dos professores pesquisados. Outro aspecto relevante que a pesquisa retrata é a indissociabilidade entre a pessoa do professor e o professor profissional, fazendo com que o docente traga para a sala de aula a sua trajetória de vida em diversos aspectos.

Posto isso, Silva (2007) destaca o desafio frente à formação continuada dos professores da educação superior, na qual os docentes terão a oportunidade de aprender a ensinar, mediante o exercício da ação, reflexão, ação na prática pedagógica. Acrescenta que, as Instituições de Educação Superior necessitam

encontrar uma alternativa para os programas de formação de professores, visto que os docentes tendem a se interessar por atividades de aprofundamento do conhecimento específico da área de formação inicial, ficando a formação pedagógica relegada a segundo plano.

Por fim, Silva (2007) aponta a necessidade de um programa institucional de formação em serviço para os professores, com ênfase na formação pedagógica, de forma a contribuir com a melhoria da prática pedagógica, que por seu turno se traduz, dentre outras coisas, na maneira de ensinar.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “Assistência pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?”, Silva (2011) objetivou verificar se as interações entre assistentes pedagógicos e docentes, promovidas pelo Programa de Assistência Pedagógica, contribuem com a inovação pedagógica.

A pesquisa da autora (SILVA, 2011), tipo estudo de caso, teve como cenário o Programa de Assistência Pedagógica de uma universidade privada comunitária, a Universidade do Sul de Santa Catarina. Para tanto, foram entrevistados assistentes pedagógicos e professores de cursos de três áreas de conhecimento e campos profissionais: Saúde, Engenharias e Direito, de uma universidade comunitária de Santa Catarina.

Silva (2011), parte do pressuposto de que os assistentes pedagógicos “são técnicos em assuntos educacionais do nível superior que auxiliam coordenadores de curso e professores em atividades de planejamento do ensino, avaliação de curso e formação pedagógica continuada” (p.07), em que os conceitos de docência e inovação pedagógica têm centralidade no estudo. Assim, Silva (2011) coteja as representações manifestas dos assistentes pedagógicos e dos professores acerca da docência universitária e da inovação pedagógica.

O estudo de caso realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina foi dividido em fases, quais sejam: a) período exploratório; b) investigação focalizada; e c) análise final e elaboração do relatório. Na fase da investigação focalizada, Silva (2011) analisou documentos institucionais, que versam sobre a docência

universitária e o assessoramento pedagógico dos docentes. Foram realizadas entrevistas com três assistentes pedagógicos e três professores. Na oportunidade, os sujeitos da pesquisa foram perguntados sobre a contribuição do assistente pedagógico para a inovação no ensino.

Os resultados da pesquisa de Silva (2011) indicam que as concepções de profissionalidade docente de assistentes pedagógicos e professores, bem como as concepções de inovação pedagógica, dos meios para produzi-la e da contribuição possível do assistente pedagógico neste processo, são distintas. Outro elemento de destaque, revelado na investigação, diz respeito aos aspectos da prática pedagógica dos professores. No entanto, os docentes não associaram claramente as inovações adotadas em sua atividade de professorar ao trabalho dos assistentes pedagógicos.

Por último, Silva (2011) assevera que o trabalho dos assistentes pedagógicos, realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina, não se mostra pautado pela concepção de docente como intelectual crítico ou intelectual público. Em direção diametralmente oposta estão os programas de formação de professores oferecidos por Instituições de Educação Superior privadas, que pretendem prover uma qualificação pautada na lógica do professor universitário, como executor de orientações técnicas.

Desse modo, Silva (2011) defende a necessidade da formação de professores, promovida pelas Instituições de Educação Superior “pautar-se num projeto histórico, contextualizado socialmente para romper com a separação entre questões morais, políticas e sociais e questões técnicas da prática, promovendo a formação pedagógica e a inovação” (SILVA, 2011, p. 154).

Diante do cenário de expansão da oferta da matrícula na educação superior e da complexidade que envolve a formação dos professores do magistério da educação superior revelamos o nosso **problema de pesquisa**: de acordo com as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, quais as contribuições do setor de assessoramento pedagógico para o desenvolvimento profissional desses sujeitos?

Na tentativa de responder a esta questão, esta pesquisa tem por **objetivo** analisar as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, acerca da contribuição do setor de assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional docente.

Partimos da necessidade de se pensar o desenvolvimento profissional de professores que estão atuando na carreira do magistério superior, muitos deles recém-saídos de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), nos quais aprofundaram o conhecimento específico e realizaram pesquisas em sua área de formação.

Ocorre que em muitos casos, os estudantes que ingressam nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em área específica, o fazem com a intenção de aprofundar seu conhecimento em área específica, com vistas à atuação profissional. Contudo, por circunstâncias diversas, muitos deles são levados ao exercício da docência superior, devido ao fato de serem portadores de diploma de mestrado e/ou doutorado.

1.5. A proposta da investigação

O exercício da docência na educação superior constitui-se num desafio para os profissionais que nela se inserem, porque, via de regra, esses professores especializaram seus conhecimentos e têm como objeto de investigação as áreas nas quais se graduaram. Desta forma, a construção dos saberes da docência se dá no exercício da função, fazendo com que o processo de desenvolvimento profissional da docência seja árduo e individual.

Contudo, parcela significativa de docentes consegue superar essa dificuldade inicial e acaba se transmutando em um bom profissional da educação superior. Esses docentes fizeram investimentos no seu desenvolvimento profissional⁵, quer seja por iniciativa própria ou mediante ações institucionais propostas pelas universidades.

⁵ Segundo Marcelo e Vaillant (2009), desenvolvimento profissional de professores, “tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas, no sobre los programas” (p. 76 – 77).

Outra possibilidade de desenvolvimento profissional docente acontece com processos interativos entre professores iniciantes e professores experientes, professores e assessor pedagógico, entre outros vínculos colaborativos, que possibilitam a construção dos saberes da docência, a compreensão do processo ensino-aprendizagem, da avaliação de desempenho dos alunos.

Posto isso, anunciamos as **questões norteadoras deste estudo**, quais sejam: a) qual a representação de assessoria pedagógica dos professores de uma faculdade da rede privada da Bahia?; b) qual a representação de formação pedagógica dos professores de uma faculdade da rede privada da Bahia?; c) quais as estratégias adotadas pelo setor de assessoramento pedagógico junto aos professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente?; d) qual o incentivo dado pela administração da faculdade para a participação dos professores em programas de desenvolvimento profissional realizadas pela instituição?; e) de que forma o assessor pedagógico contribui com o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior dessa instituição?; f) em que modelo institucional está assentada a prática dos assessores pedagógicos de uma faculdade da rede privada da Bahia?

Ademais, destacamos que esta proposta de investigação está em consonância com os estudos que vêm sendo realizados pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mais precisamente da linha de pesquisa intitulada Culturas, formação e práticas pedagógicas. Segundo os documentos institucionais do PPGE da UEFS, esta linha de pesquisa tem por objetivo:

explicitar os contornos da formação e das práticas educacionais em um território ampliado de regulações e interfaces com os diversos espaços e dimensões pedagógicas (instituições formais e não formais de educação), incluindo a pedagogia universitária, estudos metodológicos, organizações, saberes e práticas (UEFS, 2013)⁶.

No que tange à relevância do estudo, podemos elencar as dimensões **epistemológica, social e pessoal**. A **dimensão epistemológica** aponta a possibilidade de contribuirmos para a ampliação do conhecimento no campo da

⁶ Disponível em: <http://www2.uefs.br/ppge/linhasdepesquisa.html>. Acesso em: 02 de dezembro de 2013.

Pedagogia Universitária. Estudos desta natureza têm viabilizado as instituições de educação superior, do Brasil e de outros países, a tomarem as experiências já realizadas, de forma a desenvolver os seus programas de desenvolvimento profissional de professores.

Quanto à **dimensão social**, identificamos a perspectiva de colaborarmos com o desenvolvimento de uma política de assessoramento pedagógico na educação superior, possibilitando o desenvolvimento profissional dos professores. A intenção é que, a partir da investigação da atuação de um setor/serviço de assessoramento pedagógico a professores universitários, possamos fortalecer o nosso argumento da necessidade das IES terem em sua estrutura física e de pessoal, um núcleo de assessoramento de professores, objetivando o desenvolvimento profissional dos docentes, que possa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

E, por último, a **dimensão pessoal**, que se apresenta como uma oportunidade de desenvolvimento profissional da pesquisadora. Acreditamos em que o trabalho de investigação da literatura atinente ao tema, a imersão no campo empírico, a vivência da rotina das atividades do setor/serviço de assessoramento pedagógico de professores, a análise de documentos institucionais versem sobre os programas institucionais de desenvolvimento profissional, colaborarem ajudando no processo formativo.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: entre o ser e o vir a ser

A fim de anunciarmos o campo teórico sobre o qual analisaremos os conceitos de **formação pedagógica, desenvolvimento profissional docente**, processos de **assessoramento pedagógico** que estão sendo realizados com os professores da educação superior, além de uma aproximação com a **Teoria das Representações Sociais (TRS)**, ocuparemos-nos neste capítulo do texto com a conceitualização desses elementos-chave para a formação do professor do magistério superior.

De início, gostaríamos de retomar algumas opções adotadas nesta investigação, já explicitadas no capítulo anterior, referente ao entendimento de que quando nos referimos à profissionalização de professores da educação superior, tratamo-la como formação, e não preparação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Tomar a profissionalização dos docentes da educação superior como **formação** significa compreender que a obtenção da titulação prevista no marco regulatório brasileiro é condição para o ingresso no magistério, não se restringindo a ela.

Em seguida, destacamos que esta investigação, embora verse sobre os demais aspectos da formação docente do magistério superior, ater-se-á à **formação pedagógica dos professores** (VASCONCELOS, 2000), mediante a análise de experiências de **assessoramento pedagógico nos processos formativos dos docentes**. Tal escolha se justifica, dentre outras coisas, pela identificação da ausência de diretrizes específicas para a formação dos professores da educação superior, como acontece noutros nível, etapas e modalidades de ensino da educação brasileira.

2.1. Sobre a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores da educação superior: início de conversa

Julgamos oportuno, assim, ao iniciarmos este estudo sobre a formação pedagógica de docentes da educação superior, recorrermos a uma análise do termo **formação**, de maneira que possamos conhecer a miúdo, o significado dessa atividade humana.

No dicionário etimológico, o verbete “formação” remete ao seu radical “formar”, que tem origem no Latim e significa: “Lat. *Formare*, de forma. Formar-se – constituir-se, completar-se nos estudos, nas técnicas necessárias ao seu ofício; educar-se, criar-se” (BUENO, 1968, p. 1443).

Notamos que o ato de se formar refere-se à complementação dos estudos, visando ao exercício profissional, mediante a adoção de técnicas próprias de um determinado campo de atuação. Fica tácito que o sentido da formação como complementação nos estudos é concebida por um processo que se estenderá ao longo de toda a vida profissional dos sujeitos.

Ainda na direção de conhecermos os sentidos da palavra **formação**, recorreremos ao dicionário de Filosofia, na tentativa da busca do seu significado, na sua radicalidade, donde se depreende que: “[...] em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos” (ABBAGNANO, 2012, p. 545) [grifo do autor].

Na acepção filosófica do verbete **formação**, depuramos que a atividade de formar vai além do processo de educação, incluindo, também, um sistema de valores simbólicos, ou seja, além de uma dimensão de intencionalidade, o termo comporta ainda sentidos e significados que são partilhados por um determinado grupo.

Por fim, tomamos a tradução do termo na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, que define a formação como um processo que:

[...] engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência (MOROSINI, 2006, p. 351).

O conhecimento explicitado, no excerto da enciclopédia, diz respeito a uma compreensão ampliada do conceito de formação, mais precisamente formação docente, incluindo as dimensões da pessoa e do profissional. Retrata ainda a intencionalidade que deve ter os processos formativos de professores, em que estão envolvidos, tanto os professores que estão se preparando para o exercício profissional, como os que já têm experiência na docência. Trata-se do princípio da

formação de pares, sendo que os professores experientes são responsáveis por “iniciar” os docentes chegantes. É a partir desta compreensão que discutiremos a formação pedagógica de professores da educação superior.

Acreditamos que a partir do momento em que a formação pedagógica dos professores da educação superior, além de ser definida em documentos legais e institucionais, for de fato efetivada nas instituições, mediante a assunção da docência como centro do alusivo processo formativo, teremos, em primeira instância, a melhoria da qualidade do ensino, e, por conseguinte, a qualificação da aprendizagem dos estudantes.

Logo, ao tratarmos do processo de aprendizagem dos estudantes da universidade estamos considerando a **educação** como uma prática social, uma ação intencional, localizada em um dado contexto, tratando-se de um “fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 68).

Partindo da intencionalidade e da contextualização social e histórica da educação e dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender, este estudo compreende o ensino para além de uma abordagem da racionalidade técnica, normativa e prescritiva, que trata os professores como meros executores dos planejamentos definidos por especialistas da educação. Diferente disto, concebemos o **ensino** como “fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos é modificada pela ação e relação desses sujeitos, que, por sua vez, são modificados nesse processo” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 189).

Assim, investigar os processos de profissionalização dos professores da educação superior é, sobretudo, tomar o ensino e os seus condicionantes como objeto de análise e reflexão dos docentes. Esperamos, com isto, que a busca do conhecimento pedagógico, pelos professores, extrapole o desejo por métodos e técnicas a serem utilizados em sala de aula, como que num receituário, devido a uma compreensão equivocada de que as situações pedagógicas podem ser vivenciadas em quaisquer contextos (VASCONCELOS, 2000).

Outrossim, o ensino é um fenômeno complexo, pois além da dimensão técnica, envolve aspectos humanos e político-sociais que vão ensejar do professor uma

atuação profissional indo além da condição da fonte de informação do conhecimento pronto e acabado, avançando na perspectiva da atualização e produção própria do conhecimento na área de domínio específico da disciplina que leciona, em parceria com os estudantes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

2.1.1. Professor da educação superior: na encruzilhada da atuação profissional e do exercício da docência

Para iniciarmos o estudo sobre a formação de professores da educação superior, consideramos aspecto relevante, para aclararmos a alusiva problemática, conhecermos sobre o perfil dos docentes que estão no exercício da docência em instituições de educação superior, tomando como elementos de análise alguns aspectos: a) a modalidade do curso de graduação que foi realizado pelo docente; b) a atuação profissional no mercado de trabalho; c) o tempo dedicado ao magistério da educação superior (BEHRENS, 1998).

Segundo Behrens (1998), nos dias atuais 04 grupos de professores são observados em instituições de educação superior, exercendo a docência no magistério superior, quais sejam:

a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas, por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade (p. 57).

Notamos que os professores do magistério superior possuem formação acadêmica, atuação profissional na área específica e dedicação profissional ao magistério superior em realidades bastante distintas. Estes elementos podem parecer, inicialmente, em fatores dificultadores dos processos de profissionalização docente, mas se tomados com o devido cuidado, podem se constituir numa oportunidade profícua de aprendizagens para os professores (BEHRENS, 1998).

Além disto, estes perfis distintos dos docentes da educação superior (quanto à formação acadêmica, atuação profissional e tempo reservado para o exercício do magistério superior) contribuirão de forma diferenciada e decisiva na formação dos

estudantes da educação superior, enquanto futuros profissionais que estão sendo formados para os desafios do mercado de trabalho (BEHRENS, 1998).

Expostos os perfis dos professores em exercício no magistério superior brasileiro, partiremos para a contextualização da docência universitária nos tempos hodiernos, considerando as mudanças pelas quais a sociedade está passando, a maneira como tais mudanças repercutem nos currículos dos cursos de formação dos novos profissionais e a futura atuação profissional destes sujeitos das mais diversas áreas.

Inicialmente, gostaríamos de destacar a atualidade e necessidade de investigações sobre a formação pedagógica dos professores da educação superior, em face ao processo de mudança vivenciado pela sociedade de forma geral, e as instituições formadoras, como escolas, universidades, dentre outros (MASETTO, 2012). Acrescentamos a isto o fato de que a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores de instituições de educação superior vêm crescendo no meio acadêmico, tem-se observado um aumento progressivo de congressos, reuniões e seminários na área da Pedagogia e Didática Universitárias (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003).

Embora os professores da educação superior conheçam e vivenciem diretamente parcela dos efeitos das mudanças em que a sociedade e as instituições formadoras estão passando, os docentes acham que não é necessário discutir as questões referentes à docência universitária, pois estão exercendo bem o seu trabalho (MASETTO, 2012).

Em face desse cenário tão adverso, Masetto (2012), coloca-nos diante da necessidade de se debater a docência universitária, frente às novas exigências postas para os professores da educação superior, e, também como a possibilidade de se mudar a atuação profissional no exercício da docência.

Para tanto, o autor propõe analisar a atuação profissional dos docentes da educação superior a partir de três aspectos: a) a organização da educação superior brasileira privilegia o domínio do conhecimento específico e a atuação profissional como únicos requisitos para o ingresso na carreira do magistério universitário; b) o efeito das novas tecnologias de informação e comunicação sobre a produção e difusão do conhecimento, bem como sobre a formação dos futuros profissionais; c) a atuação

dos profissionais em fase de revisão, devido às exigências da atualidade (MASETTO, 2012).

Trataremos cada um destes aspectos separadamente, de forma a arregimentar argumentos importantes, de discutirmos e problematizarmos a formação específica para a docência universitária. De início, destacamos que o ordenamento legal da educação brasileira, e o modelo de recrutamento e seleção de professores da educação superior requerem, apenas, requisito para o ingresso na carreira, o domínio do conhecimento em campo específico e experiência de atuação profissional. Desta forma, reforça-se a ideia de que *“quem sabe, sabe ensinar”* (MASETTO, 2012).

Fica evidente que nenhuma referência à formação pedagógica é requerida como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior no Brasil, o que se configura num desserviço prestado ao processo de profissionalização da docência universitária, como também na possibilidade de se colaborar com a gradativa melhoria da qualidade do ensino na graduação (VASCONCELOS, 2000).

Essa prática concorre para que os professores da educação superior considerem desnecessária qualquer formação destinada à docência, pois acreditam em que já dispõem dos conhecimentos de que precisam para ensinar: os conteúdos da disciplina lecionada e a articulação destes conteúdos com a sua experiência profissional (MASETTO, 2012).

No entanto, Masetto (2012) considera que já existem indícios de um movimento contrário à realidade observada até então, no qual alguns professores têm procurado formação complementar, visando ao preparo à docência universitária. Estes professores reconhecem que dispor do título de mestre ou doutor, com aprofundamento dos estudos em domínio específico e realização de pesquisas na área, além da atuação profissional na carreira, não lhes assegura plena condição para o exercício do magistério superior.

Temos observado que os professores da educação superior, buscam a formação nos aspectos didático-pedagógicos, mais que o exercício do magistério superior:

Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então que ainda tem sentido o debate dessa temática (MASETTO, 2012, p. 15).

O segundo aspecto, que incide diretamente sobre o exercício do magistério na educação superior e a forma de ensinar na universidade, diz respeito ao efeito das novas tecnologias de informação e comunicação sobre a produção e difusão do conhecimento, sobre a formação dos futuros profissionais (MASETTO, 2012).

A docência em instituições de educação superior é fortemente marcada pela ideia de que o professor é um especialista em sua área, com conhecimento e experiências profissionais reconhecidos socialmente. O ensino na educação superior sempre foi tomado como transmissão de conhecimento e o professor uma fonte inesgotável e inquestionável desses saberes (MASETTO, 1998). Mas, com a produção, desenvolvimento e difusão de novas tecnologias de informação e comunicação o professor do magistério superior deixou de ser a única fonte de informação (MASETTO, 2012).

As fontes de informação se multiplicaram e se diversificaram de uma forma que os achados científicos são rapidamente disponibilizados nos meios de comunicação e informação, fazendo com que o docente da educação superior deixe de ser o detentor exclusivo dos conhecimentos, pois os estudantes, simultaneamente, checam a validade do que está sendo dito. Somamos a isto a variedade de meios de divulgação do conhecimento, mediante o acesso e popularização de periódicos, anais de congresso, banco de dados com textos científicos disponíveis (MASETTO, 2012).

Em meio a este contexto de ampliação e variação das fontes de informação, o professor da educação superior se vê diante de alguns desafios, na perspectiva de fazer com que as informações sejam transformadas em conhecimento. Portanto, a intervenção desse sujeito é condição fundamental, que possibilita, através do ensino, que as informações sejam articuladas, analisadas, refutadas na perspectiva da construção do conhecimento e de aprendizagens consolidadas, fruto de movimentos de análise do conhecimento frente à realidade vivenciada.

Assim, o professor da educação superior passou a se questionar sobre o que é necessário ser ensinado, e como ensinar, considerando as informações relevantes para se formar um bom profissional. Daí os questionamentos que os professores têm feito a si próprios e às instituições formadoras, como os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula. Hargreaves, citado por Masetto (2012), propõe como alternativa a:

promoção de atividade cognitiva profunda, formas diferentes de ensinar que destoa da maneira como foram ensinados quando eram estudantes, compromisso com a aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipe junto aos colegas, capacidade de mudança, de correr riscos (p. 18 – 19).

As mudanças observadas na produção e difusão das informações, na atualidade, arregimentam os argumentos da necessidade de atualização das práticas pedagógicas na universidade, colaborando para que o centro do processo formativo dos futuros profissionais deixe de ser o ensino do professor e passe a ser a aprendizagem dos estudantes. A reorientação da prática do professor do magistério superior vai ensejar formação pedagógica a fim de que o seu exercício extrapole a mera preocupação com os métodos e técnicas de ensino, numa perspectiva da racionalidade técnica, e passe a incorporar elementos como a aprendizagem de pessoas adultas, a formação profissional dos estudantes, dentre outros (MASETTO, 2012).

O terceiro aspecto que tem provocado mudanças no exercício do magistério superior e na forma de se ensinar em IES são as atuais exigências do mercado de trabalho quanto à formação profissional que se espera que esta instituição dispense aos estudantes. Diante disso, é imperioso que as instituições de educação superior revejam os currículos dos cursos de graduação, de forma a garantir uma maior articulação da formação com o mercado de trabalho (MASETTO, 2012).

Ressalvamos que ao se propor a atualização dos currículos dos cursos de graduação não se está advogando que as instituições da educação superior fiquem sob a regulação do mercado de trabalho, correndo-se um risco, provável, de transformar os cursos de bacharelado das IES, em cursos técnicos. Na verdade, alerta-se para a urgência das instituições de educação superior se comprometerem e garantirem a formação de profissionais que estejam imbuídos de melhorar a qualidade de vida das pessoas para as quais prestam serviço, na direção de uma

atuação profissional ética e comprometida com a mudança da realidade social (PIMENTA e ANASTASIOU, 2000).

Em vista disso, Masetto (2012) sugere alguns aspectos que devem ser observados nos processos de atualização dos currículos dos cursos de graduação:

formação profissional simultânea com a formação acadêmica; revitalização da vida acadêmica pela participação de professores e estudantes em ambientes profissionais; desestabilização dos currículos fechados; redimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos; ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade (p. 20).

Em face das mudanças que estão acontecendo, notamos que a educação superior e a ação docente do magistério precisam ser revisitadas, para que os professores deixem de ser meras fontes de informação e passem a se dedicar a aprendizagem dos estudantes (MASETTO, 2012).

Nos dias atuais, mais do que noutros tempos, os professores do magistério superior têm se questionado do que é ser docente universitário nesse contexto de mudanças. Ser professor da educação superior, hoje, suplanta a exigência do domínio do seu campo específico de conhecimentos. Os docentes precisam questionar sobre o significado que este conhecimento tem para si, para os estudantes, para a universidade e para a humanidade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Além disso, devem refletir a relação dos conhecimentos da sua área específica de formação com as demais áreas do conhecimento. O porquê e o para que ensinar determinados conhecimentos. Que relações têm esse conhecimento com a sociedade atual e o mercado de trabalho (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Do exposto, observamos que ensinar na universidade nos dias hodiernos significa:

[...] ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de "cidadania mundial" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 81).

Percebemos que formar estudantes da educação superior como sujeitos, cidadãos e profissionais no atual contexto é bastante desafiador, diante da dinâmica realidade social e os imperativos do mercado de trabalho. Tal situação é agravada pela obsolescência dos currículos dos cursos de graduação e como os professores do ensino superior insistem em continuar ensinando, reproduzindo as práticas dos seus professores quando eram estudantes (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

2.1.2. Professor da educação superior: identidade, docência e formação

A docência na educação superior está sempre na pauta das políticas públicas, nos planejamentos institucionais, nas avaliações das instituições, nas investigações empíricas, nos eventos de divulgação científica, nos programas de avaliação, regulação e supervisão do Estado. Isso se justifica pelas tensões e mudanças que têm marcado o exercício profissional, bem como as novas exigências impostas às IES em tempos de globalização das economias, expansão ao acesso à matrícula, ao reclame do mercado de trabalho pela revisão das carreiras.

Partimos do princípio de que a docência na educação superior carrega consigo as dimensões da identidade profissional e a imprescindibilidade dos conhecimentos específicos para o ato de professorar (GUIMARÃES, 2011). Logo, o professor da educação superior, além da formação na área específica, precisa investir na sua condição de docente, cuja constituição da professoralidade se dará, no exercício da docência. A marca da profissionalização do professor da educação superior é a docência, materializada dentre outras formas, o ensino, que é a ideia da partilha e de troca.

Baseado nessa compreensão de docência, consideramos o ato de ensinar como núcleo principal da docência dos professores da educação superior, não se restringindo a ele. Segundo Anastasiou (2006) o verbo ensinar se origina no latim (*insignare*), cujo significado é:

marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem (p. 13).

O ato de ensinar carrega consigo a dupla implicação de professores e estudantes no processo, ou seja, ensina-se algo a alguém. Logo, quando pensamos em ensino, naturalmente, englobamos a dimensão do aprender. Professores e estudantes se implicam no processo da docência (neste caso de ensinar e aprender), cabendo a ambos o trabalho individual e vínculo colaborativo, na direção da construção do conhecimento. Assim, eles não estão em processos distintos. Na verdade, ensinar e aprender se complementam, se articulam. Daqui é que partiremos para discutir a **docência na educação superior**, como fenômeno que comporta o ensino e a aprendizagem, em processos complementares.

Feito este preâmbulo, julgamos propício refletir sobre a prática de ensino adotada historicamente nas instituições da educação superior, intitulada modelo jesuítico, baseado no manual *Ratio Studiorum*, proposto pelos portugueses, no início da colonização do Brasil. Neste manual, a aula era organizada em três passos: “preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercício para fixação” (ANASTASIOU, 2006, p. 12).

Portanto, a aula é o lugar onde o professor fala, faz suas preleções, apresenta o conteúdo, cabendo ao estudante acompanhar atentamente a exposição, tomando nota à medida que ele fala. Assim, caso o estudante não esteja na aula, ele pode solicitar ao colega as anotações que foram feitas, e, assim, recuperará o assunto “perdido”; não ficará sem o conteúdo (ANASTASIOU, 2006).

Então, a boa aula seria aquela que:

explicita-se o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando-se os elementos históricos e contextuais, muitas vezes tomando suas sínteses temporárias como definitivas, desconectando-as de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram (ANASTASIOU, 2006, p. 12).

Notamos que nessa compreensão de ensino, baseada no modelo jesuítico, o ato de ensinar se resume ao fato de o professor ministrar o conteúdo, fazer a sua exposição. Assim, o ato de ensinar se encerra em aula expositiva e o professor cumpriu o seu papel. Se o estudante não aprendeu é um problema dele. Ou seja, o professor se desresponsabiliza da aprendizagem dos estudantes. O ensino se resumiria só em ministrar aulas, cabendo ao professor a transmissão do conteúdo,

sendo que o docente é a fonte de conhecimento, constituindo-se assim, em portador e garantia da verdade (ANASTASIOU, 2006).

Processo complementar ao ato de ensinar é o exercício de aprender, e algumas circunstâncias do ensino e a aprendizagem são considerados aspectos apartados, desunidos, separados. O professor da educação superior acredita em que já fez o seu trabalho ao ministrar a aula, não se responsabilizando pela aprendizagem dos estudantes (ou pela falta dela). A aprendizagem só é aferida ao final do semestre, quando o estudante realiza exames, tendo por princípio a explicitação dos conhecimentos aprendidos. Ao invés de os professores trabalharem com a avaliação do processo, adotam a avaliação no final do ciclo da aprendizagem, não restando mais tempo para possíveis retomadas.

Em posição oposta, alguns teóricos têm proposto reflexões acerca do ato de apreender, vez que:

o apreender, do latim, *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de [...] (ANASTASIOU, 2006, p. 14).

Então, esperamos que o professor da educação da educação superior, além de se ocupar da preparação das suas aulas, se dedique a aprendizagem dos estudantes, para que de fato cumpra com o que se espera das instituições educativas, que é a aprendizagem dos estudantes, em particular a aprendizagem profissional. Conforme dissemos anteriormente, os professores da educação superior, via de regra, constituíram a sua identidade profissional a partir de modelos dos seus ex-professores, e muitos deles pautavam-se no modelo jesuítico.

No seio da universidade temos assistido a condicionantes internos que têm colocado a instituição numa encruzilhada, na qual ela terá a opção em acompanhar os avanços da sociedade de forma geral, ou manter-se como está, reproduzindo práticas pedagógicas do século XVI, correndo o risco de se tornar anacrônica e obsoleta. Embora, reconheçamos que a universidade se caracteriza pelo duplo movimento: de ser zeladora da tradição, ao mesmo tempo em que se lança para o

futuro, como vanguarda e pioneira, nas mudanças que a sociedade necessita de forma geral.

Percebemos as mudanças no ensino superior em quatro pontos: no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil docente (MASETTO, 2003, p. 23-24).

No que se refere ao ensino, uma das atividades exercidas pelos professores na educação superior, esta emergência de mudança das práticas ganha maior contorno. Costumamos observar na prática docente dos professores é que a ideia de ensinar resume-se ao ato de dar aulas. Em vista disso, consideramos que o ensino realizado nas instituições de educação superior carrega, ainda, marcas de um ensino tradicional, fortemente marcado pela transmissão do conhecimento, que tem no professor, a sua única fonte do conhecimento (CUNHA, 1998).

Na **abordagem tradicional do ensino** o conhecimento é tratado como algo pronto, sem qualquer contextualização com a realidade imediata dos estudantes e professores. A disciplina intelectual se refere à capacidade de reproduzir as palavras, textos e experiências do professor. Privilegia-se a memória, com valorização da precisão e da “segurança”. O professor conduz a intervenção educativa para o pensamento convergente, para uma resposta única e verdadeira.

A organização curricular do curso concebe às disciplinas um espaço próprio de domínio do conhecimento, fazendo com que professores e estudantes tenham a impressão da necessidade de mais aulas, para ministrar todo o conteúdo da matéria. O professor se sente o centro do processo e fica numa situação bastante desconfortável quando não tem todas as respostas para os estudantes. E, por último, a pesquisa é tomada como atividade para os “iniciados”, ficando fora os estudantes da graduação (CUNHA, 1998).

Este modelo de ensino dá sinais explícitos que não atende mais à realidade na qual as instituições de educação superior estão vivendo. O esgotamento do paradigma dominante da ciência, o perfil dos estudantes que estão adentrando à universidade (fortemente marcado por grupos que historicamente não tiveram acesso à universidade), a expansão da oferta de matrículas da educação superior (tem levado o ensino universitário para diferentes partes do Brasil), a chegada expressiva de novos professores nas IES (recém-saídos dos programas de mestrado e doutorado

e/ou profissionais liberais que não tem experiência com a docência), além das questões relacionadas à avaliação da qualidade do ensino, feita pelos órgãos oficiais, e o processo de revisão das carreiras profissionais, tem apontado para a urgência de a IES revisarem as suas práticas de ensino.

Cunha (1998) sugere uma **nova proposta de ensino** caracterizada por: enfoque do conhecimento a partir do contexto histórico de sua produção, tomando-o como provisório e relativo; estímulo à análise, a capacidade de compor e recompor conhecimentos, tendo o pensamento divergente como condição para a criatividade; valorização da curiosidade, o questionamento rigoroso e a incerteza; o conhecimento é tomado como interdisciplinar, sendo que o ensino pode propiciar relações, nexos entre os conteúdos, diminuindo as fronteiras das especialidades; a pesquisa é o ponto de partida e de chegada para a compreensão da realidade, modificando, assim, o ensino e as atividades extensionistas; valorização de habilidades sócio-intelectuais, que não tomadas como conteúdo. O que se pretende, com essa nova proposta de ensino é revitalizar as formas de ensinar e aprender na universidade.

Porém, uma parcela considerável de docentes que se iniciam na docência universitária não possuem qualquer formação voltada ao ensino, uma das atividades que este profissional exercerá na instituição. Somada a esta situação, notamos a falta de compromisso das instituições de educação superior com a formação pedagógica dos seus docentes. Os gestores de muitas IES atribuem esta responsabilidade aos professores. Considerando que parcela representativa desses docentes é formada por profissionais liberais que têm larga experiência profissional, com formação inicial em cursos de bacharelado e pós-graduação *stricto sensu* na área específica, o início na carreira de professor será consideravelmente desafiador.

Perguntamos, então: este professor está didaticamente preparado para o exercício da docência? Baseado nesse questionamento atentamos para a trajetória que estes profissionais percorrem, com o objetivo de se formarem, mais particularmente, para o ato de ensinar. Deste contexto, decorre o seguinte aspecto: ao se deparar com a insuficiência de sua formação, na dimensão da docência, o professor pode tomar a profissão de docente com um dom, vocação que se manifestou nele (inclusive lançando mão das suas memórias com ex-estudante); ou, diferente disso, este

profissional reconhece que não possui formação pedagógica e vai procurar, por iniciativa própria, na maioria das vezes, preencher esta lacuna em sua formação.

Esta compreensão do exercício da docência como “dom”, que caracteriza o **modelo tradicional** ou **prático-artesanal** da prática docente institucional, contribui, muito, para a desvalorização do trabalho do professor, pois o sentimento que prevalece é que para dar aula não é necessário possuir conhecimentos específicos dessa profissão. E mais, esses profissionais tratam a docência no magistério superior como uma atividade profissional para complementar sua renda, uma vez que são profissionais liberais, não carecem de profissionalização da docência, porque já possuem os conhecimentos específicos da área de formação e experiência profissional reconhecida.

O segundo modelo de docência apresentado por Pimenta e Anastasiou (2002) caracteriza-se pelo enfoque **técnico** ou **academicista**. O referido modelo também se baseia na racionalidade técnica, sendo que a ênfase no processo educativo deve estar no domínio das técnicas, dos recursos e nas estratégias necessários para a condução do processo educativo, mais particularmente das situações de ensino. No enfoque **técnico** ou **academicista**, há uma predominância dos saberes didáticos, em detrimento dos conhecimentos científicos. O professor se preocupa com a utilização da melhor técnica, do melhor recurso, creditando aos aspectos instrumentais da Didática a garantia de bons resultados nos processos de ensino-aprendizagem. Notamos que os professores, que adotam este modelo de docência, não questionam “a natureza e os interesses na determinação dos critérios desses resultados e sem se preocupar com a diversidade e a desigualdade das condições de aprendizagem” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 185).

Ao nos aproximarmos da docência, em particular da educação superior, distinguimos duas maneiras de os professores se relacionarem com o ato de ensinar: de um lado vemos professores que se relacionam com a sua profissão na perspectiva da **Didática instrumental** (perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar), preocupando-se com os métodos e técnicas de ensinar, como se o ensino se resumisse a isto. São professores que têm seu exercício profissional marcado pela transmissão do conhecimento, por meio de aulas expositivas, nas

quais ele é a fonte do conhecimento inquestionável e garantia da verdade, portando-se como meros executores do currículo (CANDAU, 2004).

Além disso, estes docentes atribuem as funções de elaborar, definir e reinterpretar os currículos aos especialistas em educação, aos gestores das IES, cabendo-lhes, apenas, a execução dos planejamentos educacionais. Este **modelo de docência** é percebido nos enfoques **tradicional** ou **prático-artesanal** e **técnico** ou **academicista**, como já discorremos anteriormente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Do outro lado, vem emergindo uma nova perspectiva da profissão de professor e de processo de desenvolvimento profissional constituídos a partir da **Didática crítica**, conhecida como **epistemologia da prática** (CANDAU, 2004). Na abordagem da epistemologia da prática, o professor é sujeito da sua ação docente, tem domínio do processo de professorar. Ele, junto com os seus pares, elaboram, definem e reinterpretam os currículos que implementam. São professores profissionais que consideram o ensino uma dimensão importante da sua profissionalização, tomando-o como aspecto central do seu processo de desenvolvimento profissional. Este **modelo de docência** é conhecido como **hermenêutico** ou **reflexivo** (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

A nova proposta do ensino traz consigo a ideia de que professores e estudantes são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, e a aprendizagem dos estudantes deve orientar o processo educativo. Com isto, temos assistido a experiências de vínculo colaborativo entre estudantes e professores, nos quais o centro do processo deixa de ser o docente, a forma como ensina e passa a ser a aprendizagem dos estudantes. Uma demonstração do que acabamos de tratar refere-se à adoção de estratégias de ensino, caracterizadas nas metodologias ativas, como possibilidade de ruptura de uma abordagem de ensino tradicional, avançando na direção de uma intervenção educativa em que os estudantes são sujeitos protagônicos em seus processos formativos.

Quando nos referirmos às estratégias de ensino, partimos do princípio que os critérios para sua seleção não são aleatórios e fortuitos. Pelo contrário, revelam ideais pedagógicos, concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, de

interação professor-estudante, de aula, de avaliação. Por isto, presumimos que se faz necessário encetar a referente análise, distinguindo método e estratégia de ensino. Farias et. al. (2009) designam método como: “um conjunto teórico constituído por pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico. [...] o método abriga elementos conceituais e operacionais que permitem ao professor concretizar a prática educativa” (p. 130).

Dentro desta ótica, as estratégias de ensino são os aspectos operacionais do método, não se sustentando qualquer argumentação que afirme que a escolha das estratégias foi por acaso. Como vimos, elementos conceituais e operacionais constituem o método de ensino. A exemplo, tomamos de Anastasiou (2006) e Farias et. al. (2009) a compreensão da existência de três métodos em educação, que se pautam nas lógicas do tipo formal e dialética.

O método formal,

atua sobre (e com) o conhecimento a ser apreendido pelas novas gerações e, no caso da universidade, pesquisado por cientistas/professores. Quando a lógica que fundamenta a visão do ensinar é a formal, baseada nos princípios de identidade e de negação, os conceitos são tomados dos conteúdos mentais serem assimilados pelos alunos e elaborados a partir de experiências chamadas concretas (ANASTASIOUS, 2006, p. 21 – 22).

No método formal, o professor deve organizar a intervenção educativa, particularmente, a maneira de ensinar, apresentando os conteúdos em aulas expositivas, seguindo as etapas da introdução, generalização, abstração e simbolização dos conceitos, como no método científico. Na avaliação, o estudante deve demonstrar que aprendeu o conceito ensinado. O professor considera que já realizou a sua função, ministrar o conteúdo, e daí, segue-se para um novo conteúdo. Neste tipo de ensino considera-se que a intervenção educativa fora realizada a contento porque o estudante memorizou os conteúdos ensinados pelo professor e os apresentou na avaliação escrita. O professor, por outro lado, considera que fez o seu papel ao ministrar todo o conteúdo que estava previsto em seu programa para aquele período (ANASTASIOUS, 2006).

Diferente desta perspectiva, o **método dialético** “considera que a realidade não pode ser diretamente apreendida pelo sujeito, sendo imprescindível que ela seja apreendida pelo pensamento e no pensamento, portanto, tendo a reflexão como

condição básica" (ANASTASIOUS, 2006, p. 20). A autora declara que a lógica dialética deve superar a lógica formal por incorporação e não por negação. Baseada nesta compreensão, Anastasious (2006) assevera que as mudanças necessárias devem ser feitas nas salas de aula das universidades, e partir do método formal de ensino, a fim de que seja efetivada uma prática pautada na lógica dialética.

Deste jeito, concebe-se o método dialético:

O estudante se confronta com um tópico de estudo, o professor pode esperar que ele apresente, a respeito do assunto, apenas uma visão inicial, caótica, não elaborada ou *sincrética*, e que se encontra em níveis diferenciados entre os alunos. Com a vivência de sistemáticos processos de *análise* a respeito do objeto de estudo, passa a reconstruir essa visão inicial, que é superada por uma nova visão, ou seja, uma *síntese* (ANASTASIOUS, 2006, p. 25) [grifo da autora].

Pautados nessa definição de método dialético, reconhecemos que as instituições de educação superior precisam investir, consideravelmente, nos processos de formação pedagógica dos seus professores, como referente ao desenvolvimento profissional. Esperamos que, desta teorização, emergam práticas profissionais docentes comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, e não apenas com o trabalho exaustivo de dar conta do programa da disciplina, sem que o professor reflita sobre a sua prática e a formação dos estudantes.

Feita esta exposição sobre as lógicas formal e dialética e os seus correspondentes, os métodos de ensino formal (também chamado de tradicional), o método científico e o método dialético, passaremos, agora, à reflexão acerca da adoção de estratégias de ensino no âmbito dos métodos citados. Reiteramos que as estratégias de ensino, assim como os aspectos conceituais da prática educativa, constituam os métodos de ensino. Dai, a escolha e adoção das estratégias dizerem muito sobre as concepções que envolvem a atividade docente, neste particular, o ensino e a aula universitária, como sua expressão aparente.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem⁷. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no

⁷ O termo ensinagem, adotado por Anastasiou (ANASTASIOU, 2006, p. 15), refere-se à: “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela”.

contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc... (ANASTASIOU e ALVES, 2006, p. 70).

Farias et. al. (2009) esclarecem-nos sobre a adoção de estratégias de ensino, da parte de um professor, que tem a sua prática docente organizada a partir do **método formal (tradicional)**: “as estratégias concorrem para a memorização, a assimilação descontextualizada e a reprodução de modelos” (p. 131). Em se tratando do **método científico**, que orienta as pedagogias renovada e progressista, a utilização das estratégias de ensino se dá por meio de ações didáticas que “destacam a formulação de problemas, a construção de hipóteses, a coleta de dados, a experimentação e a aplicação das descobertas” (p. 131).

Por fim, ao analisarmos a opção pelo uso das estratégias de ensino, por professores que têm uma prática docente pautada no **método dialético**, notamos que “as estratégias deverão possibilitar o exercício das operações mentais ligadas às capacidades de problematizar, analisar, fundamentar posições e de intervir de forma crítica e criativa sobre a realidade” (FARIAS et. al., 2009, p. 131).

Tais motivações, que influenciam aos professores em seu processo de planejamento da intervenção educativa, caracterizam aspectos, já foram abordados neste texto, sobre a influência da **Didática instrumental**, em suas feições normativa e prescrita, reduzem o ato de educar a utilização de métodos e técnicas, sem que o professor realize qualquer atividade reflexiva acerca destes elementos (CANDAU, 2004).

Além disso, na **abordagem tradicional do ensino**, a aula é considerada como um espaço de repetição dos conhecimentos acumulados ao longo da trajetória da humanidade, não cabendo qualquer espaço para a gestação de novos conhecimentos, para a crítica e o pensamento contraditório, uma vez que os conhecimentos foram, academicamente, validados e reconhecidos (CUNHA, 1998).

2.1.3. Formação de professores da educação superior em debate: o que a Didática e a Pedagogia têm a “ensinar” aos docentes do magistério superior

Ao refletirmos, acerca da contribuição dos estudos das áreas da Pedagogia e da Didática, frente aos processos formativos de professores do magistério superior, notamos que os principais fatores fomentados nas investigações referem-se à

expansão da oferta da matrícula da educação superior e aumento do número de professores nas universidades (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003).

Para além das questões da expansão da educação superior e do conseqüente aumento dos postos de trabalho na docência universitária, Vasconcelos (2000) destaca a importância dos profissionais liberais (com formação em diversas áreas do conhecimento e dedicam parte da sua jornada de trabalho ao magistério superior) no processo de formação dos futuros profissionais, que serão responsáveis pelos destinos da nação. A autora reconhece que o profissional liberal docente no exercício do magistério superior, via de regra, possui largo conhecimento na sua área profissional, mas falta-lhe o conhecimento teórico-prático sobre o fazer pedagógico (VASCONCELOS, 2000).

Vasconcelos (2000) alerta quanto à necessidade de as instituições de educação superior criarem condições para que o profissional liberal docente se envolva no ato de educar, por meio da profissionalização da docência, para que a ação de professorar vá além da “ação de ministrar aulas”. A proposta defendida pela autora, para a formação pedagógica dos professores da educação superior, aponta para a “ampliação da sua consciência profissional muito mais do que o domínio de habilidades técnicas ou atualização de conteúdos cognitivos” (VASCONCELOS, 2000, p. 53).

Sobre a necessidade de profissionalização do profissional liberal docente, asseveram Pimenta e Anastasiou (2002):

[...] em se tratando do professor universitário que atua em áreas específicas e tem outra carreira, a profissão docente passa a ser também sua carreira, embora muitas vezes as instituições de ensino superior e o próprio profissional professor não atentem para isso (p. 107).

Dessa forma, concebemos o magistério superior uma carreira profissional, que enseja conhecimentos de diferentes áreas, indo além do conhecimento específico da área de formação do professor. Para tanto, faz-se necessário que os processos de profissionalização dos professores da educação superior contemplem aspectos como: a **formação técnico-científica**, a **formação prática**, a **formação pedagógica** e a **formação política** (VASCONCELOS, 2000).

Em se tratando da **formação técnico-científica**, Vasconcelos (2000) destaca que tempo considerável de formação dos professores da educação superior é dedicado ao aprofundamento dos conhecimentos na área específica. Os estudos realizados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* são voltados, principalmente, para os conhecimentos do domínio específico e a realização de investigação científica.

Segundo a autora, a universidade é um espaço que privilegia a transmissão do conhecimento, impondo aos professores a necessidade premente do domínio do conteúdo específico da disciplina que lecionam, devendo estar em constante atualização. Para Vasconcelos (2000), esta exigência do conhecimento específico e de sua atualização constata são argumentos que constam nos discursos oficiais da universidade e nos reclames dos estudantes da educação superior.

Contudo, a autora reconhece que a preocupação com o conhecimento específico e sua atualização constante pelos professores não é percebida no que se refere aos condicionantes socioeconômicos-políticos e filosóficos que permeiam a ação docente. É nítido, na atuação profissional de muitos professores da educação superior, o descompromisso com os objetivos mais genéricos do ato de educar, restringindo-se, assim, a docência à mera transmissão de conteúdos (VASCONCELOS, 2000).

Esperamos que os professores da educação superior tenham domínio do conhecimento específico, o compromisso da atualização constante, para que através da sua ação pedagógica possibilitem aos estudantes questionar e recriar o conteúdo, estabelecendo inter-relações com outros conhecimentos e áreas de estudo. Posto isso, reforçamos os argumentos em prol do ensino com pesquisa, por meio do qual a atividade docente extrapola a lógica do conhecimento dado, imutável, e avança na perspectiva da atualização constante (VASCONCELOS, 2000).

No que tange ao aspecto da **formação prática** dos docentes, que deve ser trabalhada no processo de profissionalização dos professores da educação superior, diz respeito ao conhecimento que ele deve ter da prática profissional para a qual está formando os estudantes. Nesse aspecto da formação, o professor tem a possibilidade de fazer a articulação entre a teoria e a prática (VASCONCELOS, 2000).

Assim, ao tratarmos da formação prática do docente estamos nos referindo ao:

[...] professor que tenha uma experiência profissional no campo específico de atuação do curso no qual atue será um docente mais atualizado e com uma visão mais ampla da aplicação da teoria à prática ocupacional futura do seu alunado (VASCONCELOS, 2000, p. 27).

Quando o professor da educação superior consegue aliar o conhecimento específico da sua área de formação, sua experiência de profissional liberal, ao ato de educar, o ensino ganha características como atualidade, historicidade e concretude, referente ao mercado de trabalho. São professores que veem a docência como profissão, uma atividade complementar à sua atuação ocupacional, que conseguem fazer a relação entre a academia e a sociedade (VASCONCELOS, 2000).

Quanto ao aspecto da **formação pedagógica** dos docentes da educação superior, a ser assegurada nos processos formativos dos professores do magistério superior, pretendemos afastar o caráter descomprometido e aligeirado da docência na universidade. Neste sentido, a formação pedagógica é voltada para a investigação de como os alunos aprendem, em detrimento ao ato de se dar aula (VASCONCELOS, 2000).

Mediante o investimento das instituições de educação superior na formação pedagógica dos professores, a docência deixará de ser uma atividade de menor relevância, que não demanda conhecimentos próprios. Sabemos que esta formação envolve outras dimensões, complementares, conforme propõe Vasconcelos (2000), quais sejam: a) “objetivos específicos (da Instituição e da disciplina ministrada)”; b) “caracterização dos sujeitos com os quais vai trabalhar”; c) “conhecimento do mercado de trabalho”; d) “objetivos específicos do processo ensino-aprendizagem”; e) “seleção dos conteúdos a serem trabalhados e escolha de bibliografia adequada”; f) “atividades e recursos que serão utilizados no processo ensino-aprendizagem”; g) “avaliação da aprendizagem do aluno e desempenho do professor”; h) “possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento”; i) “relação professor-aluno, envolvendo vários aspectos como parceria, interação, coparticipação no processo ensino-aprendizagem” (p. 27 – 28).

Ao se propor às instituições de educação superior que contemplem em seus processos de profissionalização dos docentes a formação pedagógica, pretendemos redimensionar o papel dos professores no processo de aprendizagem dos

estudantes, através de uma visão mais ampla e completa do ato educativo, que sendo um fenômeno multifacetado, enseja um profissional com perfil coerente e coeso, como afirma Vasconcelos (2000):

[...] é a competência pedagógica que se constituirá diferencial de qualidade do professor daqui para a frente, uma vez que só estará em sintonia com seu alunado, preparando-o para esta sociedade que aí está em constante e acelerado processo de mudança, o professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada, preocupado com o todo da formação daqueles que se pretende que sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis (p. 31).

Esperamos que a partir da formação pedagógica dos professores da educação superior aconteça a profissionalização da docência na universidade, mediante o comprometimento dos docentes com as questões da educação e do ensino. Neste ínterim, extrapola-se a lógica da mera transmissão do conhecimento, caminhando na direção da responsabilização dos professores com a aprendizagem dos estudantes e do ato de ensinar, oportunizando-o a se questionar e recriar os conhecimentos dados como prontos e acabados. Desta forma, professores e estudantes são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento (VASCONCELOS, 2000).

Como neste estudo, estamos priorizando a discussão sobre a formação pedagógica dos professores da educação superior, consideramos necessário nos debruçarmos nesta dimensão do desenvolvimento profissional, de maneira a anunciarmos o campo teórico com o qual nos identificamos ao tratarmos da formação dos docentes do magistério superior.

A formação pedagógica é indispensável para que os professores da educação superior desenvolvam, com profissionalismo, a sua atividade de professorar, através da construção de conhecimentos e saberes específicos da docência, da aula universitária, do trabalho colaborativo realizado por professores e estudantes na direção da construção do conhecimento.

O conceito de formação pedagógica com o qual nos identificamos, tratado por Morosini (2006) como competência pedagógica, considera a:

capacidade de atuar nos cenários educativos com uma atitude crítico-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética. Logo, não se restringe ao domínio do conteúdo, às

habilidades de ensino e aspectos administrativos, mas se amplia num processo de reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o próprio desenvolvimento profissional e a dimensão política que permeia toda a ação docente (p. 358).

A formação pedagógica dos professores da educação superior proporciona, além da investigação da realidade imediata da sala de aula universitária a possibilidade da reflexão dos aspectos mais amplos da Didática e da Pedagogia Universitárias, como também da Educação, em sentido *lato*.

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos [...] (VASCONCELOS, 2000, p. 31).

É inegável que as instituições de educação superior vêm passando por um processo de mudanças provocadas por fatores externos e internos, já discutidos anteriormente, que contribui para que a docência neste nível de estudos torne-se uma atividade complexa. Ser professor do magistério superior exige que o profissional tenha formação pedagógica, domínio do conhecimento específico da sua área de formação, realização de investigação científica, experiência profissional, formação política (VASCONCELOS, 2000).

As discussões sobre a docência na educação superior tem ganhado proeminência, dentre outras coisas, pela expansão do Sistema Federal de Educação, e a criação de novas instituições de educação superior (públicas e privadas) o conseqüente ingresso de docentes recém-saídos de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de profissionais liberais que nunca tiveram qualquer contato com a docência.

Não há na legislação educacional brasileira qualquer menção à formação pedagógica para o exercício da docência no magistério superior, estes professores são avaliados pelo domínio do conhecimento específico, desenvolvimento de pesquisa e experiência como profissional liberal. Assim, a docência na educação superior para estes profissionais, constitui-se numa atividade de complementação da carga horária de trabalho e renda mensal. Ou seja, o que marca o início da carreira de parcela considerável desses novos docentes é a percepção de que a docência não é uma profissão, e sim, quando se sabe o conteúdo, sabe-se ensinar.

E por fim, nos processos formativos dos docentes da educação superior, esperamos que seja assegurada a **formação política** dos professores, porque, “[...] não se pode imaginar um docente responsável e comprometido com a tarefa de educar e que não se preocupe com as questões sociais mais amplas que envolvem e condicionam o seu próprio trabalho, assim como o de seu alunado” (VASCONCELOS, 2000, p. 32).

Destacamos a necessidade de o discurso pedagógico estar fundamentado na realidade do momento histórico, em que vive os professores e os estudantes. Assim a aprendizagem dos estudantes torna-se mais significativa, possibilitando ao docente o exercício consciente, comprometido e responsável da sua atividade profissional. Somente na prática, aprende-se a pensar politicamente. Daí a responsabilidade do professorado da educação superior, frente à formação dos novos profissionais, comprometidos com as questões sociais mais amplas, de cidadãos atuantes e responsáveis (VASCONCELOS, 2000).

Sobre a educação, assevera Vasconcelos (2000): “[...] deve ser ética para ser efetivamente competente, isto é, entre as diferentes competências requeridas ao bom exercício do magistério, não importando o grau de ensino onde seja efetivado, a competência ética não pode ser negligenciada” (p. 33).

Do exposto, evidenciamos que a formação de professores da educação superior defendida é a que se direciona ao exercício da atividade de ensinar, onde o desenvolvimento docente se dá pela reflexão e avaliação das próprias práticas (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003). Somente através da reflexão da prática educativa, os professores da educação superior terão subsídios para evoluírem de um ensino baseado na transmissão do conhecimento, para caminharem na direção de uma ação educativa comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Assim, esperamos que os professores da educação superior possam refletir, sistematicamente, sobre a sala de aula e os demais aspectos que atravessam o processo educativo, como “o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o

processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 108).

Acrescentamos a isto o fato de que a lógica que fundamenta os currículos dos cursos de graduação da educação superior determina que a teoria preceda a prática, e os estágios sejam realizados ao final do curso. Além disso, observamos uma quantidade de disciplinas com carga horária excessiva, fazendo acreditar em que quantidade e qualidade sejam sinônimos, bem como a organização das disciplinas baseada em pré-requisitos sem qualquer questionamento epistemológico e histórico (FERNANDES, 1998).

Dessa forma, ansiamos que as instituições de educação superior dispensem aos estudantes uma formação profissional capaz de prepará-los para o mercado de trabalho, que exige dos trabalhadores nos dias atuais a capacidade de criar, pensar, propor soluções conviver em equipe, que são competências compatíveis com o novo processo produtivo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

O ensino, nessa perspectiva, é compreendido como produção de conhecimento, ou seja, parte-se de uma nova *episteme*, através da qual o ensinar e o aprender estão indissociados da marca da pesquisa, que é a dúvida, e da marca da extensão, que é a leitura da realidade. O que se pretende é ressignificar o ensino tradicional a partir do movimento entre prática/teoria/prática. De fato, assim as IES estarão garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para que não haja uma relação valorativa nesta prática, visto que a pesquisa historicamente foi a dimensão mais valorizada na universidade (FERNANDES, 1998).

Partindo do princípio de que o ensino é um fenômeno multifacetado envolvendo as dimensões humana, técnica e político-social, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) elencam as características dessa ação na universidade:

- a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo científico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade), para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) desenvolver capacidade de reflexão;
- d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- e) substituir o ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que se constitui processo de investigação do conhecimento;
- f) integrar, vertical e

horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes (p. 270).

Para que o ensino baseado nos princípios anteriormente expostos se efetive, há de que se levar em conta a urgência de revisão da prática pedagógica nas instituições da educação superior, mais precisamente da ação docente. Porquanto, a prática pedagógica docente é compreendida como:

[...] prática intencional de ensino aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma (FERNANDES, 1998, p. 98).

A fim de que os docentes, de fato, tenham condições de atuar na perspectiva anteriormente descrita, frente ao desafio de formar os novos profissionais para a sociedade, é imperioso que os processos de profissionalização dos professores da educação superior possibilitem uma reflexão sobre a construção do conhecimento e o papel das instituições de educação superior nesse contexto (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Do exposto, propomos uma formação profissional aos professores da educação superior a partir de uma dimensão coletiva, pois “as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA *apud* FERNANDES, 1998, p. 109).

Ansiamos que os processos de formação de professores da educação superior, além de disponibilizarem para os docentes os resultados das pesquisas desenvolvidas por estudiosos da área da Pedagogia e da Didática referentes à atividade docente em IES, sobretudo, dêem condições para que os professores pesquisem as suas próprias práticas, de forma que a pesquisa seja o princípio formativo da sua docência e do seu processo de desenvolvimento profissional (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Tomamos como conceito de **desenvolvimento profissional de professores da educação superior** a contribuição de Pimenta e Anastasiou (2002):

[...] tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática de ensinar (p. 88 – 89).

O desenvolvimento profissional de professores da educação superior compreende os sujeitos docentes em suas dimensões pessoais, profissionais e institucionais, que se articulam e se complementam na perspectiva da constituição da identidade profissional do docente do magistério superior.

Com o intuito de aprofundarmos as reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores do magistério superior, consultamos a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006, p.375), na qual o termo está conceituado como:

[...] processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. (MARCELO, 1999; ZABAIZA, 2004). Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. Notas: desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados Ao longo da carreira docente (ISAIA, S.).

Assim sendo, cumpre-nos ratificar que a formação pedagógica dos professores da educação superior deve ser tomada na perspectiva do desenvolvimento profissional (CUNHA, 2014; VEIGA, 2012). Aludimos a uma concepção ampliada de formação docente, que articule a formação profissional docente e as políticas educacionais como construção coletiva (DOURADO, 2012, p. 09).

Pela observação dos aspectos mencionados, corroboramos com o conceito de formação docente defendido por Melo e Cordeiro (2008, p. 27), enquanto: “[...] processo em construção permanente que se dá ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, nas múltiplas relações que o professor estabelece com os sujeitos na prática social mais ampla e pedagógica da escola”.

Assim, a adoção do termo desenvolvimento profissional concorre para a superação da tradicional justaposição observada nos processos formativos de professores da

educação superior, que insiste em tratar a formação inicial e a formação continuada como coincidentes (VEIGA, 2012). Referimo-nos, pois, a um processo contínuo incluindo a formação inicial, a formação continuada, a experiência docente, nas perspectivas individuais e coletivas.

A respeito da articulação da formação inicial e continuada dos professores da educação superior, como referente ao desenvolvimento profissional, nos esclarece Santos (2002):

é recente o conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação básica é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira permeada por atitudes, conhecimentos e capacidades (p. 32).

Chamamos à atenção para a necessidade de formação pedagógica dos professores como referente ao desenvolvimento profissional docente devido às peculiaridades que marcam o exercício do magistério nesse nível de ensino. Dentre elas, o fato desses sujeitos (profissionais liberais que dedicam parte das suas horas de trabalho ao professorar) se tornarem professores a partir das referências dos seus mestres e do pragmatismo advindo do cotidiano da sua própria prática (VEIGA, 2012). Ou seja, parcela significativa dos professores da educação superior aprende a ser docente no exercício, na própria prática, que é marcada pela improvisação e falta de domínio técnico no início da carreira.

Ao tomarmos a formação dos professores da educação superior como desenvolvimento profissional compreendemos que os programas devem ser institucionalizados, de maneira a se garantir as condições materiais e institucionais para que as ações sejam consolidadas por meio de práticas contínuas, sistematizadas e intencionais. A ausência de programas institucionalizados de formação, visando o desenvolvimento profissional, contribui para a não profissionalização da docência, além de reificar a cultura profissional dos professores de instituições de educação superior, é fortemente, marcada pelo isolamento pedagógico (VEIGA, 2012).

À vista disso, reiteramos a imprescindibilidade de o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior ser tratado numa perspectiva institucional, de forma a se constituir numa política de formação de docentes visando à melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação. O desenvolvimento profissional,

neste sentido, é um processo contínuo e planejado, que abarca a trajetória do docente nas dimensões pessoais, profissionais e institucionais. No processo formativo dos professores da educação superior, as dimensões pessoal e profissional se aliam à dimensão institucional (VEIGA, 2012).

Ademais, sobre os programas de desenvolvimento profissional de docentes da educação superior, também, incidem aspectos referentes às decisões institucionais, que acabam interferindo no trabalho docente, sendo necessária uma visão crítica acerca dos processos formativos e as concepções que os norteiam:

Ao lado da investigação sobre a importância e institucionalização de programas de desenvolvimento profissional de docentes da educação superior, seus pressupostos teórico-metodológicos, suas características organizacionais e práticas formativas, bem como suas diferentes modalidades, não se deve perder de vista que as análises contribuem para o delineamento das opções institucionais e suscitam novas investigações, de modo a apreender outros processos que interferem nas complexas e dinâmicas bases de trabalho do docente da educação superior e também no horizonte de sua atuação pedagógico-didática (DOURADO, 2012, p. 09).

Cumpre-nos evidenciar que a formação de professores da educação superior é uma das dimensões que se articulam e se complementam na direção da efetividade de uma educação superior de qualidade. Não é a única e nem a mais importante delas. Há de se buscar melhores condições de trabalho para os professores, estrutura acadêmica de qualidade e a formação que, articuladas possibilitarão a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes, mediante uma formação profissional condizente com os anseios da sociedade (VEIGA, 2012).

Esperamos que os processos de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior contribuam para formar os docentes na compreensão de sua própria prática profissional, colaborando, assim, com as transformações necessárias a serem realizadas no trabalho e na sociedade (VEIGA, 2012). Almejamos que o professor tenha domínio da sua atividade de professorar, que saiba refletir sobre a sua realidade concreta e fazer escolhas no processo formativo dos estudantes, como sujeito da sua própria atividade profissional.

Partimos do princípio de que o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, além da dimensão pessoal, comporta uma dimensão coletiva de formação, efetivada no espaço de trabalho dos docentes, contribuindo para a revisão de concepções e da prática pedagógica. Destacamos a perspectiva

colaborativa da formação pedagógica, através da qual se pode: “[...] romper com a solidão profissional que gera o trabalho individualizado e favorecer a constituição de culturas inovadoras compartilhadas que contribuem para revitalizar os processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na universidade” (VEIGA, 2012, p. 16).

2.2. Assessoramento pedagógico de professores da educação superior: percorrendo caminhos perigosos

2.2.1. Situando o estudo

A temática do assessoramento pedagógico de professores da educação superior ainda é uma questão pouco debatida pelos pesquisadores brasileiros, o que pode ser comprovado ao checarmos os bancos de dados nos quais constam a produção científica do país, a exemplo do *Scielo*, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), além do diretório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que conta com vasto acervo de dissertações e teses produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros.

Acrescentamos, a isto, o fato de o Brasil contar com poucas experiências de assessoramento pedagógico a professores da educação superior, pois, as poucas instituições que possuem este serviço e/ou setor estão localizadas na região Sul. Outro aspecto a ser considerado é que grande parte da literatura alusiva a este estudo é de origem internacional. Com isto, reconhecemos a trajetória percorrida por países como a Argentina, com os estudos da pesquisadora Elisa Lucarelli et. al., e da Espanha, com os trabalhos dos pesquisadores Carles Monereo e Juan Pozo, Denise Vaillant e Carlos Marcelo, dentre outros.

No Brasil, encontramos experiências de assessoramento pedagógico que foram e estão sendo desenvolvidas por pesquisadores e instituições, em determinadas localidades do país, faz-nos acreditar que a produção científica sobre tal temática está sendo elaborada por grupos de pesquisa que investigam a Didática e a Pedagogia Universitária. Na região Sul do Brasil, por exemplo, temos o trabalho desenvolvido pela professora Maria Isabel da Cunha, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

É deste chão árido que nos propomos partir para a efetivação da investigação ora apresentada, do assessoramento pedagógico no processo de formação pedagógica dos professores da educação superior, referente do desenvolvimento profissional.

2.2.2. Assessoramento pedagógico de professores da educação superior: tentativa de conceituação e antecedentes históricos

Ao darmos início ao estudo sobre o assessoramento pedagógico de professores da educação superior, frente ao desafio da formação pedagógica docente referente ao desenvolvimento profissional, julgamos oportuno partirmos do conceito de **assessoramento pedagógico**. Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006, p. 383), o verbete “**Assessoramento pedagógico**” se refere a:

ação intencional de acompanhamento e apoio aos processos pedagógicos produzidos em espaços escolares e não escolares. Para alguns autores é uma prática especializada em situação que requer a definição de valores e um enquadre teórico explicitado (NICASTRO e André OZZI, 2003).

Do exposto, o assessoramento pedagógico é uma ação intencional e deliberada de acompanhamento e apoio a professores da educação superior. Essa ação encontra-se situada social, histórica e politicamente; é carregada de valores e escolhas teóricas nem sempre reveladas para e pelos sujeitos envolvidos no processo. Daí, a nossa opção em declarar que, embora não sejam explicitados, o serviço educacional especializado ao qual chamamos de **assessoramento pedagógico**, possui enquadres teóricos que sugerem o projeto de sociedade, de formação de professores, do papel das instituições de educação superior, de concepção de ensino e de aprendizagem de adultos, sobre a qual a ação formativa está estruturada.

Sobre a intencionalidade da ação do assessoramento pedagógico na educação superior, esclarece Morosini (2006):

o assessoramento pedagógico tem sido compreendido como uma ação política e institucional, pois, estando ligado a períodos históricos e projetos pedagógicos específicos, pode representar uma oscilação entre a função regulatória e a emancipatória. Na primeira perspectiva sua função é garantir o alcance de objetivos numa racionalidade de eficácia e eficiência; na segunda propõe-se a dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com processos pedagógicos (p. 383).

O assessoramento pedagógico de professores de educação superior pode se dar numa perspectiva regulatória, baseada na racionalidade técnica, que se utiliza desse

acompanhamento para mensurar a eficiência e eficácia do trabalho docente, além de reservar a esse sujeito o papel de executor de planejamentos definidos por outrem, mais não eles. Já a perspectiva emancipatória convida ao professor para a reflexão sobre a sua própria prática profissional, para que esta ação deixe de ser voluntariosa e evolua na direção da intencionalidade e domínio do ato educativo (CUNHA, 2014).

Nesse sentido, os professores serão sujeitos de suas próprias práticas profissionais, tomando a ação pedagógica como ponto de partida para o seu processo formativo, definida pelos autores como epistemologia da prática. Entendemos a formação na perspectiva da epistemologia da prática quando os professores, implicados em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática, produzem conhecimentos sobre o ato de ensinar, dentre outras coisas (CUNHA, 2014).

Feita essa breve conceitualização do assessoramento pedagógico de professores da educação superior trataremos, a seguir, dos antecedentes históricos que possibilitaram a criação deste setor/serviço nas instituições educacionais no plano mundial. Inicialmente, podemos identificar como uma das condições que favoreceram o surgimento do setor/serviço de assessoramento pedagógico nas instituições de educação superior refere-se à manutenção de práticas da universidade, na estrutura burocrática, hierárquica e centralizada, que remonta o modelo napoleônico⁸, além do predomínio do academicismo que foi inspirado no idealismo alemão⁹ e que ainda pode ser observado nas instituições nos dias de hoje (HEVIA, 2000).

Em seguida, identificamos o desenvolvimento da Pedagogia Universitária, mediante a reflexão do papel dos sujeitos envolvidos no processo educativo desenvolvido em instituições de educação superior, o que possibilitou a elaboração de numerosos e polêmicos aportes teóricos. Assim, surge o assessor pedagógico, com atuação

⁸ Sobre o modelo napoleônico: “se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 148).

⁹ Sobre o Idealismo alemão: “Idealismo é o nome que designa certo tipo de teoria filosófica, o qual, pelo menos desde Kant, foi também empregado por alguns filósofos para designar sua filosofia. O idealismo, *lato sensu*, abrange todas as doutrinas das ideias, tais quais as conhecemos desde Platão. A rigor, porém, possui ao menos três características distintivas: ontológica, epistemológica e ética”. Fonte: Wikipédia, disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Idealismo_alem%C3%A3o. Acesso em: 08 de junho de 2014.

profissional controversa e complexa por conta das expectativas criadas a partir da disponibilização desse setor/serviço nas instituições de educação superior, cuja identidade e papel ainda estão confusos (HEVIA, 2000).

Como principais influências, Hevia (2000) destaca a vertente anglo-saxônica e a corrente francesa sobre o papel do professor da educação superior. A vertente anglo-saxônica, no início do século, declara o educador como mediador e com funções de orientador. Quanto ao contributo da corrente francesa, identificamos a compreensão do professor como animador, que é capaz de ser protagonista dos processos de transformação da sociedade e colaborar com os problemas da educação popular (HEVIA, 2000).

Somamos a estes condicionantes, as mudanças que vêm ocorrendo, recentemente, no mundo, fazem com que as instituições de educação superior reflitam, rigorosamente, sobre o seu papel na formação das futuras gerações, o que tem inaugurado novos rumos para a Pedagogia Universitária (HEVIA, 2000).

Cunha (2014) identifica como principais mudanças a expansão e democratização do acesso aos graus mais elevados do ensino, que são demandas universais da educação superior nos dias atuais, significando aumento do número de estudantes e admissão de novos professores que em parcela considerável é inexperiente, no que tange à docência universitária.

Por último, chamamos à atenção para a ação de refletir e investigar os elementos referentes à Docência, Didática e Pedagogia Universitárias. Ganham relevo, nesse contexto, as incertezas e a necessidade de se analisar os cenários de produção e distribuição do conhecimento, e as relações entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos, além da investigação sobre a necessária e desafiadora articulação entre ensino, pesquisa e extensão (HEVIA, 2000).

2.2.3. Papel do assessor pedagógico na formação pedagógica dos professores da educação superior como referente ao desenvolvimento profissional

Os estudos na área da formação de professores da educação superior apontam a importância de se investir nos campos da Pedagogia, do Currículo e da Didática na universidade. Neste sentido, o objeto de trabalho na formação de professores da

educação superior é a Didática Universitária (CUNHA, 2014). Destacamos que a docência universitária tem características não encontradas em outro nível, etapas e modalidades da escolarização brasileira, ensejadas nas IES que os docentes sejam formados para atividade docente, a fim de se ter um ensino que promova a formação dos estudantes de qualidade social desejada.

Quanto à Didática Universitária, nos apropriamos da definição de Lucarelli (2000), que insiste na docência universitária como atividade diferente dos outros níveis de escolaridade:

La didáctica universitaria, en primer lugar, se reconoce como disciplina específica dentro del campo didáctico; en este sentido es entendida como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión (p. 36).

A Didática específica do nível universitário constitui-se num jogo de relações entre os conhecimentos e princípios didáticos por um lado, e do outro, as características institucionais (políticas, organizacionais e humanas) e as especificidades de cada área de estudos. Assim, a Didática do nível superior se estabelece nos espaços em comum, nos interstícios que se estabelecem, onde se encontram os desafios mais interessantes (LUCARELLI, 2000, p. 49) [tradução livre].

Do exposto, notamos que o objeto de estudo da Didática Universitária é a aula universitária, que se ocupa dos processos de ensino e da forma como os estudantes aprendem. Daí, o ensino ser o ponto de partida da formação profissional dos professores da educação superior. Contudo, Lucarelli (2000) alerta para a inércia de pensamento sobre o como ensinar na universidade, destacando a centralidade dos investimentos em pesquisa e na extensão.

Cunha (2014) considera que a melhoria da qualidade de ensino na educação superior necessita ser um compromisso institucional, devendo estar articulada com as políticas públicas mais amplas. Continua a autora, afirmando que “[...] a responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilidade individual do professor” (CUNHA, 2014, p. 13).

Com isso, reconhecemos a centralidade da investigação sobre o ensino como expressão da atividade pedagógica dos professores, frente à formação dos estudantes. É imperativo se discutir a formação dos docentes da educação superior a partir dos processos que tais sujeitos vivenciam junto aos estudantes, para construir os saberes docentes, principalmente no que se refere aos iniciantes na carreira do magistério (CUNHA, 2014).

Partimos do princípio de que a formação de professores da educação superior deve acontecer em contextos específicos, concretos, porque “[...] la formación posee carácter idiosincrático, dado que se realiza siempre en función de contextos concretos que poseen matrices organizativas y vinculares propias y que de manera explícita o implícita condicionan la acción” (HEVIA, 2000, p. 89 – 90).

A autora chama a atenção para os determinantes contextuais das aprendizagens, mais precisamente à aprendizagem dos professores que são sujeitos adultos, de maneira que a formação extrapole a perspectiva da racionalidade, do estudo da teoria antecedendo a prática (HEVIA, 2000). Intendemos que a prática pedagógica dos docentes da educação superior seja tomada como ponto de reflexão, a fim de que não se perca de vista a multidimensionalidade e complexidade que envolve o ato de educar.

Esse desafio ganha amplitude ao tomarmos as instituições de educação superior que, além de se ocuparem da formação de sujeitos críticos, conscientes e de cidadãos cômicos do papel, necessitam desempenhar na sociedade, também devem se ocupar da formação dos futuros profissionais (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Pretendemos, então, que ao eleger a aula universitária como elemento norteador da formação pedagógica dos professores da educação superior referente ao desenvolvimento profissional, os docentes sejam elevados a sujeitos das suas próprias práticas:

Mencionar, pois, a importância da aprendizagem da docência na trajetória dos professores universitários, significa a necessidade de explorar as múltiplas possibilidades e condições para tal, compreendendo que essa formação é multifacetada e se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que as produzem (CUNHA, 2014, p. 05).

Conforme já fora explicitado na seção anterior, ao tomarmos a formação pedagógica dos professores como referente ao desenvolvimento profissional, estamos tratando a formação em sentido amplo, cujo processo se dá como um *continuum*, envolvendo desde a educação familiar e cultural do docente, até a trajetória de estudos formais e acadêmicos, mantendo a condição primordial durante o seu ciclo profissional (CUNHA, 2014).

Segundo Cunha (2014), o desenvolvimento profissional dos professores divide-se em duas etapas, que são a **formação inicial** e a **formação continuada**: a) **formação inicial**: refere-se a “processos institucionais de formação de uma profissão que gera licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público” (CUNHA, 20014, p. 07).; b) **formação continuada**: diz respeito à “iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores” (CUNHA, 20014, p. 07). Nesse sentido, a formação continuada é um processo, que pode acontecer por iniciativa dos próprios sujeitos ou por programas institucionais.

Para que o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior de fato se efetive, faz-se necessário que haja compromisso institucional e envolvimento pessoal e coletivo dos docentes, possibilitando que o processo seja mais significativo e partilhado entre os pares. No entanto, observamos que alguns gestores de IES, ainda, acreditam que o desenvolvimento profissional é de responsabilidade dos professores (CUNHA, 2014). Acreditamos num projeto de desenvolvimento profissional envolvendo os sujeitos na dimensão pessoal, coletiva e institucional para que, de fato, a docência seja potencializada e haja investimento para isto, e a qualidade seja efetivada.

Dentre as iniciativas que vêm sendo adotadas pelas instituições de educação superior, destacamos, neste estudo, o **assessoramento pedagógico de professores do magistério superior**, através dos quais a formação pedagógica referente ao desenvolvimento profissional deixa de ser uma iniciativa individual, solitária, e se constitua num projeto coletivo, havendo caráter de política institucional. Segundo Hevia (2000), o assessoramento pedagógico constitui-se numa peculiar modalidade de intervenção.

Nesse sentido, Lucarelli (2000) destaca o papel dos assessores pedagógicos na legitimação da Didática Universitária:

En la actualidad, su espacio como orientadora de la práctica docente en el nivel es un tema de análisis y discusión. En este contexto, el reconocimiento del rol que ocupan los asesores pedagógicos como actores dinamizadores de las prácticas que se dan en el aula universitaria, se muestra como un caso particular en el proceso de legitimación de la didáctica del nivel (p. 37).

Diante disto, notamos que a atuação do assessor pedagógico junto a professores do magistério superior, constitui-se numa possibilidade de legitimação da Didática Universitária, tomando a aula como ponto de partida para o trabalho do citado orientador da prática docente. Além de colaborarem em programas de formação pedagógica referente ao desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, esperamos que o assessor pedagógico desempenhe um papel de estimulador de inovações na prática educativa dos professores, na forma como ensinam e ministram as suas aulas (LUCARELLI, 2000).

Daí, o desafio de pensarmos “o papel e sentido da assessoria e qual seria a dimensão realmente pedagógica que adjetiva a sua ação junto aos docentes e estudantes” (CUNHA, 2014, p. 13). A intenção é avançar na compreensão da assessoria pedagógica como instância colaborativa na ação docente, para que assessores desempenhem função de coordenador e facilitador nas mudanças almejadas. No que tange ao processo formativo dos professores, o assessor necessita estimular a participação dos professores na experiência formativa, estimulando a progressiva autonomia dos professores, quanto à profissionalização de sua prática docente (HEVIA, 2000).

A formação docente aparece como função central dos assessores pedagógicos (HEVIA, 2000). A atuação do assessor pedagógico se constitui numa possibilidade real de investimento e ampliação no campo da Didática Universitária (CUNHA, 2014). Para tanto, é mister que a atuação profissional do assessor pedagógico tenha um marco teórico e valorativo:

Si acción cotidiana da cuenta de la existencia de un modelo entendido como conjunto de teorías que proporcionan orden, claridade y sopote a las acciones; que permite definir qué y por qué se toman determinadas decisiones y no otras, que es facilitador de la intervención. Modelo que es utilizado como orientador de la práctica cotidiana en función del

reconocimiento de su validez teórica, técnica e ideológica (LUCARELLI, 2000, p. 40).

Assim, a atuação do assessor pedagógico no acompanhamento de professores da educação superior necessita apoiar-se num quadro teórico, para que as ações desenvolvidas por esse sujeito colaborem efetivamente para a melhoria dos processos de ensinar e aprender nas IES. Temos observado, atualmente, quanto às razões que têm favorecido e estimulado o assessoramento pedagógico a professores do magistério superior, é a predominância de discussões a respeito das questões curriculares e melhorar os processos de avaliação da aprendizagem, dentre outros (CUNHA, 2014).

Para que se estabeleça um trabalho colaborativo entre assessores pedagógicos e professores da educação superior, é imperioso que se efetive uma relação de credibilidade entre esses sujeitos, de modo que os “docentes vão construindo uma relação de confiança e legitimação com o campo da pedagogia universitária, pelo que viveram na formação” (CUNHA, 2014, p. 21).

Sobre o papel do assessor pedagógico de professores da educação superior, Lucarelli (2000) esclarece que, trata-se de um espaço em construção, um celeiro de possibilidades para se criar um campo de reflexão e melhorar a qualidade do ensino. A assessoria pedagógica, nesses termos, é considerada uma profissão de ajuda.

Outrossim, é necessário tomar como objeto de análise as expectativas dos professores da educação superior em relação à atuação ao assessor pedagógico: “asesoriamento curricular y académico”; “asesoriamento inter-cátedra”; “asesoriamento a la cátedra”; “posibilidad de consulta pedagógica que beneficie el trabajo interdisciplinario y la búsqueda de un aprendizaje significativo”; “orientación teórico-pedagógica”; “apoyo técnico”; “soluciones previstas para problemas detectados”; “desarrollo de un trabajo conjunto con los docentes para el abordaje pedagógico”; “orientaciones teórico-prácticas sobre situaciones puntuales” (LUCARELLI, 2000, p. 38).

Do exposto, observamos que as expectativas dos professores em relação ao papel do assessor pedagógico se constituem num conglomerado complexo e até contraditório, como situa Lucarelli (2000). Destas expectativas decorre a imagem institucional que alguns professores têm do assessor pedagógico “um profissional

tensionado entre solicitações instrumentais e, às vezes, reconhecido como ‘inspirador e sistematizador de inovações’ (LUCARELLI, 2000, p. 50) [tradução livre].

Então, destacamos os elementos que atravessam a aula universitária, enquanto foco de atuação do assessor pedagógico, a rotina e a inovação. Estes dois elementos desencadeiam forças, que por oposição, generalizam a maneira como se define o assessor pedagógico e seu apoio na constituição da Didática Universitária, visando à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem em instituições de educação superior (LUCARELLI, 2000). Almejamos que a assessoria pedagógica da educação superior, numa condição profissional, possa contribuir para melhorar e mudar este nível de ensino (CUNHA, 2014).

Destacamos o princípio fundamental da atuação da assessoria pedagógica em instituições de educação superior, segundo Cunha (2014), deve ser a pesquisa. Assim, ressaltamos a condição própria da pesquisa nos processos de ensino na educação superior, mediante a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através de uma prática pedagógica centrada no aluno, em atitude protagônica na construção do seu próprio conhecimento (CUNHA, 2014; LUCARELLI, 2000; FERNANDES; 1998).

No entanto, alertamos para a dificuldade de o assessor pedagógico se relacionar com os professores da educação superior, pois esses não dominam os conteúdos específicos da área de formação dos docentes. Referimo-nos a um desafio prioritário e de difícil resolução, que implica mútuo reconhecimento, aceitação e negociação constantes (HEVIA, 2000).

Na seção seguinte, trataremos de alguns modelos institucionais e estratégias de assessoramento adotados por algumas IES, para assegurar a formação pedagógica dos professores da educação superior referente ao desenvolvimento profissional e de acompanhamento da prática pedagógica dos docentes.

2.2.4. Modelos institucionais e estratégias de assessoramento pedagógico na educação superior: estranhamentos e pertencimentos dos sujeitos implicados

Importa destacarmos, ao darmos início às reflexões sobre os modelos institucionais e as estratégias de assessoria pedagógica a professores da educação superior

adotados pelas IES, que devemos levar em consideração a condição de protagonistas dos docentes nos processos de decisão, que envolvem a formação pedagógica como referente ao desenvolvimento profissional. Conforme dito anteriormente, pretendemos, com isto, avançar de uma **didática universitária instrumental tecnicista**, para a perspectiva de uma **didática fundamentada, crítica**, nos termos de Lucarelli (2000).

Afora esta condição de protagonistas dos docentes nos alusivos processos formativos, é preciso sublinhar a possibilidade de a assessoria pedagógica se colocar tal qual um mecanismo de melhoria da prática pedagógica dos professores, e, de mudança no cenário da educação superior brasileira, através de uma formação de estudantes de boa qualidade social (CUNHA, 2014).

Contudo, há de mencionar que nas modalidades de assessoramento pedagógico a professores da educação superior está em jogo o ato de assessorar do mesmo modo que um espaço de questionamento, contestação, não se tratando de uma experiência consensual e harmoniosa, ao menos no primeiro momento de trabalho entre docentes e assessores. Este espaço de contestação pode ser compreendido como uma questão de saber, poder e identidade (CUNHA, 2014).

Além disto, a atividade de assessorar os professores da educação superior pode anteceder a institucionalização da assessoria pedagógica, quer seja como ação pontual, quer seja como implantação do setor/serviço de assessoramento nas instituições de educação superior. As modalidades de assessoramento pedagógico a professores do magistério superior representam o esforço de se melhorar as condições de ensino, por meio da formação continuada, que se pode constituir numa ação institucional de assessoramento em termos amplos (CUNHA, 2014).

Em se tratando das experiências que vêm sendo desenvolvidas em assessoramento pedagógicos de professores da educação superior, Cunha (2014) assevera:

[...] estas alternativas correspondem à contextos históricos e institucionais e respondem a condições objetivas de funcionamento que caracterizam ou caracterizaram estas instituições em momentos específicos. Também espelham as compreensões teórico-metodológicas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e ao melhoramento das práticas de ensinar e aprender (p. 14).

Esperamos que a partir do conhecimento e reconhecimento destas práticas de assessoramento pedagógico possamos refletir acerca dos papéis desempenhados por assessores e professores nos processos formativos, as concepções que norteiam tal atuação, a repercussão do trabalho colaborativo estabelecido entre assessores pedagógicos e professores da educação superior, que melhorem a qualidade do ensino e os investimentos na ampliação do domínio da Didática e da Pedagogia Universitária.

Diante disto, tomamos as estratégias de assessoramento pedagógico que vêm sendo adotadas por algumas instituições de educação superior e que estão sendo investigadas por pesquisadores brasileiros, dentre eles, Cunha (2014). Segundo Cunha (2014), existem algumas estratégias de assessoramento pedagógico que estão presentes nas universidades nos termos hodiernos, dentre elas a autora destaca quatro: a) **“projetos como estratégia articuladora da ação de assessoramento”**; b) **“editais estimuladores de experiências de formação e inovação”**; c) **“assessorias por cursos e áreas numa dimensão clínica”**; d) **“redes de desenvolvimento e/ou trajetórias de formação”** (p. 14).

Após esta breve contextualização das estratégias de assessoramento pedagógico, presentes nas instituições atualmente, passaremos agora a caracterizar cada uma delas. Importa destacarmos que estas são algumas estratégias observadas, não se reduzindo a elas o repertório de possibilidades de atuação do assessor pedagógico.

a) Projetos como estratégia articuladora da ação de assessoramento

Cunha (2014) caracteriza essa estratégia de assessoramento pedagógico como uma ação que usa projetos como elementos norteadores da ação do assessor. Continua a autora dizendo que a adoção do termo projeto refere-se ao sentido pedagógico da formação, tomada como “trajetória de partilha e de reflexão” (p. 15). Neste sentido, grupos de professores se organizam em comunidades de aprendizagem, que contam com a liderança partilhada entre docentes e assessoria pedagógica.

A assessoria pedagógica que opta pela articulação do trabalho mediante projetos aceita que os projetos formativos dialoguem com outros projetos institucionais, para manter as características específicas de cada um. Os assessores reconhecem a

diversidade de espaços e alternativas de formação, devem estar articuladas, objetivando um projeto institucional comum (CUNHA, 2014).

A respeito da coexistência de projetos, Cunha (2014) esclarece:

[...] é necessário aliar a diversidade da demanda com a intensidade do interesse e disponibilidade dos docentes, o que significa que distintos públicos podem ser envolvidos em diferentes frentes de trabalho, relacionadas com suas expectativas ou condições laborais (p. 15).

Por se tratar de uma estratégia de assessoramento que se estruturará em torno de um projeto, Cunha (2014) enfatiza a importância dos registros na implantação, execução e avaliação dos projetos. Assim, o assessor pedagógico terá como analisar a trajetória formativa percorrida pelos professores, os avanços, as dificuldades, e utilizar os registros para avaliação do seu papel na consecução do que fora inicialmente proposto, mediante a explicitação das intenções, por meio do projeto.

b) Editais como estimuladores de experiências de formação e inovação

A segunda estratégia de assessoramento pedagógico caracterizada por Cunha (2014), intitulada editais como estimuladores de experiência de formação e inovação, refere-se a uma ação que visa à melhoria dos processos de ensinar e aprender, “aliando a distribuição de recursos materiais ao uso pedagógico que deles se faz” (CUNHA, 2014, p. 16).

Essa estratégia se organiza em três etapas: **fase inicial**, **fase de implementação** e a **fase final**. Na **fase inicial** as instituições de educação superior, através de seus assessores pedagógicos, organizam processos convocatórios de editais, oferecem auxílio aos professores para elaboração das propostas, participam da avaliação do trabalho e divulgam os resultados alcançados por meio da implementação do edital.

Na segunda etapa, que é a **fase de implementação**, os assessores pedagógicos se colocam à disposição para apoiar e acompanhar as ações, conforme são solicitados pelos professores. De forma efetiva, os assessores sugerem autores a serem estudados, responsabilizam-se pelos registros de acompanhamento e execução do projeto, colaborando decisivamente na avaliação das ações propostas (CUNHA, 2014).

Por último, na **fase final**, o “assessor pedagógico organiza e torna públicos os resultados do trabalho realizado com professores e estudantes vinculados aos Editais” (CUNHA, 2014, p. 17). Sobre a intencionalidade de se apresentar os resultados obtidos a partir do trabalho da assessoria pedagógico, Cunha (2014) considera a necessidade de dar retorno ao órgão financiador em relação às ações executadas.

Outro aspecto referente à necessidade de se comunicar os resultados dessa experiência, é valorizar o protagonismo dos sujeitos envolvidos na atividade, além da possibilidade de se criar um “banco” das experiências de ensino e aprendizagem, a fim de que outros professores possam recorrer, caso desejem, ampliando desta forma o impacto da ação realizada.

A respeito da experiência do registro e da investigação dessas experiências de novas formas de ensinar nas instituições de educação superior, Cunha (2014) revela que: “[...] a pesquisa sobre a prática vai além, e estimula o docente na sua condição de pesquisador, constituindo-se num produtor de conhecimento pedagógico de seu campo de saber” (CUNHA, 2014, p. 17).

c) Assessorias por faculdades, Cursos, Carreiras e Áreas numa dimensão clínica

A terceira estratégia de assessoramento pedagógico que Cunha (2014) retrata, são as assessorias por faculdades, cursos, carreira e áreas numa dimensão clínica. Nessa estratégia o campo científico e/ou profissional é a “matriz de organização da ação da assessoria pedagógica” (CUNHA, 2014, p. 18). Trata-se de ações propositivas de melhoria dos processos de ensinar e aprender.

Desta forma, a assessoria pode ser desempenhada por profissionais com formação na área da educação ou formação na área específica. As instituições de educação superior podem contar com a estratégia de assessoramento por área ou curso, sem perder de vista os elementos articuladores, mediante um eixo comum que é o Projeto Institucional (CUNHA, 2014).

Como nas demais estratégias de assessoramento, as assessorias por faculdades, cursos, carreira e áreas numa dimensão clínica têm na pesquisa um importante aporte em seu trabalho de apoiar e acompanhar os professores da educação

superior. Nas palavras de Cunha (2014): “[...] assumir a pesquisa como um importante aporte na ação assessora, uma vez que a investigação é que caracteriza o espaço universitário como tal. Essa condição contribui para a legitimidade do saber pedagógico e da ação do assessor” (p. 18).

Cunha (2014) esclarece-nos que a utilização do adjetivo “clínica”, trata-se de uma “assessoria que esteja aberta ao diálogo e disponível para tratar de temas de interesses dos coletivos” (CUNHA, 2014, p. 19). Nesses termos a assessoria às faculdades, cursos, carreiras e áreas se dá através dos princípios da supervisão clínica, que conta com mecanismos de acolhimento das demandas individuais e coletivas trazidas pelos docentes ou pela gestão dos cursos ou da instituição.

Em nível institucional, pode decorrer de projetos pedagógicos, de mudanças nos currículos dos cursos, da necessidade de rever o processo de avaliação. Em nível pessoal pode advir de professores e estudantes, para tratar das questões referidas acima, e também de questões próprias da sua percepção do ato educativo (CUNHA, 2014).

A autora chama à atenção, ainda, sobre a necessidade de os assessores pedagógicos e professores da educação superior, conjuntamente, investigarem os processos de ensino e aprendizagem:

podem se constituir num importante processo de produção de conhecimentos do campo da pedagogia universitária, e, ainda, uma condição de desenvolvimento profissional dos participantes, pelo que refletem e analisam em relação às suas práticas (CUNHA, 2014, p. 19).

Neste sentido, a investigação sobre os processos de ensinar e aprender será o elemento constituinte da atuação da assessoria, que dentre outras questões, pode colaborar para a melhor qualidade do ensino realizado em instituições da educação superior e, conseqüentemente, melhor qualidade da formação profissional dos estudantes.

d) Redes de Desenvolvimento de Práticas e/ou Trajetórias de Formação

A quarta e última estratégia de assessoramento pedagógico diz respeito às redes de desenvolvimento de práticas e/ou trajetórias de formação. Como dito, anteriormente, estas redes de desenvolvimento podem anteceder a institucionalização da

assessoria pedagógica, quer seja na ação pontual, quer seja na implantação do setor/serviço de assessoramento nas instituições de educação superior (CUNHA, 2014).

As modalidades de assessoramento pedagógico a professores do magistério superior representam o esforço de se melhorar as condições de ensino, por meio da formação continuada, que pode se constituir numa ação institucional de assessoramento em termos amplos.

Nesse sentido, a formação pedagógica dos professores da educação superior, como referente do desenvolvimento profissional: “é uma condição de profissionalização e que faz parte da carreira de todos que estão diretamente relacionados com um objetivo de produção, quer de bens quer de serviços” (CUNHA, 2014, p. 19).

Assim, a formação continuada é um direito dos professores da educação superior e dever dos docentes e das instituições. Daí, que “[...] os sujeitos precisam atribuir sentido aos seus processos formativos para que estes resultem em qualificação de suas ações profissionais e de seu bem estar como pessoa” (CUNHA, 2014, p. 19). Logo, os professores precisam se envolver pessoalmente e profissionalmente em seus processos formativos, o que fará significativa diferença no que diz respeito às mudanças esperadas no processo de ensinar nas instituições de educação superior.

Nessa estratégia de assessoramento pedagógico, professores da educação superior e assessores pedagógicos decidem, coletivamente, sobre as formações, os formatos de supervisão, o acompanhamento de professores e estudantes em seus processos formativos. Destacamos a relação de confiança construída entre professores das IES e assessores pedagógicos. Assim, os “docentes vão construindo uma relação de confiança e legitimação com o campo da pedagogia universitária, pelo que viveram na formação” (CUNHA, 2014, p. 21).

Por fim, cumpre-nos ratificar que essa modalidade de assessoramento privilegia o protagonismo dos professores da educação superior, que participam ativamente e efetivamente do seu próprio processo formativo, tomando decisões, fazendo escolhas (CUNHA, 2014).

Na seção seguinte, vamos discutir a Teoria das Representações Sociais, tomada na pesquisa proposta como aporte teórico fundamental para a análise das representações que os professores da educação superior, sujeitos dessa investigação, construíram sobre o assessoramento pedagógico em suas conversações no ambiente acadêmico e como elas se fazem presentes em suas próprias práticas.

2.3. Teoria das Representações Sociais: primeiras aproximações

2.3.1. Situando o paradigma do pensamento científico

A fim de introduzirmos os estudos acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS), julgamos oportuno situar esta investigação no espectro dos paradigmas da ciência. Diante disso, primeiro abordaremos o paradigma dominante da ciência e o modelo de racionalidade que orienta a produção científica nesta perspectiva. O alusivo paradigma científico surgiu no século XVI e foi se desenvolvendo ao longo dos quatro séculos seguintes. O conhecimento científico adotado pelo citado paradigma, foi desenvolvido, essencialmente, no domínio das ciências naturais, só se estendendo para as ciências sociais no final do século XVIII e início do século XIX (SOUSA SANTOS, 2010).

O paradigma dominante da ciência é marcado por uma racionalidade técnica que distingue e policia formas variadas do conhecimento tidas como não científicas, a exemplo do senso comum e dos estudos humanísticos. A única forma de saber aceita é o conhecimento científico, dito anteriormente, deve estar estruturado a partir do domínio das ciências naturais. Assim, o paradigma dominante da ciência “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 21).

Contudo, esta forma de pensamento que vigorou durante vários anos da história da humanidade e do pensamento científico passou a ser colocado à prova, devido à profunda crise que se iniciou com os estudos de Einstein, por meio da mecânica quântica, e se estende até os dias atuais em proporções e condições que a comunidade científica não consegue precisar (SOUSA SANTOS, 2010).

Esta crise foi motivada por um conjunto de fatores, incluindo condicionantes teóricos e sociais. Importa destacarmos que os sinais da crise do modelo da racionalidade técnica estão presentes nos dias atuais, sendo que não se sabe definir qual o paradigma que emergirá deste contexto, restando aos pesquisadores especular o modelo de pensamento que emergirá (SOUSA SANTOS, 2010).

Outrossim, o paradigma que emerge desta profunda crise que assola a forma de os pesquisadores se relacionarem com os achados científicos, mediante a vulgarização, divulgação e popularização da ciência, sugere para uma perspectiva de “um conhecimento prudente, para uma vida decente” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 60).

Sousa Santos (2010) anuncia alguns elementos do paradigma que está nascendo, reiterando como dito anteriormente, que se trata de uma abordagem especulativa, que: **“todo o conhecimento científico-natural é científico-social”**; **“todo o conhecimento é local e total”**; **“todo o conhecimento é autoconhecimento”**; **“todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum”**.

Do exposto, notamos que o paradigma emergente da ciência afirma as características do pensamento científico como a historicidade e perspectiva de processo, destacando a indissociabilidade da dualização sujeito/objeto na situação de apreensão da realidade. O conhecimento, no citado paradigma, visa superar distinções que foram propaladas pelo paradigma conservador, como: “natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objetivo, colectivo/individual, animal/pessoa” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 64).

Esperamos que, influenciado pelo paradigma emergente, possa se conhecer o sentido e o conteúdo da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, de forma que o “parâmetro da ordem” advenha dos estudos humanísticos e não dos estudos da natureza, como historicamente ocorrera na comunidade científica. Desejamos que as ciências naturais se aproximem das ciências sociais, e assim, os estudos da natureza caminhem na direção das investigações da humanidade (SOUSA SANTOS, 2010).

Sobre o diálogo entre o conhecimento científico e o senso comum no paradigma emergente da ciência, Sousa Santos destaca as características desta forma de pensamento, considerada como mistificada e mistificadora, contudo potencialmente percebida como utópica e libertadora:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante (SOUSA SANTOS, 2010, p. 89).

Pela observação dos aspectos analisados, sobre as pistas do paradigma da ciência que está emergindo dos grilhões do pensamento dominante e da racionalidade técnica, optamos por investigar a contribuição do assessor pedagógico na formação pedagógica do professor da educação superior a partir das contribuições da Teoria das Representações Sociais. Isto porque, parece-nos que este aporte teórico coaduna com a perspectiva de pensamento científico anteriormente discutido, intitulada de paradigma emergente.

2.3.2. Na trilha da história da Teoria das Representações Sociais

Na tentativa de compreendermos o que termo representações sociais designa, Sá (1996) esclarece que esse constructo é constituído por um conjunto de fenômenos, pelo conceito que o engloba e a teoria construída para explicá-la. Diante disso, evidenciamos a complexidade de estudos na área das representações sociais, bem como a diversidade de abordagens que a teoria comporta.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) teve como grande idealizador o psicólogo romeno Serge Moscovici, que no ano de 1961, ao realizar uma investigação a respeito da Psicanálise na França, dá os primeiros passos na formulação desse constructo. A TRS surgiu, assim, do entrecruzamento de ciências como a Psicologia e a Sociologia, que Moscovici se propôs a investigar os processos de formulação e incorporação das representações sociais, articulando as dimensões psicológicas e sociológicas dos sujeitos, mediante a investigação dos fenômenos a partir de aspectos individuais e sociais (ARRUDA, 2009).

Importa destacarmos que a Teoria das Representações Sociais tem como antecessor o sociólogo Emile Durkheim, que ao estudar a sociedade e os

fenômenos sociais, tomou as representações a partir da perspectiva coletiva, por meio da análise da dimensão sociológica. Durkheim se opôs ao estudo das representações individuais, realizado pela Psicologia, propondo a investigação das representações coletivas, através do domínio da Sociologia (FARR, 1999).

A distinção acirrada entre os estudos das representações individuais, feitos pela Psicologia, e as investigações sobre as representações coletivas, realizadas pela Sociologia, constitui-se em terreno fértil para a proposição de Moscovici, estudar as representações sociais, articulando as dimensões individuais e coletivas do sistema de referências, por meio da interação da Psicologia e da Sociologia (FARR, 1999).

Dessa forma, Moscovici rompeu a lógica da disciplinarização no estudo das representações, ao promover a subversão das fronteiras e amálgamas do estudo dos sistemas de referência adotados pelos sujeitos, ao entrecruzar elementos tanto da Psicologia, quanto da Sociologia (ALVES-MAZOTTI, 2008). Ademais, Moscovici propõe a aproximação da ciência com o cotidiano, constituindo em uma “investigação empírica das concepções leigas da ciência” (FARR, 1999, p. 45), vindo ao encontro do paradigma emergente anunciado por Sousa Santos (2010).

A razão principal de Moscovici avançar das representações coletivas de Durkheim, para as representações sociais, deu-se pelo fato de as representações coletivas fazerem enquadres estáticos da sociedade, como se fossem imutáveis. Diferente disso, Moscovici, ao estudar os sistemas de referência, sugestionou o estudo das representações sociais, tendo em vista as características da sociedade atual, fortemente, marcada pela mudança, fluidez, velocidade, pluralismo, mudanças econômicas, políticas e culturais (FARR, 1999).

Destacamos a contribuição do autor no que se refere à investigação dos fenômenos coletivos. A perspectiva das representações sociais proposta por Moscovici dialetiza as relações entre indivíduo e sociedade: “[...] afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época” (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 22).

O que resulta a compreensão de Moscovici acerca da gênese e do desenvolvimento da TRS, colocando a sua contribuição dada num primeiro momento, uma teoria como uma porta entreaberta, que ensinaria a participação de outros sujeitos na sua

estruturação e na sistematização das estratégias metodológicas (ALVES-MAZOTTI, 2008; ARRUDA, 2009).

2.3.3. A tentativa de conceitualização das Representações Sociais

Uma das principais colaboradoras de Moscovici é a psicóloga Denise Jodelet, de quem tomamos a definição de representações sociais:

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Diante disso, percebemos o lugar de centralidade que o conhecimento do senso comum ocupa no campo da Teoria das Representações Sociais. Este saber não é considerado menor, inferior, ilegítimo, mas um germen do pensamento científico. A perspectiva é que a ciência parta do senso comum para o desenvolvimento científico e, por conseguinte retraduz este conhecimento em saber popular, do senso comum (SOUZA SANTOS, 2010).

Moscovici enfatiza a importância de se conhecer as representações sociais dos grupos:

Sem conhecer as raízes do pensamento dos grupos e, por conseguinte, dos sujeitos – o que remete à sociedade como um todo e seus múltiplos recortes – torna-se impossível chegar à compreensão do seu processo de construção da realidade, de elaboração do conhecimento na vida diária (ARRUDA, 2009, p. 746).

Mediante estudo das representações sociais é possível conhecer-se o cotidiano das pessoas, os contextos nos quais vivem e se constituem. Na TRS o social é inseparável e indistinguível do indivíduo, constituindo-se assim num todo híbrido, que Arruda (2009) intitula *indivíduo e sociedade*. Continua a autora, declarando que “as pertencas das pessoas se atravessam, se articulam e negociam entre si” (ARRUDA, 2009, p. 748 – 749).

Para Moscovici, é impossível se separar as coisas, as dimensões psicológicas e sociológicas dos fenômenos. De onde os fatos sociais para serem investigados

necessitam recorrer às noções psicológicas, como também as teorias sociais lançam mão dessas noções, embora não reconheçam isto (ARRUDA, 2009).

No entanto, objetividade e subjetividades são dois elementos que interagem de forma solidária na constituição do fenômeno (ARRUDA, 2009), o que mais uma vez confirma que a TRS está condizente com um paradigma científico, colocado para além das falsas dicotomias que articula e reconhece as diferentes modalidades do saber, em especial aqueles saberes que são construídos na relação dos sujeitos sociais com o mundo.

A adoção da Teoria das Representações Sociais, no ato de desvelar a realidade das relações estabelecidas entre o setor/serviço da assessoria pedagógica nos processos de desenvolvimento profissional de professores da educação superior, que atuam numa faculdade privada do estado da Bahia, justifica-se pela condição do campo teórico, ao se reconhecer a TRS como uma teoria do senso comum e do conhecimento do cotidiano (RATEAU, 2012).

A despeito da assunção da condição de teoria do **senso comum** adotada pela TRS, destacamos a sua vocação pelo estudo da realidade social. Assim, a representação social é germinada pela necessidade dos indivíduos e grupos entenderem e explicarem o mundo ao seu redor. Tal realidade é constituída por inúmeras situações e eventos, bem como por uma diversidade de indivíduos e grupos (RATEAU, 2012).

Isto porque, nós somos a todo o tempo solicitados a decidir e opinar sobre situações e fatos cotidianos. O esforço feito pelos indivíduos e grupos é na direção de tornar o não-familiar, familiar, fazendo frente ao desconforto das pessoas quando são perguntados sobre algo ou alguma coisa que não conhecem e não têm opinião formada à respeito de determinado fenômeno (RATEAU, 2012).

Rateau (2012) assevera acerca de como as representações sociais são formadas. Para o autor, desde muito cedo somos compelidos a assimilar uma maneira de ver o mundo e a elaborar uma visão particular das coisas, trabalho exercido pelas instituições sociais. Por este processo, adquirimos e transmitimos “conhecimentos, crenças e valores que nos permitem compartilhar uma concepção comum das coisas e dos outros” (RATEAU, 2012, p. 02).

Então, os estudos referentes à maneira como uma teoria científica é retraduzida em uma teoria do senso comum, dar-se-á através da investigação das representações sociais que indivíduos e grupos constroem no sentido de transmutar o não-familiar, em conhecido, em familiar (RATEAU, 2012). No caso particular desta investigação, o esforço feito por professores de uma faculdade privada do estado da Bahia em conhecer e compreender a proposta do setor/serviço de assessoria pedagógica e o seu trabalho na direção do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior.

Em se tratando da compreensão da TRS como uma teoria do conhecimento cotidiano, o autor declara:

Antes de ser uma teoria da crença ou da opinião, a TRS é, antes de tudo, uma teoria do “senso comum”, uma vez que contabiliza a maneira pela qual o senso comum é formado, como é estruturado e como se liga às preocupações e à inserção social das pessoas que o utilizam (RATEAU, 2012, p. 13).

Por ser uma teoria que se debruça e elege como matéria de análise o senso comum, a TRS carrega consigo um elemento de centralidade, o conhecimento cotidiano. Daí, a teoria ser frequentemente aplicada à comunicação, pelo que os sujeitos e grupos dizem a respeito de determinado fato, fenômeno, conceito. Além disto, o autor trata as relações entre representações e comportamento, à medida que o senso comum age como guia de quantidade considerável de comportamentos e interações cotidianos, realizadas pelos indivíduos em contexto sociais, de grupo (RATEAU, 2012).

Por fim, o autor justifica a compreensão da TRS como teoria do conhecimento cotidiano quando revela que o estudo das representações sociais se constitui numa forma de conhecermos o que está por detrás de decisões e comportamentos dos indivíduos e grupos. Conhecer as motivações dos indivíduos e grupos na tomada de decisões e na expressão de determinados comportamentos possui lugar de centralidade nos estudos desenvolvidos pela Teoria das Representações Sociais (RATEAU, 2012).

2.3.4. Representações Sociais e suas funções

Ao problematizarmos a questão da finalidade das representações sociais, destacam-se quatro funções essenciais, conforme definido por Sá (1996): **funções do saber, funções identitárias, funções de orientação, funções justificatórias**. A seguir, trataremos cada uma delas, para avançarmos na reflexão sobre a Teoria das Representações Sociais, cotejando com o objeto de estudo em epígrafe, que é a contribuição do assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional de professores da educação superior.

As **funções do saber** que dizem respeito à gnose prática do senso comum permite aos sujeitos compreenderem e explicarem a realidade vivida. Os saberes práticos possibilitam que os atores sociais adquiram conhecimento, incorporando aos seus quadros, de maneira coerente ao seu funcionamento cognitivo e seus valores. Esses saberes “definem o quadro de referência comum, que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse saber ‘ingênuo” (SÁ, 1996, p. 44).

Em se tratando das **funções identitárias**, depreendemos que são responsáveis pela identidade, assegurando ao grupo a garantia das suas especificidades. Nisto, as representações têm o papel de situar os indivíduos e grupos no campo social, possibilitando “a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados” (SÁ, 1996, p. 44).

Já as **funções de orientação** direcionam os comportamentos e as práticas dos atores sociais. Através da representação é possível produzir um sistema de antecipações e de expectativas, referindo-se, assim, a uma ação sobre a realidade. Por isso, “a representação é prescritiva de comportamentos ou práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social” (SÁ, 1996, p. 44).

Por último, as **funções justificatórias**, que possibilitam aos sujeitos, sustentarem a *posteriori* a tomada de posição e comportamento. Esclarece Sá, que as ações e a representação desempenham um papel, pois, “elas intervêm também a jusante da ação, permitindo assim aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes” (SÁ, 1996, p. 44).

Diante das funções das representações que foram levantadas, notamos que a representação, ao ser produzida e identificadas suas funções, constitui terreno fértil para investigação dos fenômenos sociais, de como os atores societários agem, explicam e justificam as suas ações (SÁ, 1996).

2.3.5. Abordagens das Representações Sociais

A realidade das representações sociais é tanta que suas definições podem variar de acordo com a perspectiva do pesquisador. As três orientações teóricas das Representações Sociais, desenvolvidas pelos pesquisadores franceses e suíços, constituíram e ainda são constituídas como bases dos estudos da TRS, dos anos 1980 até os dias atuais (RATEAU, 2012).

As orientações teóricas da TRS são: a) o **modelo sociogenético**, de Denise Jodelet; b) o **modelo estrutural**, de Jean-Claude Abric; c) o **modelo sociodinâmico**, de Willem Doise (RATEAU, 2012). A seguir trataremos das três perspectivas e, em seguida, situaremos em qual das orientações este estudo se coloca.

Trataremos, inicialmente, do **modelo sociogenético**, desenvolvido por uma das representantes mais engajada, a pesquisadora Denise Jodelet. Esta orientação teórica parte das conceituações gerais de produção das representações sociais, a partir das definições de Moscovici, desenvolvendo posteriormente um campo de pesquisa amplo (RATEAU, 2012).

Esta linha de pesquisa se concentra, inicialmente, na linguagem e na fala, em que as representações sociais são examinadas:

como sendo diretamente determinadas na linguagem e como funcionando elas próprias como linguagem por seu valor simbólico e pela estrutura que fornecem para codificação e categorização dos ambientes dos indivíduos (RATEAU, 2012, p. 08).

O trabalho metodológico realizado pelo modelo sociogenético dos estudos das Representações Sociais é realizado mediante as abordagens do discurso e coleção de dados comportamentais, além de análises monográficas e qualitativas, tais como “técnicas etnográficas, investigações sociológicas, análise histórica, entrevista em

profundidade, grupos focais, análise do discurso, técnicas de associação verbal” (RATEAU, 2012, p. 08).

Em se tratando do **modelo estrutural**, tendo como grandes expressões os pesquisadores Jean-Claude Abric e Claude Flement, baseia-se, simultaneamente, no processo de objetivação, de Moscovici, e no trabalho de Asch, que versa sobre a percepção social. Esta orientação teórica colaborou de maneira significativa para “esclarecer as lógicas sociocognitivas implícitas nas organizações gerais das representações sociais” (RATEAU, 2012, p. 08).

Abric supera a lógica puramente genética do núcleo figurativo, reconhecendo o seu papel principal nas representações estabelecidas. Ao propor a Teoria do Núcleo Central (TNC), o autor reconhece que: “na imagem completa dos elementos cognitivos que compõem uma representação, determinados elementos desempenham um papel diferente de outros” (RATEAU, 2012, p. 08). Os elementos centrais constituem o que Abric chamou de “núcleo central”, enquanto que os elementos secundários, o autor considerou-os como “elementos periféricos”, que são estruturas diretamente ligadas e dependentes da estrutura nuclear.

Por último, o **modelo sociodinâmico**, desenvolvido por Doise e demais representantes, que toma como referência o processo de ancoragem, definido por Moscovici. O autor propôs esta orientação teórica objetivando reconciliar as representações sociais em sua complexidade estrutural, com as suas penetrações em circunstâncias ideológicas e sociais diversas (RATEAU, 2012, p. 09).

Conforme definiu Doise, “as representações só podem ser contempladas na dinâmica social que, por meio da comunicação, coloca os atores sociais em situações interativas” (RATEAU, 2012, p. 09). Assim, a orientação teórica sociodinâmica da TRS faz com que a comunidade científica pense de outra forma a questão do consenso na alusiva teoria.

Segundo Doise, os consensos funcionam como lugar de ancoragem para determinada representação social. Sendo assim, as convergências e divergências nos pontos de ancoragem têm como gérmen as relações sociais existentes entre os grupos (RATEAU, 2012).

2.3.6. O estudo das Representações Sociais e a investigação sobre a contribuição da assessoria pedagógica na formação pedagógica de professores da educação superior

Como tratamos na seção anterior, a Teoria das Representações Sociais tem se desenvolvido ao longo dos mais de 50 anos da sua criação, aplicada em diversas perspectivas, a exemplo da abordagem estrutural, centrada nos conteúdos semânticos (Abric); na abordagem que se concentra na construção da representação (Doise); e na abordagem que enfatiza sua dimensão prática (Jodelet).

O estudo em epígrafe objetivou analisar as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, acerca da contribuição do setor de assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional docente, utilizando como parâmetro a Teoria das Representações Sociais, mais precisamente a abordagem que enfatiza a dimensão prática das representações, a orientação teórica sociogenética, desenvolvida por Denise Jodelet.

Optamos por esta orientação teórica, porque ela articula a prática das representações com o pensamento, a cognição e a afetividade. Esta abordagem nos possibilitou uma reflexão acerca de como as RS sobre assessoria pedagógica se constituem, nas relações que os professores estabelecem entre si, e, entre eles e o assessor pedagógico da instituição, como os professores se posicionam, seus afetos (concordância, discordância, oposição, jogo de poder, etc).

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: O CAMINHAR METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Situando a proposta da investigação

Ao darmos início a este capítulo, que versa sobre o objeto de pesquisa em epígrafe e as escolhas metodológicas que adotamos, julgamos oportuno retomar elementos que já foram anunciados no Capítulo I deste texto, como o **objeto** investigado, o **objetivo** deste estudo, o **problema** de pesquisa e as **questões norteadoras** desta investigação.

Como **objeto**, a alusiva pesquisa pretendeu refletir acerca da contribuição do assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional de professores da educação superior. Então, propusemos como **objetivo** deste estudo, o seguinte: analisar as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, acerca da contribuição do setor de assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional docente.

No tocante ao **problema** de pesquisa, lançamo-nos a investigar o objeto em tela, a partir do seguinte questionamento: de acordo com as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, quais as contribuições do setor de assessoramento pedagógico para o desenvolvimento profissional desses sujeitos?

E, por último, retomamos as **questões norteadoras** que conduziram a presente investigação. São elas: a) qual a representação de assessoria pedagógica dos professores de uma faculdade da rede privada da Bahia?; b) qual a representação de formação pedagógica dos professores de uma faculdade da rede privada da Bahia?; c) quais as estratégias adotadas pelo setor de assessoramento pedagógico junto aos professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente?; d) qual o incentivo que é dado pela administração da faculdade para a participação dos professores em programas de desenvolvimento profissional realizadas pela instituição?; e) de que forma o assessor pedagógico contribui com o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior desta instituição?;

f) em que modelo institucional está assentada a prática dos assessores pedagógicos de uma faculdade da rede privada da Bahia?

Portanto, colocamo-nos diante do desafio de pensar em um objeto de estudo a partir dos indícios da emergência de outro paradigma, do novo, do que está por vir, reconhecendo que o modelo que dominou o pensamento por séculos não atende mais às características do tempo histórico no qual vivemos, a contemporaneidade, traduzida numa realidade, nos termos definidos por Moraes e Valente (2008): “é dinâmica, mutável e multidimensional, ao mesmo tempo contínua, descontínua e instável. É uma realidade incerta e de natureza complexa” (p. 19).

3.2. Os paradigmas da ciência: do modelo dominante à constatação da emergência de um novo paradigma

Ao tomarmos os paradigmas da ciência para análise identificamos a prevalência, durante um tempo considerável da história da ciência, do paradigma moderno, que imprimiu uma lógica própria de produção e comunicação dos achados científicos. Em seguida, mediatizado por forças internas e externas, esse paradigma passou a ser questionado, principalmente nos aspectos da neutralidade e da objetividade, apontando para a emergência de um novo paradigma, que é anunciado como o paradigma pós-moderno (CUNHA, 1998).

A situação presente das ciências aponta para o fim do ciclo hegemônico da ordem científica dominante, conforme define Sousa Santos (1995). A principal característica da crise paradigmática diz respeito à perda de confiança epistemológica, por se tratar de um tempo de ambiguidade e complexidade. A ordem científica vigente, até então, considerava apenas uma forma de conhecimento: **o científico**. Por isso o paradigma carregava consigo distinções como o conhecimento científico *versus* o senso comum; e, a separação radical entre natureza *versus* ser humano (SOUSA SANTOS, 1995).

A lógica que caracteriza a ciência moderna é a formal, que privilegia **como** funcionam as coisas em detrimento **de qual o agente** ou **qual o fim das coisas**. Daí, a ideia do mundo como máquina, que dava subsídio para a hipótese universal da época, o mecanicismo. Duas vertentes constituíram o modelo mecanicista: de um lado a tendência de se aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade, os

princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam o estudo da natureza desde o século XVI; e do outro, a postura de se reivindicar para as ciências sociais, um estatuto epistemológico e metodológico próprio (SOUSA SANTOS, 1995).

Contudo, o modelo da racionalidade técnica entrou em uma profunda e irreversível crise, “que se iniciou em Einstein e a mecânica quântica e não se sabe onde acabará” (SOUSA SANTOS, 1995, p. 23). A crise possibilitou se especular sobre o paradigma que emergiria, desde cedo sinalizando a superação das distinções básicas nas quais se assentavam o paradigma dominante. Condições teóricas como a Teoria da Relatividade de Einstein, a Mecânica Quântica, o Teorema da Incompletude de Gödel e os avanços dos conhecimentos nos domínios da Microfísica, da Química e da Biologia, serviram de amálgama para a edificação do paradigma emergente. (SOUSA SANTOS, 1995)

Questões como as que elencaremos, concorreram para o esgotamento do paradigma dominante do pensamento científico, que são: a) o caráter probabilístico, aproximativo e provisório das leis; b) o conhecimento ganhou em rigor o que perdeu em riqueza; c) na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, interioriza-se o sujeito à custa da exteriorização do objeto; d) os objetos em si são menos reais do que as relações entre eles; e) as ideias de autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico entraram em colapso, devido à industrialização da ciência (SOUSA SANTOS, 1995).

Diante do cenário apresentado, rompe-se o paradigma emergente, pautado num “conhecimento prudente para uma vida decente”. Sousa Santos (1995) lança mão de quatro teses principais, para caracterizar o novo paradigma. A primeira delas define que **“todo o conhecimento científico-natural é científico-social”**. Assim, a distinção entre as ciências naturais e as ciências sociais deixa de ter sentido e utilidade. Com isto, introduz-se “na matéria os conceitos de historicidade e de processo, de liberdade, de auto-determinação e até de consciência que antes o homem e a mulher haviam reservado para si” (SOUSA SANTOS, 1995, p. 38).

A segunda tese assevera que **“todo conhecimento é local e total”**. Nesta perspectiva, o conhecimento deixa de ser disciplinar, segregado numa forma de organização dos saberes, que têm as suas fronteiras policiadas, avançando para

conceitos e teorias desenvolvidos localmente, e que podem ser utilizados fora do contexto de origem. O conhecimento, assim, é imetódico, constituindo-se por uma pluralidade metodológica. A transgressão metodológica repercute, inclusive, nos estilos e gêneros da escrita científica (SOUSA SANTOS, 1995).

A terceira tese define que **“todo conhecimento é auto-conhecimento”**. Segundo Sousa Santos (1995), o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Onde o conhecimento científico é ressubjetivado, ensinando-nos a viver, além de traduzir-se em saber prático. Ou seja, este conhecimento compreensivo e íntimo unirá o sujeito ao objeto estudado por ele (SOUSA SANTOS, 1995).

Por fim, na última tese, Sousa Santos (1995) declara que **“todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”**. O autor destaca o caráter conservador do senso comum, contudo não perde de vista que este tipo de conhecimento tem uma dimensão utópica e libertadora, que pode ser ampliada mediante diálogo com o conhecimento científico. E assim, Sousa Santos (1995) anuncia o desafio que está posto para a ciência pós-moderna: que o conhecimento científico se converta em senso comum (SOUSA SANTOS, 1995).

3.3. O paradigma emergente e a TRS: a teoria do senso comum e do conhecimento cotidiano

Importa assumirmos, ao darmos início à discussão acerca dos atravessamentos do paradigma emergente com a Teoria das Representações Sociais (TRS), que nos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos existem concordâncias em diversos aspectos, nas alusivas perspectivas. Um elemento forte que fazemos questão de enfatizar, tanto o paradigma da ciência, quanto a TRS, reconhecem a necessidade de evoluirmos na superação de dialogias antigas, como: sujeito/objeto do conhecimento, conhecimento científico/senso comum, subjetividade/objetividade, dentre outras (MORAES e VALENTE, 2008, p. 23).

Logo, reconhecemos que pesquisador, objeto e realidade estão co-implicados, na acepção de Moraes e Valente (2008), sendo vã qualquer tentativa de separação do objeto de estudo em epígrafe, dos motivos que nos conduziram na direção da escolha da temática. É mister afirmar a superação da dialógica do conhecimento racional com relação aos afetos, sentimentos, sensações e percepções do

pesquisador, gestada no seio do paradigma emergente. Onde: “[...] razão e emoção constituem uma única trama tecida por relações subjetivo-intersubjetivas” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 23).

Assim sendo, o pesquisador participa da investigação com toda a sua inteireza e sua corporeidade, que na perspectiva do paradigma emergente, trata-se de uma biopsicossociogênese (MORAES e VALENTE, 2008). Assim, ao se deparar com o objeto de estudo, o pesquisador se apropria do fenômeno lançando mão de todo seu repertório de apreensão da realidade, extrapolando a lógica e centralidade da dimensão racional.

Sobre a superação da dialógica sujeito/objeto do conhecimento, Moraes e Valente (2008), asseveram: “[...] sujeito e objeto são co-construtores um do outro, são parceiros e não adversários no ambiente de pesquisa, pois ambos constituem um sistema observante, com suas influências mútuas e recíprocas” (p. 30). A partir dessa posição epistemológica e metodológica, orientada pelo paradigma emergente, é salutar refletirmos acerca das mediações que ocorrem entre sujeito e objeto, destacando a questão ontológica.

A compreensão da realidade e a natureza do conhecimento se constituem em dimensões que diferenciam o paradigma emergente e a Teoria das Representações Sociais de outras perspectivas teóricas e paradigmáticas. A questão ontológica, referente à realidade observada pelo pesquisador, faz-nos avançar na compreensão de que sujeito, objeto e realidade constituem uma totalidade, sendo impossível separá-los (MORAES e VALENTE, 2008).

Uma vez que a realidade é considerada como “tão dinâmica, incerta, fluida, difusa e não-linear” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 33), o paradigma emergente e a TRS alertam-nos sobre o risco das generalizações em pesquisas no campo das ciências sociais. A respeito das generalizações em pesquisas qualitativas, ressaltamos que:

[...] todo conhecimento proveniente de pesquisa é sempre pessoal, datado e dependente das estruturas cognitivo/emocionais daquele que conhece, de suas estruturas sensório-motoras, das relações que ele estabelece com o objeto” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 27).

Assim, os autores esclarecem-nos sobre o princípio da intersubjetividade, que caracteriza e é caracterizado pelo paradigma emergente, reconhecendo a

impossibilidade de se observar a realidade da posição de exterioridade, uma vez que o pesquisador é parte da realidade e não consegue se apartar dela para analisá-la de maneira distanciada, sem influenciá-la, como numa perspectiva profilática (MORAES e VALENTE, 2008).

Do exposto, ressaltamos a necessidade de o pesquisador assegurar e se certificar a respeito da congruência paradigmática da investigação. Para Moraes e Valente (2008), congruência paradigmática da pesquisa refere-se ao ato de o pesquisador: “analisar a coerência interna entre as teorias que fundamentam a pesquisa, o método selecionado para a solução de determinado problema e os respectivos procedimentos estratégicos planejados” (p. 14).

Por meio das reflexões sobre as questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas declaramos que a adoção da Teoria das Representações Sociais, para apreensão do fenômeno da contribuição da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior, segue a orientação da congruência paradigmática da investigação. A nosso ver, a TRS no oportunizará a articulação da prática das representações com o pensamento e da cognição com a afetividade.

Pretendemos desvelar aspectos como: a) as relações que os professores estabelecem entre si; b) as relações que os professores estabelecem com o setor/serviço de assessoria pedagógica; c) como os professores se posicionam frente às proposições da assessoria pedagógica; d) os afetos dos professores com relação ao trabalho da assessoria pedagógica (concordância, discordância, oposição, jogo de poder, etc.).

3.4. Fazer pesquisa social com abordagem qualitativa: trajetória de alternâncias e “errâncias”

Segundo Galeffi (2009), o que adjetiva uma pesquisa como qualitativa é a sua dimensão de historicidade. Galeffi afirma que a comunidade científica acompanhou por longos anos a disputa entre o “modelo físico-matemático de realidade observada” e “o modelo complexo de realidade objetiva-subjetiva” que serviu de embrião para o desenvolvimento das ciências sociais (GALEFFI, 2009, p. 17). O

modelo complexo tem na categoria da historicidade o seu elemento fundante, o qual norteará a produção científica no campo da pesquisa social.

A pesquisa social tem como preocupação central a realidade vivida e a explicação dos fenômenos observados. Tendo em vista a complexidade que envolve os estudos realizados pelas ciências sociais, Minayo (1999) destaca as dificuldades de se fazer pesquisa em ciências sociais.

A autora alega que a primeira dificuldade diz respeito à questão da objetividade, uma vez que falamos de uma realidade da qual fazemos parte. O segundo desafio apontado pela autora são modelos de investigação adotados pelas ciências sociais, utilizadas como critério de rigor o modelo usado pelas ciências naturais, que acaba por comprometer a investigação devido ao fato de os fenômenos das ciências sociais essencialmente serem marcados pela subjetividade. E por último, a terceira dificuldade, que é referente à escolha do método de investigação, porque os estudos das ciências sociais referem-se à fenômenos, marcados pela especificidade e pela diferenciação (MINAYO, 1999).

Minayo (1999) corrobora com Moraes e Valente (2008) e Sousa Santos (1995) ao apontar a urgência das ciências sociais superarem a dialogia que marca a história do pensamento científico, por meio da distinção acirrada, com campos policiados, entre as ciências naturais e as ciências sociais, sendo que as primeiras sempre foram tomadas como parâmetro de cientificidade. É mister refletirmos acerca da racionalidade técnica que deve balizar os estudos das ciências sociais, problematizando sobre a utilização da racionalidade adotada pelas ciências naturais ou caminhemos na perspectiva de constituição do estatuto epistemológico e metodológico próprio para as ciências sociais (SOUSA SANTOS, 1995).

A respeito da cientificidade recomendada para as ciências sociais, a autora define:

tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um “*a priori*”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento (MINAYO, 1999, p. 12).

Daí, a pesquisa social ser sempre considerada tateante, experimental, mas nesta trajetória de alternâncias e errâncias, tem avançado na elaboração de critérios de

orientação próprios, cada vez mais precisos. Fazer pesquisa social é reconhecer a indivisibilidade entre sujeito, objeto e realidade, que se constituem mutuamente, afastando qualquer tentativa de superação do par dialógico objetividade/subjetividade.

Do exposto, concordamos com Minayo (1999) ao declarar que a tarefa central das ciências sociais é a “compreensão da realidade humana vivida socialmente” (MINAYO, 1999, p. 23). Continua a autora afirmando que estudos em ciências sociais são genuinamente e essencialmente qualitativos (MINAYO, 1999).

Minayo (1999) nos propõe uma definição de pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 22).

A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas. Assim, neste tipo de investigação, mais importante do que o produto (característica marcante das ciências naturais) é o processo, o caminho percorrido, os acertos e equívocos, os avanços e retrocessos, estes elementos juntos constituem a tentativa de se desvelar a realidade, o fenômeno social. Desta forma, na pesquisa de abordagem qualitativa o **significado** é o conceito central da investigação (MINAYO, 1999).

Importa reconhecermos que os pesquisadores e estudiosos da pesquisa qualitativa pretendem: “compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (MINAYO, 1999, p. 24). Pois os estudos apoiados nas orientações teóricas da pesquisa qualitativa têm predileção declarada em trabalhar com a vivência, a experiência, a cotidianidade. **Donde linguagem, práticas e coisas são inseparáveis** (MINAYO, 1999).

No sentido de nos aproximarmos da compreensão da pesquisa qualitativa, tomamos de Lüdke e André (2008) os elementos que caracterizam esse tipo de estudo, a fim de fazermos considerações inconclusivas. São eles: a) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”; b) “Os dados coletados são predominantemente descritivos”; c) “A

preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”; d) “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”; e) “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (p. 11 – 13).

3.5. Metodologia e métodos em pesquisa qualitativa: aproximações e distanciamentos

Nesta seção do texto, gostaríamos de começar explicitando as reflexões de Moraes e Valente (2008), no que se refere à compreensão dos termos metodologia e métodos em pesquisa qualitativa. Os autores destacam que “metodologias são guias *a priori*”, ou seja, estruturas pré-definidas, que orientam ao pesquisador acerca do ciclo da pesquisa, quais sejam: a fase exploratória da pesquisa, o trabalho de campo e o tratamento do material (MINAYO, 1999). As referidas fases não se dão numa perspectiva etapista, mas se organizam como planos que se complementam.

Diferente disso, o método ajuda na estratégia e carrega em si uma característica de processo, de constituição da trajetória da pesquisa. Portanto, diferente da metodologia que propõe uma estrutura definida previamente, **o método “comportará a descoberta e a inovação”** (MORAES e VALENTE, 2008, p. 53).

Nesse sentido, o método comporta a ideia de processo, de inacabamento, num constante vir-a-ser. É a partir do método de pesquisa que se planejam as estratégias de ação. Se a metodologia sugestiona as estruturas prévias da investigação, o método direcionará o pesquisador no sentido das encruzilhadas, das ciladas, das armadilhas que a pesquisa pode ir se direcionando. Daí, Moraes e Valente (2008) afirmarem que o método “funciona iluminando o caminho” (p. 53).

Acerca das “novidades” que acontecem quando do encontro do investigador com o ciclo da pesquisa, vejamos:

[...] o pesquisador planeja suas estratégias para melhor dialogar com as circunstâncias e compreender as variáveis envolvidas nos momentos determinados. É o método que nos ajuda a reconhecer a validade ou não dos procedimentos ou das estratégias adotadas (MORAES e VALENTE, 2008, p. 53).

Sendo o método um caminho que se descobre ao caminhar, na investigação, existem possibilidades de se optar por uma nova rota ou bifurcação a ser percorrida.

Ocorrendo a percepção de método: “[...] ele é produto de uma atividade pensante do sujeito pesquisador, de um sujeito capaz de aprender, inventar, de refletir e de criar durante a sua caminhada” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 54).

Reconhecemos que o método de pesquisa tomado nos termos de orientação da trajetória da investigação corrobora com a realidade vivida por nós, fortemente marcada pela agilidade, diversidade e complexidade, que aponta para a urgência de o método considerar as características ontológicas do tempo presente. Onde Moraes e Valente (2008), declaram que “[...] a complexidade exige métodos de pesquisa coerentes e abertos ao inesperado, ao acaso e às emergências. Um método aberto à intuição, à imaginação e à criatividade” (p. 53).

É mister lançarmos mão, em nossas investigações, de métodos que considerem a subjetividade, a afetividade, e nestes termos deixam de serem considerados como fontes de erro. Uma compreensão de método que se transforme na própria prática da investigação, no exercício da pesquisa, na tentativa de se desvelar e conhecer a realidade (MORAES e VALENTE, 2008).

O reconhecimento de que a subjetividade e afetividade dialetizam com a racionalidade na investigação, tomada a partir dos referenciais da complexidade e transversalidade (em alguns momentos se distanciando, noutros se aproximando ou até se opondo), desnudam a imbricação do pesquisador com o objeto e a realidade: “o método depende dos sujeitos implicados, do sujeito pesquisador, pois ambos, sujeito e objeto, constituem um sistema observante [...]” (MORAES e VALENTE, 2008, p. 55).

Nesta direção, retomamos os aspectos anteriormente tratados, que se referem às questões da prudência metodológica e da congruência paradigmática, ao fazermos investigações na contemporaneidade. Julgamos oportuno, examinar o método a partir da congruência paradigmática nos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de forma que a investigação, de fato, aproxime-se da interpretação da realidade vivenciada (MORAES e VALENTE, 2008).

3.6. Recorte da realidade pretendida: o encontro com o campo empírico

Como dito anteriormente, fazer pesquisa numa abordagem qualitativa exige do investigador uma tentativa de desvelar a realidade social imediata, que se apresenta hodiernamente como complexa, diversa, dinâmica. Diante disso, podemos avaliar a complexidade e diversidade que envolvem o campo de pesquisa, bem como o conhecimento oriundo dele, diferindo consideravelmente dos achados científicos realizados em laboratório.

Segundo Ghedin e Franco (2008), o trabalho de campo “constitui um conjunto de ações orientadoras dos procedimentos de pesquisa a ser realizada em determinado contexto com o objetivo de compreender um objeto de investigação” (p. 193). O trabalho de campo em pesquisa de abordagem qualitativa proporciona um envolvimento com o mundo dos sujeitos pesquisados, requerendo do investigador uma postura de alguém que quer aprender. O trabalho de campo exige, ainda, que o pesquisador não queira ser como o sujeito, mas alguém que procura saber o que é ser como aquele sujeito (GHEDIN e FRANCO, 2008).

Minayo (1999) esclarece-nos sobre o trabalho de campo: “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (p. 51). Assim, o trabalho no campo se apresenta como uma rica e real possibilidade de diálogo com a realidade. Onde ganha relevo a relação do pesquisador com os sujeitos a serem estudados, esperando-se do investigador uma postura de respeito, solidariedade e acolhimento.

Partindo dessa compreensão de trabalho de campo, a tentativa do pesquisador de aproximação com a realidade social vivida é marcada pelos aspectos da novidade, da inovação, além de constituir numa possibilidade de colaboração com a produção científica referente àquele objeto, por meio do confronto da produção científica já realizada na área e a realidade social imediata.

Em se tratando da pesquisa de campo na abordagem qualitativa, há que se considerar as interações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos sociais que vivenciam determinada realidade num contexto histórico-social. O campo de pesquisa se constitui num lugar primordial, ocupado por pessoas e grupos em uma

dinâmica de interação social: “Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (MINAYO, 1999, p. 54).

Minayo (1999) faz algumas considerações sobre a entrada do investigador no campo de pesquisa: primeiramente devemos “buscar uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo”; a segunda questão diz respeito à “apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos”; a terceira consideração da autora é referente à “postura do pesquisador em relação à problemática a ser estudada”; e por último, a consideração sobre “um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada” (54 – 56).

Partimos do conceito de campo de pesquisa proposto por Minayo (1999): “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (p. 53). Diante disso, **apresentamos como campo de pesquisa desta investigação uma faculdade da rede privada da Bahia** reconhecendo que a alusiva instituição conta com um setor/serviço de assessoramento de pedagógico em funcionamento, que nos possibilitou conhecer a contribuição do assessor pedagógico na formação pedagógica de professores da educação superior, como referente ao desenvolvimento profissional.

A chegada a esta IES foi bastante complicada, já que a nossa intenção inicial era investigar o setor/serviço de assessoramento pedagógico em uma instituição pública de educação superior. Inclusive, mantivemos contato, por mais de seis meses, com uma IES do Sistema Federal de Educação, que fica situada nos estados da Bahia e de Pernambuco, contudo, não conseguimos avançar em nossas pretensões, porque a ASPED estava em fase de implantação.

Depois de muitas negativas, portas fechadas, mensagens eletrônicas não respondidas, ligações telefônicas não devolvidas, chegamos nesta faculdade da rede privada da Bahia, através de uma das suas assessoras pedagógicas. A assessora demonstrou expressivo interesse em nossa investigação.

A instituição que nos recebeu como campo empírico desta investigação tem quinze anos de fundada, há mais de trinta cursos de graduação (bacharelado) na modalidade presencial e nove cursos de graduação (licenciatura), oferecidos pela modalidade da Educação a Distância (EAD). O corpo docente da IES é constituído por especialistas, mestres e doutores, contabilizando um total de mais de quatrocentos professores. O número de estudantes matriculados na instituição, ultrapassam os quatro mil, vinculados às modalidades presencial e à distância.

Diante desse cenário, consideramos a complexidade em termos eleito esta IES como campo empírico da nossa investigação. Primeiro, devido ao número elevado de professores que atuam na instituição. Segundo, por se tratar de uma IES privada, sabíamos dos entraves que encontraríamos para termos acesso aos professores. Terceiro, reconhecíamos a necessidade de ouvirmos os docentes, sem participação decisiva das assessoras pedagógicas da faculdade na eleição dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quarto, considerávamos a premência de que fosse estabelecido um vínculo de confiança entre pesquisadora e sujeitos participantes da pesquisa, de maneira que os docentes pudessem falar o que pensavam sobre a ASPED e a faculdade, sem receio de que os depoimentos fossem colocados à disposição da direção da faculdade, que poderia significar a possibilidade de retaliação, da parte do empregador.

Do exposto, destacamos que uma das grandes dificuldades encontradas por nós, na fase de produção dos dados desta investigação, foi a tentativa de seleção dos participantes da pesquisa, realizada por uma das assessoras pedagógicas da IES. A fim de evitarmos o viesamento da pesquisa, procuramos outros professores da instituição que quisessem colaborar conosco, e que não haviam sido apontados pela assessora. Dessa maneira, buscamos diminuir a intervenção da assessora na eleição dos participantes da pesquisa, na produção dos dados, e, por conseguinte, nas conclusões que chegaríamos ao final da investigação.

3.7. Os sujeitos com os quais construímos a investigação proposta

Diferente de outros tipos de pesquisa, a investigação de abordagem qualitativa não utiliza o critério numérico para definição dos sujeitos que participariam da pesquisa na condição de autores. Daí, a dificuldade de alguns pesquisadores para identificarem os sujeitos participantes da investigação e a quantidade de pessoas que constituiriam a amostra.

Diante destes desafios, Minayo (1999) sugere aos pesquisadores que lancem mão de uma pergunta, de maneira a identificar os sujeitos que participarão da sua pesquisa, que é: “quais indivíduos têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” (p. 43). Continua a autora avaliando o que seria uma amostragem boa, que, segundo ela é: “aquela que possibilita a abrangência da totalidade do problema, investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1999, p. 43).

Feita a exposição dos motivos acerca das escolhas e identificação da amostragem dos sujeitos que caminharam conosco, na direção do desvelamento da realidade, passaremos, agora, à caracterização dos autores que, junto conosco, construirão a investigação em tela. Sobre os sujeitos co-construtores da pesquisa de abordagem qualitativa compreendemos:

todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 1998, p. 83).

Posto isso, notamos que a relação estabelecida entre pesquisador e sujeitos da investigação é dinâmica, às vezes embaraçosa, mas sobretudo de aprendizagem para as pessoas envolvidas na investigação. A investigação constitui-se num movimento de parceria, cooperação mútua e convivência respeitosa, no qual pesquisador e sujeitos trabalharão na empreitada de compreensão da realidade social imediata, a fim de que os processos inconscientes sejam tomados como ponto de reflexão, fazendo com que o grupo caminhe na perspectiva de emancipação das suas práticas (CHIZZOTTI, 1998).

A interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa não se limita às entrevistas e conversas informais, podendo se constituir numa oportunidade de o pesquisador compreender a fala do sujeito em sua ação (MINAYO, 1999). Donde os sujeitos da pesquisa são promovidos, como dito anteriormente, a “autores de um conhecimento que deve ser elevado, pela reflexão coletiva, ao conhecimento crítico” (CHIZZOTTI, 1998, p. 83).

Nestes termos, é evidente que depois de concluído o trabalho de investigação, a produção intelectual imaterial que adveio da co-construção, da co-partilha entre investigador e sujeitos, não seja de propriedade exclusiva do primeiro, visto que: “O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva” (CHIZZOTTI, 1998, p. 84).

Diante do exposto, anunciamos que na investigação realizada contamos com a colaboração direta e decisiva de **07 (sete) professores de uma faculdade da rede privada da Bahia**, que segundo critérios elencados anteriormente (como proporcionalidade de sexo, tempo de serviço no magistério superior, área de atuação, participação nos eventos realizados pelo setor/serviço de assessoria pedagógica da instituição) foram convidados para, junto conosco, lançarem-se ao desafio de compreender a realidade social imediata.

Os docentes que colaboraram com a nossa investigação têm entre 29 (vinte e nove) e 47 (quarenta e sete) anos de idade, sendo 02 (dois) professores e 05 (cinco) professoras. Tendo formação inicial em áreas diversas, tais como: Sistemas de Informação, Química, Psicologia, Comunicação Social com habilitação em Cinema e Vídeo, Fisioterapia e Direito, possuem cursos de graduação tipo bacharelado. Dos professores, 04 (quatro) são especialistas, 02 (dois) são mestres e 01 (um) é doutor.

No que se refere ao aspecto tempo de serviço no magistério superior, as experiências variam entre 02 (dois) e 11 (onze) anos e seis meses. Quanto ao tempo de serviço dos docentes na faculdade privada investigada, o vínculo empregatício varia de 04 (quatro) meses a 11 (onze) anos. Chama-nos à atenção o número elevado de disciplinas que estes professores lecionam (numa média de 3 a sete disciplinas por professor), nos mais diversos cursos da faculdade (há

professores que lecionam em apenas um e outros que chegam a trabalhar em 05 cursos). Do universo dos 07 (sete) professores entrevistados, 06 (seis) deles trabalham em regime de 20h ou 40h, ou seja, são docentes mensalistas, que são remunerados além das horas-aulas ministradas.

3.8. Os instrumentos de produção de dados que foram utilizados para desvelar a realidade

No que se refere aos instrumentos de produção dos dados da pesquisa utilizamos **entrevistas**, para nos aproximarmos do olhar dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Conforme a literatura consultada, a entrevista é uma das técnicas mais usadas em pesquisas no âmbito das ciências sociais. É um importante meio de se obter informações.

Minayo (1999) salienta que a entrevista não é uma conversa despreziosa e neutra. Continua a autora afirmando que a entrevista reforça a importância da linguagem e do significado da fala, elementos essenciais das pesquisas de abordagem qualitativa, como é o caso do estudo proposto. Daí, a possibilidade de por meio da entrevista, o entrevistador obter dados subjetivos como valores, atitudes, opiniões dos sujeitos entrevistados.

Lüdke e André (2008) consideram o caráter de interação que permeia a entrevista, oportunizando dessa forma que entrevistador e entrevistados se relacionem e interajam. As autoras evidenciam que: “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente como qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 2008, p. 34).

Em se tratando do **tipo de entrevista** que adotamos em nossa investigação, tomamos as orientações da **entrevista semiestruturada**, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 2008, p. 34). Este tipo de entrevista é mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação. No **apêndice A** deste texto segue o **roteiro de entrevista** da investigação proposta.

Trata-se de uma entrevista “mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade” (LÜDKE e ANDRÉ, 2008, p. 35). O caráter da flexibilidade da entrevista semiestruturada nos motivou à escolha da técnica, uma vez que reconhecemos que, estabelecida a interação entre entrevistador e entrevistado, algumas questões podem ser resolvidas no ato da produção de dados, na negociação com os sujeitos, aos quais proporemos a condição de coautores, de autores da investigação em epígrafe.

Quanto aos cuidados que o entrevistador deve tomar em relação à entrevista, Lüdke e André (2008) evidenciam: “Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado”. Segundo: “Iguamente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada”. Terceiro: “o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”. Quarto, que diz respeito à atenção flutuante: o pesquisador precisa estar atento não apenas às respostas verbais, como também aos “gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (p. 35 – 36).

3.9. Aportes teóricos/metodológicos através dos quais fizemos a leitura da porção de realidade tomada para a análise

Na empreitada da análise e interpretação dos dados produzidos a partir da realização das entrevistas semiestruturadas, adotamos como aporte teórico para a compreensão das informações levantadas a **análise de conteúdo de Laurence Bardin**. Sobre a análise de conteúdo nos esclarece a autora:

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

A respeito da verificação de hipóteses e/ou questões, Minayo (1999) afirma que: “através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)” (p. 74). No que se refere à descoberta do

que está por detrás dos conteúdos manifestos, a autora elucida: “indo além das aparências do que está sendo comunicado” (p. 74).

No que tange ao objetivo da análise de conteúdo declaramos que é: “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 1998, p. 98). Destacamos que a análise de conteúdo pode ser realizada em mensagens manifestas ou não, que é o exercício da interpretação do pesquisador.

A respeito dos tipos de unidades de registro, Minayo (1999) aclara:

Essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Podemos utilizar a palavra como unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo (p. 75).

Importa destacarmos que as unidades de registro funcionam ladeadas pelas unidades de contexto, garantindo que as unidades de registro sejam estudadas na composição da mensagem como um todo. A partir da escolha da unidade de registro e da unidade de contexto seguimos para o trabalho de elaboração das categorias que é mais comum para se trabalhar os conteúdos (MINAYO, 1999).

A análise de conteúdo, cronologicamente, abrange três fases no trabalho de elucidação da mensagem, pela identificação das unidades de registro e das unidades de contexto, quais sejam: a **pré-análise**, a **exploração do material** e **tratamento dos resultados obtidos e interpretação** (MINAYO, 1999).

Na primeira fase, da pré-análise, o pesquisador organiza o material a ser analisado. “Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias” (MINAYO, 1999, p. 76).

Na segunda fase, da exploração do material, dá-se a aplicação do que foi definido na etapa da pré-análise. Constitui-se a fase mais longa do processo de análise de conteúdo, sendo que o pesquisador poderá ter que fazer várias leituras do mesmo material (MINAYO, 1999).

A terceira e última fase, tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, dá-se a tentativa de desvelar o conteúdo que está por detrás do que o entrevistado

manifestou durante a conversa. É um momento de grande esforço para o pesquisador, que ao invés de se contentar com que o sujeito manifestou, vai à busca do que foi silenciado, do não-dito (MINAYO, 1999).

Do exposto, notamos que a técnica da análise de conteúdo, aliada a adoção da Teoria das Representações Sociais e a abordagem da complexidade e transversalidade na pesquisa qualitativa se constituíram em fortes aliados em nossa empreitada de pesquisa, no sentido de capturarmos os sentidos que envolvem o objeto de estudo proposto.

3.10. Questões éticas da/na pesquisa: os sujeitos como autores da investigação

Tratando-se das questões éticas que perpassaram a investigação em epígrafe, apoiamo-nos em Lüdke e André (2008) para refletirmos sobre a delicada relação estabelecida entre investigador e sujeitos da pesquisa, na imersão no campo empírico. A primeira questão que as autoras nos convidam a refletir diz respeito à manipulação dos sujeitos da pesquisa, tomados como investigados sem que seja do conhecimento deste grupo. As autoras reconhecem que atitudes como esta podem vir a desenvolver uma atitude de resistência a qualquer tipo de pesquisa, da parte dos sujeitos envolvidos na situação relatada (LÜDKE e ANDRÉ, 2008).

Outro problema ético na condução da pesquisa de campo diz respeito à garantia de sigilo das informações produzidas. Sobre o sigilo na utilização de entrevistas, Lüdke e André (2008) advertem:

Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida (p. 50).

Por fim, as autoras chamam à atenção de outro aspecto da relação entre investigador e sujeitos da pesquisa que necessita ser observado, referente à necessidade de os informantes terem conhecimento dos dados que tornarão públicos ou não. Minayo (1999) corrobora com Lüdke e André (2008) ao enfatizar a questão do retorno que deve ser dado aos sujeitos pesquisados, dos dados que estão sendo produzidos na investigação, ao longo de todo o processo.

Outro elemento importante a ser utilizado pelos pesquisadores em situação de investigação de campo é a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de forma que investigador e investigados firmem um termo de compromisso no qual constem as etapas da pesquisa, a forma de divulgação dos achados, a questão do anonimato dos participantes da pesquisa (MINAYO, 1999). Assim, nós e os sujeitos da pesquisa assinamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), condição efetiva da responsabilidade em tomar todos os cuidados éticos apontados anteriormente.

As problemáticas levantadas nesta seção serviram como faróis, orientando-nos e os sujeitos da pesquisa, no árduo, delicado e proveitoso esforço de desvelar a realidade social imediata, protagonizada por assessores pedagógicos e professores da educação superior, na formação pedagógica dos docentes como referente ao desenvolvimento profissional.

Em anexo, segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi usado por nós, a fim de solicitarmos a autorização dos sujeitos participantes da pesquisa para utilização dos dados produzidos na investigação e a garantia do seu anonimato na divulgação dos resultados. Consta, também dos anexos o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual de Feira de Santana, que autoriza e disciplina a realização da alusiva investigação.

Cumpre-nos informar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UEFS), que seguem em anexo, referem-se à pesquisa “Expansão do ensino superior e desenvolvimento profissional docente”, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), no período de 2012-2014. Tal situação deve-se ao fato de que a pesquisa em epígrafe, sobre “O papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior: a realidade de uma faculdade privada da Bahia” ter feito parte da investigação maior que estava sendo desenvolvida pelo NEPPU.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV: O PAPEL DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: tensões entre a intenção e a ação

Ao iniciarmos este capítulo da dissertação, que versa sobre a análise e interpretação dos dados, julgamos oportuno recuperarmos alguns aspectos que foram abordados nos capítulos anteriores. Primeiro, resgatar **o problema da pesquisa**, que direcionou esta investigação, na análise dos aspectos legais, conceituais e empíricos envolvendo o papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior.

A partir da seguinte indagação, lançamo-nos ao desafio da tentativa de compreensão da realidade: **de acordo com as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, quais as contribuições do setor de assessoramento pedagógico para o desenvolvimento profissional desses sujeitos?** Em vista disso, elegemos como objeto desta investigação **a contribuição do assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional de professores da educação superior.**

Baseado no problema da pesquisa definimos o seguinte objetivo: **analisar as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, acerca da contribuição do setor de assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional docente.** Desses elementos (problema, objeto, objetivo) decorreu a identificação das questões da pesquisa, que nos moveram na produção, análise e discussão dos dados, mediante nossa aproximação com o campo empírico e os sujeitos, que juntos conosco, co-produziram essa investigação: **a) Qual a representação de assessoria pedagógica dos professores de uma faculdade da rede privada da Bahia?; b) Qual a representação de formação pedagógica dos professores de uma faculdade da rede privada da Bahia?; c) Quais as estratégias adotadas pelo setor de assessoramento pedagógico junto aos professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente?; d) Qual o incentivo que é dado pela instituição para a participação dos professores em programas de desenvolvimento profissional realizadas pela**

instituição?; e) De que forma o assessor pedagógico contribui com o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior desta instituição?; f) Em que modelo institucional está assentada a prática dos assessores pedagógicos dos professores de uma faculdade da rede privada da Bahia?

Foi, deste lugar, que nos esforçamos para observar o papel da assessoria pedagógica na formação de professores da educação superior para a docência, que além da falta de conhecimentos específicos para professorar, deparam-se com condições institucionais críticas, a precarização dos seus postos de trabalho, o movimento solitário da docência na educação superior. No contato, com os professores pudemos nos aproximar das representações que os docentes têm sobre a assessoria pedagógica, a Pedagogia, a docência na educação superior em IES privadas, as condições de trabalho dos docentes, os processos de profissionalização do magistério superior, dentre outras coisas.

Esses aspectos refletem os elementos que conseguimos identificar, ao nos aproximarmos da realidade de uma faculdade particular da Bahia, pelo exercício da escuta dos sujeitos professores, acerca do papel desempenhado pelo setor da ASPED, frente ao processo de formação pedagógica dos seus docentes, referente ao desenvolvimento profissional.

Diante disso, os dados foram analisados e, posteriormente, organizados em categorias e subcategorias, a partir da identificação das porções de sentido, que resultou nos achados que apresentaremos em seguida. Na primeira categoria trataremos a questão da **docência na educação superior**, os seus condicionantes internos e externos, no desafio da construção da identidade profissional docente. Identificamos como subcategorias: a **intervenção educativa**; a **docência como uma atividade complexa**; a **docência como vocação versus profissionalização**; a **docência como domínio de técnicas**; as **condições de trabalho dos professores**.

Na tentativa de analisarmos os depoimentos dos docentes, quanto à **docência na educação superior**, a sua **formação pedagógica** e o **papel da assessoria pedagógica em seu desenvolvimento profissional** retomamos os estudos e os

autores que investigam as respectivas temáticas, a fim de cotejarmos a nossa compreensão a respeito da realidade observada, com a produção científica elaborada até o presente momento. Tal atitude, justifica-se devido ao fato de buscarmos, nas mais diversas teorias e autores a sustentação necessária para pensarmos as inferências que fizemos a partir do não-dito, do dito, do visto...

Ao nos apropriarmos da perspectiva teórica e metodológica da Teoria das Representações Sociais e da técnica da análise de conteúdos, objetivamos escutar os sujeitos colaboradores da nossa investigação, justificar as suas representações, verificar se há consensos ou dissensos nos discursos dos professores, se existem zonas mudas (aquelas sobre as quais as pessoas não falam ou desconversam...).

Tais elementos permitiram nos aproximarmos do objeto da nossa investigação, para pensá-lo a partir das dimensões da docência na educação superior, da formação pedagógica dos professores e do papel desenvolvido pela assessoria pedagógica frente ao desafio do desenvolvimento profissional dos professores. A seguir versaremos sobre cada uma dessas categorias e subcategorias.

4.1. Docência na educação superior: ambivalência entre a atuação profissional e o exercício do magistério

Com base nas representações dos professores que construíram conosco a investigação em epígrafe, pudemos confirmar a complexidade que envolve a docência na educação superior, tendo em vista aspectos como a identidade profissional dos professores, os seus processos de profissionalização, as condições de trabalho nas quais efetivam o trabalho educativo, a precarização e proletarização do magistério superior, em que os docentes são “obrigados” a trabalharem em várias instituições para complementarem a sua renda mensal.

Os depoentes nos revelaram a ambivalência do tornar-se professor da educação superior. Alguns deles, além de atuarem como docentes em cursos de graduação atuam também como profissionais liberais. Assim, aspectos como a intervenção educativa, a docência como atividade complexa, a docência como vocação *versus* a profissionalização, a docência como domínio de técnicas, as condições de trabalho dos professores foram aspectos que pudemos escutar nos depoimentos dos sujeitos, o que nos possibilitou refletir acerca das relações existentes entre as

representações e os comportamentos que os profissionais têm na docência da educação superior.

Tratando-se da intervenção educativa, as representações dos docentes nos revelaram que apesar de eles tentarem propor uma nova configuração da aula universitária, eles deparam-se com um modelo de aula que é esperado pelos estudantes. Isto faz com que, quando os professores propõem outra abordagem para o ensino, os estudantes reagem negativamente, pois esperam uma formação acadêmica pautada na transmissão dos conhecimentos, através de uma abordagem tradicional de ensino.

4.1.1. A intervenção educativa

Os professores participantes da pesquisa relataram, em seus depoimentos, como vêm ocorrendo a intervenção educativa nas instituições de educação superior, no que se refere à aula universitária. Chama-nos à atenção o quanto as IES, e os protagonistas da intervenção educativa (estudantes e professores), resistem às mudanças na forma de ensinar, na variação das estratégias de ensino, conforme depõe o professor:

Eles queriam professores “carrascos”, que fizessem com o ensino tradicional. E eu tive que, não digo nem que retroceder, mas, voltar, digamos assim, aos padrões que eles conseguiam interagir, porque era característica da turma e era a característica daquele momento (Tiago).

O depoimento do professor Tiago, ao se referir à reação dos estudantes quando ele passou a variar a forma de ensinar, demonstra claramente o que acabamos de considerar. O excerto nos sugere que, os estudantes estão habituados a um formato de aula, no qual só o professor fala e os estudantes tomam nota. Isto reforça a nossa ideia da resistência que as instituições de educação superior e os seus protagonistas têm em relação à mudança. A atitude dos estudantes nos parece ser motivada por um descompromisso com o seu próprio processo formativo, ao atribuir a sua formação apenas ao fato de estarem presentes na sala e ouvirem a preleção dos professores.

Outro aspecto, que emerge desse depoimento diz respeito à condição desse professor, incomodado com uma prática pedagógica repetitiva, parece se lançar na direção de uma prática inventiva, mas como não possui bases teóricas,

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

epistemológicas e metodológicas consistentes, acaba por retroceder da sua tentativa de transgressão da aula tradicional. Estes aspectos corroboram com o que a autora Cunha (1998) discute quando descreve o lugar de destaque do professor nas tentativas de modificação da intervenção educativa:

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a força maior (p. 33).

Contudo, ao destacarmos o protagonismo dos professores da educação superior no desafio da reelaboração da intervenção educativa, não estamos atribuindo apenas a ele toda a responsabilidade pelo processo. Ao contrário disso, acreditamos na superação do modelo de aula tradicional pelo trabalho colaborativo entre professores e estudantes, sem perder de vista o protagonismo dos professores, uma vez que o ensino é uma das suas atribuições profissionais na docência universitária, conforme discutiremos no capítulo II.

Reconhecemos que a dificuldade de superação do modelo de aula deve-se, em grande medida, ao lugar que o ensino ocupa no labor do professor da educação superior, porque os docentes, em muitas circunstâncias, empregam parte considerável do seu tempo de trabalho em atividades de pesquisa, de extensão e até administrativas, participando de reuniões com seus pares e os gestores da instituição, além de atividades profissionais em diversas áreas, é o caso dos profissionais liberais que além de ministrarem aulas, trabalham noutros espaços. A necessidade de os professores trabalharem em instituições de educação superior e em outros espaços, simultaneamente, é abordada por uma depoente da pesquisa:

Devido à rotina desses professores, que atualmente têm que trabalhar em mais de um lugar, não são apenas docentes, são enfermeiros, educadores físicos. Então devido a essa rotina existe uma impossibilidade, tanto de horário, quanto de disponibilidade (Maria).

A professora Maria retrata a realidade de parcela considerável de docentes da educação superior, por diversos motivos, dentre eles, a necessidade de aumentar a renda mensal, se veem compelidos a acumularem as suas atividades do magistério superior, outras inerentes à sua área de formação. A depoente se refere a professores da educação superior que, além de serem docentes, também atuam

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

como enfermeiros e educadores físicos. Para Maria, a ambivalência vivida por estes sujeitos, ao atuarem como professores e profissionais liberais ao mesmo tempo, acaba por inviabilizar a profissionalização do magistério superior. Nos dizeres da depoente, a rotina de horários desses profissionais impossibilita a participação dos mesmos em atividades de formação pedagógica, referente ao desenvolvimento profissional, bem como concorrem, sobremaneira, para que este docente não invista na constituição da sua identidade como professor do magistério superior.

Sobre o investimento que as instituições de educação superior podem fazer na profissionalização dos docentes e na constituição da identidade profissional deles, um professor declara:

Com isso você cria vínculos do professor com a instituição, você faz com que o professor permaneça mais tempo na faculdade, você diminui o estresse do professor, porque logo depois, ou antes, ou depois desse curso ele já pode ir ou para as suas atividades de pesquisa ou vai para sua aula (Tiago).

No discurso do professor Tiago, observamos que o fato de os professores da educação superior precisarem trabalhar em mais de uma instituição, compromete a criação de vínculos de trabalho colaborativo entre os docentes e a instituição. O depoente afirma que se a IES revisse as condições de trabalho dos docentes, estes profissionais teriam condição de participar mais ativamente das atividades promovidas pela instituição, como as ações de profissionalização, além de se envolverem com a pesquisa, a extensão e aprimorarem sua prática docente.

Isso vai ao encontro do que afirmam Borba, Ferri e Hostins (2006) quando se referem às condições estruturais da docência e aos programas institucionais de desenvolvimento profissional:

os programas de formação continuada não podem desconsiderar as condições objetivas em que a docência universitária é exercida atualmente, principalmente em instituições privadas. O sistema de créditos e o regime de horas/aula, além de provocarem a fragmentação e a dispersão da atividade docente, estimulam a superficialidade do trato com o conhecimento, o isolamento do professor e, conseqüentemente, seu escasso comprometimento com o projeto pedagógico definido para o curso (p. 212).

Em face dos aspectos mencionados anteriormente, atentamos que para que os programas institucionais de desenvolvimento profissional de professores da educação superior de fato se efetivem, faz-se necessário que sejam revistas as

condições de trabalho com as quais os docentes convivem diuturnamente. Pensar na profissionalização da docência em uma instituição de educação superior que remunera os professores apenas pelas horas-aulas é significativamente desafiador, como versaremos posteriormente.

4.1.2. A docência como atividade complexa

Segundo os professores ouvidos na nossa pesquisa, têm sido grandes os desafios vivenciados por eles na atividade de professorar em instituições de educação superior:

Eu creio que na instituição a gente tem muitos conflitos, até mesmo porque os nossos alunos de dez anos atrás, de cinco anos atrás, não são os alunos de hoje. Então o professor de dez anos atrás, o professor de cinco anos atrás ele precisa automaticamente ir se reciclando. Eu acho que essa **reciclagem** pode ser e precisa ser mais ativa (Lara).

A gente vê hoje em dia muita dificuldade em capturar os alunos, ora pelo celular, ora porque todo mundo chega cansado. Enfim, porque tem essa dificuldade e você tem que fazer várias coisas ao mesmo tempo. **Enquanto você passa o assunto, você também captura eles**. Você tem que ser dinâmico. Você tem que passar atividades (Clara).

A gente tem que adequar à realidade. Então tem algumas coisas que eu ouço de alguns pedagogos, muito poéticas e muito bonitas, mas que não são aplicáveis a cinquenta minutos na sala de aula, com cinquenta pessoas e quase sem livros nenhum e com alunos desinteressados (Tiago).

Fica evidente nos depoimentos das professoras Lara, Clara e Tiago de que as dificuldades encontradas pelos professores, no exercício da docência, justificam-se pelo perfil dos estudantes que chegam às IES. A professora Lara, inclusive, reconhece que a caracterização desses sujeitos difere dos estudantes de anos atrás. Lara, ainda, destaca a questão dos conflitos ocorridos em sala de aula, parecendo-nos que tais situações acontecem pela insistência dos professores em manterem a forma tradicional de dar aulas, o que não mais atende aos interesses e necessidades dos estudantes.

Com relação ao depoimento da professora Lara, temos outro aspecto que instiga a nossa análise: a professora se refere à necessidade de formação dos professores, a fim de que os mesmos revejam a sua prática pedagógica, a sua forma de ensinar. Causa-nos espanto a maneira como a professora se refere à formação pedagógica, como *reciclagem*, que é um termo adotado em empresas. Tal situação nos parece que se dá, pois a professora transpõe para a instituição educacional as premissas do

mercado, caracterizando o que Sguissardi (2008) considera como mercadoria-educação, ou seja, a venda do bem social que tem na relação professor – aluno a sua configuração.

Já a professora Clara levanta dois aspectos sobre o perfil dos estudantes que têm chegado às instituições de educação superior privadas, pelo o fato de serem trabalhadores e a dificuldade, desses estudantes, em se concentrarem nas aulas, devido à utilização do celular. A professora utiliza a expressão *capturar* o estudante, sugerindo-nos que ela se refere à utilização de estratégias de ensino para convergir a atenção e a participação do estudante no momento da aula. Contudo, há de se considerar a questão da utilização das estratégias de ensino, reconhecendo que a adoção dessa ferramenta, só terá o efeito esperado (o vínculo colaborativo estabelecido pelo estudante e professor na construção do conhecimento), caso seja acompanhada da revisão das bases teórico, epistemológica, metodológica dos docentes (ANASTASIOU, 2006).

O professor Tiago declara que o ensino necessita estar referendado na realidade dos estudantes. Para o docente algumas discussões e proposições que são feitas pelos pedagogos não são aplicáveis ao contexto da sala de aula, com estudantes desinteressados, além de condições adversas do trabalho para o docente, como falta de livros e salas superlotadas. A fala do professor Tiago deixa claro o descrédito dos docentes com relação a algumas inovações que, segundo ele, não são compatíveis com a realidade das IES.

Outra questão que os professores depoentes declararam, tem concorrido para o desprestígio da profissão da docência na educação superior e a falta de profissionalismo, diz respeito à *chegada de novos profissionais para atuarem no magistério superior* sem formação específica, além da questão de que esta oportunidade de emprego foi a última opção que muitos desses sujeitos encontraram. Como se pode observar na representação da professora Maria, a chegada à docência na educação se deu por questões de falta de oportunidade de emprego em sua área de formação, conforme depoimento da professora:

Infelizmente ser professor atualmente é difícil. Alguns falam que é amor, outros acarretam que é vocação, outros até mesmo durante conversa com o colega e até mesmo para traçarmos um ponto de vista de docência, verifica-

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

se que às vezes seria uma última alternativa ou a primeira oportunidade de emprego (Maria).

Com o advento da sociedade do não-emprego profissionais liberais, que não conseguem se colocar no mercado, acabam se aproximando da docência na educação superior, para obterem renda. Esta questão contribui, para a desqualificação do trabalho docente, bem como baixa qualidade do ensino. É mister que as instituições de educação superior possuam programas de desenvolvimento profissional, a fim de promoverem a formação pedagógica dos docentes que chegam ao magistério sem nenhuma orientação sobre o ato educativo, o seu papel na formação dos estudantes e sobre o processo ensino-aprendizagem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

No caso dos professores da educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico de empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas à formação na área específica. Além disso, considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 128 – 129).

Outro elemento que, nos dizeres dos professores, tem ampliado a complexidade de ensinar na educação superior é a falta de uma cultura institucional de trabalho colaborativo dos professores entre si e dos professores com a instituição. A marca mais forte dessa inexistência do trabalho colaborativo na docência da educação superior diz respeito ao isolamento pedagógico que os professores relatam, tendo a impressão de que estão sozinhos no ato de ensinar, em relação aos estudantes.

Dar aula é muito fácil, é só você entrar e falar. E não tem isso. Não é assim. Não é tão simples assim na grande maioria das vezes. Primeiro porque você vai lidar com uma instituição e você lida com uma sala de aula, com milhões de alunos e você (Lívia).

É forte no depoimento da professora Lívia o sentimento de que ela está só, diante de “*milhões de alunos*”. Esta expressão da professora sugere que ela encontra alguns problemas na docência, e não tem apoio institucional para lidar com estas questões – sente-se sozinha frente a “milhões” de alunos. Outro aspecto importante que emerge do excerto acima é a aparente falta de condições de trabalho com as quais os docentes de instituições de educação superior privadas se deparam diariamente,

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

a exemplo de salas superlotadas, número excessivo de turmas para completar a carga horária (uma vez que esses docentes recebem a remuneração compatível com a quantidade de horas-aulas), o que reverbera na quantidade de estudantes pelos quais esse professor é responsável.

Nem sempre o professor consegue ir para oficina. Às vezes o professor vai lá só no horário da aula e não consegue chegar antes ou depois da oficina, porque tem outros lugares para dar aula ou coisas desse tipo (Tiago).

O depoimento do professor Tiago retrata a situação vivenciada por parcela considerável de professores da educação superior, por trabalharem noutras instituições e terem uma jornada de trabalho densa, acabam não conseguindo participar das atividades de formação pedagógica promovidas pela IES. Esta questão da proletarização do magistério superior e da precarização do trabalho docente são aspectos que necessitam ser enfrentados pelas IES, se pretendem, de fato, promover a profissionalização da docência e contribuir para o fortalecimento da identidade profissional do professor do magistério superior.

A dificuldade dos professores da educação superior em participarem das atividades de profissionalização da docência, aludida pelo professor Tiago, vai ao encontro do que asseveram Borba, Ferri e Hostins (2006):

As condições estruturais da docência universitária favorecem a individualidade, o trabalho isolado e solitário do professor na sua disciplina. Os contratos de trabalho, o acúmulo de atividades, a participação em outras instituições, entre vários outros aspectos, fazem com que o professor se coloque como indivíduo em um curso ou diante de seus alunos (p. 212).

Além disso, entendemos que o isolamento pedagógico se deve, em parte, a uma prática recorrente nas instituições de educação superior, em que o professor trabalha sozinho, isolado. Essa prática não contribui para os professores criarem uma cultura de trabalho colaborativo com seus pares. Supomos que essa prática se justifica, pois os professores não querem que seus colegas se aproximem da sua prática profissional docente, para não avaliá-los. Baseados nos argumentos da autonomia e da cátedra, os professores da educação superior envolvem sua prática docente em uma redoma, não permitindo que professores, estudantes e assessores pedagógicos, por exemplo, opinem sobre o seu desempenho no ato de ensinar e em sala de aula, deixando de se nutrirem da relação dialógica com esses sujeitos, como defendem Soares e Cunha:

A reflexão sobre a prática, imprescindível para o engajamento consciente e protagonista do professor à deontologia regulamentada de uma identidade profissional do docente universitário, como sinalizado anteriormente, não implica o seu isolamento. Ao contrário, se nutre da relação dialógica com seus pares num processo de interpretação das normas num contexto social particular. Assim, quanto mais os docentes co-constroem os sentidos da sua profissão mais desenvolvem a reflexão subjetiva sobre sua prática, e vice-versa (SOARES e CUNHA 2010, p. 75).

Diante do que foi exposto até aqui, notamos que a efetivação da formação pedagógica de professores da educação superior enseja, entre outras coisas, que o ensino seja tomado como principal referência para o exercício da reflexão sobre a prática. Além disso, é urgente que seja criada, nos espaços de formação desses professores, uma cultura de aprendizagem entre pares, de maneira que o docente desvele o véu que envolve a sua aula, partilhando com os colegas as suas dúvidas, inseguranças, acertos e equívocos. Esse é um caminho possível para caminharmos na direção da melhoria da qualidade do ensino das instituições de educação superior.

4.1.3. Docência como vocação versus profissionalização: a desafiadora e solitária trajetória de tornar-se professor da educação superior

Acreditamos que a profissionalização da docência é uma das vias para melhorar a prática profissional dos professores da educação superior, mais precisamente no aspecto ensino. Como dito anteriormente, a profissionalização da docência na educação superior encontra um grande desafio que é a superação da trajetória da universidade no Brasil, que sempre requisitou dos professores, ao participarem dos processos seletivos para admissão na carreira, demonstrem domínio do conhecimento específico, experiência profissional em sua área de formação e desenvolvimento de pesquisas. De modo geral, as instituições de ensino superior não exigem formação pedagógica aos professores que ingressam no magistério superior.

As representações dos professores entrevistados é que a profissão docente é um dom, uma vocação manifestada desde a infância, como podemos destacar no depoimento da colaboradora desta pesquisa:

Eu sempre tive interesse em dar aula. Tanto que outro dia eu estava lembrando que, quando eu era criança, quando me perguntavam o que eu queria ser, eu dizia que ia ser professora e hoje eu me encontro nessa condição (Lívia).

Segundo a professora Lívia a docência é considerada como um “dom” inato, os professores já nascem “prontos”, necessitando de treinamento para investirem em sua formação e desenvolvimento profissional. Essa compreensão de docência enquanto “dom” caracteriza o modelo tradicional ou prático-artesanal da prática docente institucional, donde:

A finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos e costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 183).

Contudo, já é visível uma mudança dessa representação em algumas instituições e de alguns professores, que reconhecendo a insuficiência de sua formação inicial para o exercício da docência, têm se lançado ao desafio da profissionalização de professor do magistério superior, como podemos observar na representação de uma das depoentes deste estudo:

E depois o aluno veio me perguntar se eu era novata. Há quanto tempo eu dava aula? Então eu disse que já tinha mais de dez anos, enfim. A justificativa dele era porque a minha empolgação era de quem estava começando. E o que eu disse para ele foi exatamente isso: “eu escolhi a educação, eu escolhi ser professora”. Diferente, sem crítica nenhuma, há alguns colegas que têm a técnica e não têm a forma de passar, enfim... não sei se isso é dom também (Ana).

O depoimento da professora Ana ilustra claramente a compreensão de Pimenta e Anastasiou (2002) acerca da superação dos **modelos tradicional** ou **prático-artesanal** e **técnico** ou **academicista** da prática docente institucional, que vem emergindo com uma força importante, por meio do enfoque do **professor hermenêutico** ou **reflexivo**. É salutar considerar a trajetória pessoal percorrida pela professora Ana, que tem formação na área de Sistemas de Informação, com pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, na área de Educação.

O investimento feito por Ana, em sua formação inicial, indica-nos que a professora sentiu falta dos conhecimentos específicos da docência para atuar no magistério da educação superior. Trajetórias como a da referida professora ainda são pouco vistas em instituições de educação superior, já que para ingresso na carreira do magistério superior são requeridos formação específica na área, experiência profissional e desenvolvimento de pesquisas.

Outro aspecto que nos chama à atenção no depoimento da citada professora, ela declara que escolheu ser docente, diferente da realidade de parcela considerável dos professores da educação superior, em alguns casos veem a docência como complementação da sua carga horária de trabalho, porque são profissionais liberais com carreira reconhecida, ou até por prestígio social, pois ser docente da educação superior consagra ao sujeito uma colocação diferenciada no mercado de trabalho (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Todavia, vale notar que a professora Ana ainda se deixa influenciar pela representação construída no seu grupo social, a docência como dom. Ora, se é verdade que primeiro mudam as práticas para depois mudarem as representações sobre um determinado objeto e tendo em vista que estas são construídas e reconstruídas socialmente, no cotidiano, ou seja, são dinâmicas, esperamos que mediante políticas de formação dos professores as representações sobre a docência possam ser transformadas e compartilhadas, passando a orientar as práticas desses profissionais.

Outro grupo de professores, que chega à docência na educação superior faz esta incursão por questões de empregabilidade, aumento da renda salarial, por dificuldade de se colocar no mercado de trabalho na área de sua formação específica, sendo o magistério superior a última opção, como afirmamos anteriormente. Estes dois grupos, via de regra, não investem na profissionalização da sua docência porque, para eles, o magistério na educação superior não figura como profissão, ou seja, eles se sentem bacharéis nas mais diversas áreas, que atuam ou atuarão como profissionais liberais (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Ainda sobre o depoimento de Ana, gostaríamos de salientar que a percepção da professora sobre a profissão do professor da educação superior encontra-se difusa. Existe um aparente conflito entre ser professor da educação superior por profissionalização, perspectiva em que nós acreditamos, ou ser professor por vocação, como cogitado pela docente Ana. Tal compreensão nos sugere que a professora está vivendo a transição do paradigma: de um lado temos o professor profissional e do outro o professor por vocação, que vai ao encontro do proposto por Cunha (1998):

A contraposição de posições aparentemente antagônicas não significa que se possa perceber a realidade numa perspectiva dual e estruturalista, ou seja, ou se é de um jeito ou de outro. O uso de paradigmas deve ser entendido como sinalizados de movimentos que se aproximam em constante oscilação. A realidade é sempre multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado. Grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações, vivem intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional. Ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança (p. 24 – 25).

Parece-nos que ainda observaremos este movimento, de abandonar o paradigma dominante e caminharmos na direção do paradigma emergente, uma vez que marcas profundas foram deixadas em nós, na nossa forma de pensar e de nos relacionarmos com o conhecimento. Defendemos que os paradigmas dominante e emergente coabitarão a nossa forma de nos relacionar com os estudantes e a produção do conhecimento. Acreditamos em que o desafio é reconhecer os sinais do paradigma dominante, persistentes em nossas práticas profissionais de docentes (até porque muito do que somos como professores, trazemos da experiência de quando éramos estudantes) e avançarmos no desafio e na insegurança de reinventar a nossa condição de profissionais da educação superior.

Mais uma perspectiva da profissionalização do professor da educação superior, reporta-se ao trabalho colaborativo que precisa ser realizado entre professores, estudantes e instituições de educação superior, na direção da garantia da aprendizagem qualificada dos acadêmicos e, por conseguinte, da formação profissional deles. Percebemos a relevância do trabalho colaborativo a ser efetivado entre professores, estudantes e instituição na consecução dos fins da educação superior no depoimento de uma professora:

A docência é um aprendizado bilateral, só que há momentos em que nós precisamos articular não só apenas com o aluno, mas, também, com a instituição (Maria).

No discurso da professora Maria fica evidente que a docência se dá por um trabalho colaborativo que envolve docentes, estudantes e a instituição. Ora, se a relação existente entre esses sujeitos é de colaboração, emerge um saber baseado na pergunta, na curiosidade, inovador, criativo. Em caso contrário, emerge um saber reprodutivo, reprimido, sem protagonismo. Segundo a depoente, nas situações de ensino, a articulação entre docentes e estudantes é necessária para a concretização dos fins da educação. Contudo, a professora reconhece que além de trabalharem

professores e estudantes nos processos de aprendizagem, também há que se articular com a instituição, em algumas situações.

A professora se refere à necessidade de os programas das disciplinas e da instituição serem organizados a partir das aprendizagens dos estudantes, atentando para a questão de que a missão precípua da educação superior é formar profissionais competentes para contribuir efetivamente com o desenvolvimento do país, através da ciência e tecnologia, além de exercerem seu papel na sociedade de forma ética e comprometida com a melhoria da qualidade de vida da população de maneira geral.

Pela observação das representações dos professores, fica evidente que a docência na educação superior exige conhecimentos específicos e, para tanto, primeiro, faz-se necessário que as instituições da educação superior invistam em processos de profissionalização dos professores, caminhando na superação dos modelos de docência tradicional ou prático-artesanal e do professor técnico ou academicista, na direção do modelo hermenêutico ou reflexivo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Segundo, é mister que os professores do magistério superior tomem a docência como profissão, tendo conhecimentos específicos, caminhando para uma prática profissional de professor centrada no ensino a uma docência comprometida com a aprendizagem dos estudantes. E, por fim, é urgente que as IES constituam uma política de desenvolvimento profissional dos professores (para que sejam asseguradas melhores condições de trabalho e reserva de tempo na carga horária dos professores para as atividades de formação), de maneira que o ensino seja tomado como referência para a formação dos professores. Pretendemos com isto, que o ato de ensinar seja ressignificado nas instituições de educação superior.

4.1.4. Docência como domínio de técnicas

Os professores que foram entrevistados em nossa pesquisa consideraram indispensável, na constituição da sua identidade profissional e nos processos de profissionalização dos docentes da educação superior, o domínio de métodos e técnicas para ensinar.

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

Significa aparelhar o professor, municiar o professor de técnicas dessa ciência que é a Pedagogia, de forma a tornar mais eficaz o mistério de ensinar (Davi).

Possa trazer alguns tipos de artifícios para poder facilitar o aprendizado do nosso aluno (Maria).

Como diversificar a aula, como tornar as aulas mais atrativas, porque também para a gente começa a ficar muito cansativo, principalmente quando você dá várias aulas e você tem um formato de aula e vai reproduzindo. Então como também diversificar isso para poder prender o aluno, a atenção do aluno (Lívia).

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa nos mostram que a preocupação, referente ao ato de ensinar, diz respeito à imprescindibilidade de eles possuírem ou terem acesso a um repertório de métodos e técnicas de ensino, para diversificar suas aulas. Não aparece nas representações dos professores uma tentativa de se compreender como os estudantes da educação superior aprendem (pessoas adolescentes e jovens que têm características específicas de pensar, são adultas e, portanto, têm plena consciência de si e de suas aspirações), bem como sobre o projeto formativo adotado pela instituição de educação superior e os fins da educação profissional.

É notório que esta formação, baseada na racionalidade técnica, tem por objetivo municiar os professores com métodos e técnicas de ensino, sem que eles, contudo, reflitam sobre as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas do ensino, do seu papel como professor, e como os estudantes adultos aprendem, aos fins que se propõe a formação em nível superior, da responsabilidade frente à formação de profissionais comprometidos com a realidade social na qual estão inseridos, o desenvolvimento do país, e a vivência fraterna entre as pessoas.

A representação da professora Lívia traz um novo elemento para a discussão, que diz respeito a um formato de aula único, usado sempre e em qualquer situação, sem que o professor se atente para a necessidade de a prática educativa está coerente ao contexto em que ela está sendo realizada. De novo, o excerto nos sugere que estes professores baseiam a sua atividade de professorar na racionalidade técnica.

Segundo esta compreensão, métodos, técnicas de ensino e formatos de aula são aplicáveis a quaisquer situação e contexto, porém, os resultados serão os mesmos em todas as circunstâncias e espaços em que forem aplicados. Todavia, o contexto social é imprescindível para as relações estabelecidas entre professores e

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

estudantes. E essas relações são a base da construção dos saberes em sala de aula, de modo que não se torna possível reproduzir um planejamento de um contexto para outro. Se se muda o contexto, provavelmente o saber se transforma.

Este talvez seja um dos maiores desafios que a Didática e a Pedagogia Universitárias necessitam enfrentar e superar, para que os professores da educação superior entendam que cada aula é um momento *sui generis*, único irrepetível, que prescinde da adoção de modelos prontos, formatados, customizados.

Ficou muito forte no depoimento dos professores que uma das alternativas para o domínio de métodos e técnicas de ensino, visando à formação para a docência, é a utilização de estratégias de ensino. Quando nos referimos às estratégias de ensino, partimos do princípio que os critérios para a sua seleção não são aleatórios e fortuitos. Pelo contrário, revelam ideais pedagógicos, concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, de interação professor-estudante, de aula, de avaliação.

Acerca da utilização das estratégias de ensino em suas práticas profissionais como docentes, os professores declaram:

Sou extremamente a favor de tudo que possa favorecer o aprendizado, trazer um filme, trazer algo lúdico para que ele possa captar (Maria).

Essa semana, inclusive, a gente recebeu um texto super bacana, deles, sobre como a gente ser diferente em sala de aula. Coisinhas que fazem a diferença no nosso dia a dia, buscando que a gente parasse para refletir o que é ser um docente, o que é ser um professor, o que é ir para uma sala de aula, onde a gente tem ali uma pluralidade de coisas, de pessoas, de várias questões (Lara).

Esses dias eu trouxe um filme, no horário da noite, a gente sabe que o noturno é, um filme de cinquenta e três minutos e eu assim pensando: poxa eu vou trazer um filme, e era um filme de inteligência artificial, era uma competição, um jogo de perguntas e questionamentos, onde o computador estava competindo com um humano. Também é legal, um documentário, e antes disso em casa eu pensei: “é muito tempo”!!! Será que vai chamar a atenção, mas enfim é muito bacana, me chamou a atenção, então eu vou levar. E no meio do filme eu parei, assim eu sempre interfiro, mas eu parei e perguntei se os alunos queriam que parasse o filme, porque eu sabia que era cansativo: “não professora, deixa a gente continuar. Não, é bacana” (Ana).

Missão fundamental de trazer para o centro da discussão as estratégias de ensino e de aprendizagem. Estratégias em sala de aula, como apresentar um conteúdo para um estudante que é fruto de uma sociedade instantânea, que a todo instante está vinculado às redes de computadores. Uma sociedade que se modifica constantemente e nós ainda temos uma tradição mundial de aula jesuítica. Acho que essa reflexão sobre as estratégias é fundamental. Outro trabalho que eu já acompanhei na ASPED (Davi).

Os depoimentos das professoras Maria, Lara e Ana e do professor Davi sugerem que a utilização das estratégias de ensino em suas aulas se dá pela necessidade de se trazer “*coisinhas novas*” para a sala, a fim de atrair melhor os estudantes para as atividades acadêmicas. Através das representações dos entrevistados, observamos que, ao escolherem usar estratégias de ensino, os professores visam trazer para a sua aula o caráter da novidade, da inovação, sem aparente preocupação com as questões conceituais que caracterizam a docência na educação superior e a aula universitária. Vale destacar que os professores tomam o termo estratégias de ensino como sinônimos de técnicas, mas não se centram na aprendizagem dos estudantes.

Os depoimentos, ainda, mostram a representação de docência destes professores, caracterizada pelo **modelo técnico ou academicista**, no qual a preocupação do docente é o domínio das técnicas, recursos e estratégias com o objetivo de diversificar as situações de ensino, sem que ele, realize qualquer reflexão sobre os fins da educação superior, da formação dos estudantes, do domínio da disciplina trabalhada. O investimento dos professores na formação dos estudantes é técnico-instrumental, como se a técnica, por si só, garantisse a trabalho colaborativo que deve ser feito entre estudantes e professores na direção da construção do conhecimento, por mediação pedagógica¹ (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Este aspecto nos parece contraditório, pois na docência da educação superior, como também nas instituições nas quais este nível de ensino é promovido, há um predomínio declarado dos conhecimentos específicos, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. A preocupação dos professores, em lançarem mão das estratégias de ensino nas situações de sala de aula, parece-nos, em primeiro lugar, que existe uma necessidade dos docentes em aderirem a modismos, neste caso a utilização de estratégias de ensino.

E, segundo, como o estudo em epígrafe foi realizado em uma instituição de educação superior privada, que tem o ensino como atividade-fim (mencionado pelo

¹ Sobre a mediação pedagógica, ver Morosini (2006, p. 378): “processo dinâmico no qual o professor se utiliza de ferramentas ou de artefatos culturais essenciais para modelar a atividade, implicando num processo de intervenção intencional de um ou mais elementos em uma relação. Representa o aspecto indireto da atividade de ensino, por meio de instrumentos (ferramentas), tanto materiais, quanto psicológicos (signos), transformando a natureza da própria atividade (BOLZAN, 2002, p. 33 - 44). **Notas:** na mediação utiliza-se de dois elementos distintos: instrumento e signos que colaboram na alteração do fluxo e da estrutura das funções mentais dos docentes (BOLZAN, 2005)”.

professor Davi anteriormente), professores e assessoria pedagógica investem em aspectos periféricos da docência, a fim de atraírem os estudantes para as aulas e capturarem (mencionado pela professora Clara anteriormente) a atenção deles durante as aulas.

4.1.5. Condições de trabalho dos professores

A última subcategoria da categoria “Docência na educação superior”, diz respeito à questão das condições de trabalho dos docentes deste nível de ensino, atuantes numa IES privada do estado da Bahia, que nos recebeu como cenário para a investigação em epígrafe.

A instituição em apreciação se enquadra nesse grupo e tem o ensino como a sua função primeira. Daí, decorrem as condições de trabalho nas quais vivem e sobrevivem os docentes que nelas atuam, e têm sua remuneração, a maioria, definida a partir das horas-aulas. Notamos a ausência de qualquer preocupação, da administração da faculdade, com reserva de carga horária para que os professores estudem e preparem as suas aulas, fazendo com que esses sujeitos sejam horistas.

Esses docentes horistas são remunerados, apenas, pelas horas-aulas que ministram em sala, não havendo qualquer subsídio com relação às atividades de planejamento da ação docente e dos processos decisórios, pela participação em reuniões de colegiado, de conselhos superiores, dentre outros. Donde, “ensinar restringe-se ao tempo de sala de aula, e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 119).

A respeito desse cenário de condições de trabalho incompatíveis com as necessidades dos professores da educação superior e as especificidades desse nível de ensino, depõem os docentes da faculdade investigada:

O professor está desestimulado por causa da instituição. [...] No entanto acredito mais que os fatores relacionados à falta de interesse do aluno, e a má remuneração. [...] Devido a outras atividades sente-se cansado. Eles se sentem desvalorizados. As instituições hoje visam a questão lucrativa (Maria).

Eu acho que os nossos professores eles estão muito desmotivados. E eu acho que isso está chegando aos nossos alunos. E isso atinge a faculdade como um todo. E se a faculdade não parar, e parar logo para mudar, é

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

complicado... Porque como é que a gente vai formar esses profissionais? Qual o exemplo que nós vamos dar para eles? O professor ele precisa ter uma ética. E eu acho que a faculdade também precisa ter (Lara).

A gente tenta não abandonar a sala de aula, quando a gente está passando por essas crises. E o que eu acho mais difícil: não passar para os alunos a nossa insatisfação, o nosso incômodo, para justamente isso não virar uma bola de neve. Eu acho que essa administração, eu acho que é o que mais desvaloriza (Lívia).

Nos depoimentos acima, os sujeitos da pesquisa reivindicam uma ética da faculdade, no tocante às condições de trabalho e a valorização dos docentes. A fala da professora Lara sugere que a preocupação principal da faculdade é a obtenção de lucros, e não há percepção em relação à qualidade do ensino e às condições de trabalho dos professores. Para agravar ainda mais este cenário, Lívia menciona as crises que a faculdade enfrenta fazendo com que a instituição chegue, inclusive, a atrasar os salários dos docentes.

A professora Maria destaca a necessidade dos docentes trabalharem em outras IES, para poderem se manter em condições mínimas de sobrevivência. Tal questão, agrava a realidade dos professores atuantes em instituições de educação superior privadas, que trabalham em mais de uma instituição para aumentar a sua renda. Além disso, esses docentes não conseguem participar das demais atividades promovidas pelas IES porque precisam se deslocar para outras instituições, a fim de darem aulas.

Dessa forma, os professores de instituições de educação superior privadas participam muito pouco da vida acadêmica dos estudantes, da rotina das IES, fatores que comprometem a constituição de um sentimento de pertencimento em relação à instituição, com os colegas e a cultura organizacional. Este fator inviabiliza qualquer iniciativa de desenvolvimento profissional dos professores que venha a ser proposta pelas alusivas instituições.

Nesses casos, o papel docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago. Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda básica, ficando todo o seu tempo disponível utilizado para o deslocamento e sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 125).

Maria ainda se refere à aparente falta de interesse dos estudantes durante as atividades educativas, parece-nos que pode ser provocado porque os professores

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

adotam um modelo único de aula. O fato de os docentes não investirem em suas aulas pode ocorrer por conta da falta de tempo dos docentes de prepara-las, adequando, assim, aos interesses dos estudantes.

Pimenta e Anastasiou (2002) consideram as condições oferecidas pelas instituições de educação superior, frente à necessidade de os professores melhorarem o desempenho em sala de aula. Segundo as autoras, nas IES “nem sequer existe uma organização institucional ou espaço para elucidar dúvidas ou repensar com alguma supervisão as ações efetivadas em sala de aula” (p. 119). E quando existe o setor de apoio aos docentes em instituições de educação superior privadas, nem sempre o serviço prestado, de fato, contribui para a melhoria do desempenho desses sujeitos em sala de aula.

Outro aspecto trazido nos depoimentos dos professores, a respeito das condições institucionais nas quais exercem a docência universitária, refere-se à má remuneração e à proletarização dos profissionais do magistério superior, em contexto de mercantilização da educação.

Eu não vejo algo que venha da administração. Às vezes tem uma tendência a enxergar, assim, a gente sempre tem que dar mais, por exemplo, se tiver alguma coisa assim que horas a gente vai ter que fazer isso, porque que eu escuto dos professores tem a ver com isso. Na instituição privada e eu também só posso falar dessa realidade, não conheço outras, mas, é sempre você tendo que dar mais das suas horas (Clara).

Nem sempre o professor consegue ir para oficina. Às vezes o professor vai lá só no horário da aula e não consegue chegar antes ou depois da oficina, porque tem outros lugares para dar aula ou coisas desse tipo (Tiago).

Notamos que a má remuneração e a proletarização dos professores da educação superior, que trabalham em várias instituições para ter uma renda razoável, concorrem diretamente para que o docente seja percebido como um “dador de aulas”, o que converge com a definição de Pimenta e Anastasiou (2002):

“venda de horas/trabalho”, acentuando a possibilidade do aumento do magistério superior como atividade de complementação salarial ou bico, como é vulgarmente chamado, com o respectivo aumento numérico do profissional “dador de aulas”, absolutamente o oposto do que é necessário hoje (p. 126).

O cenário das condições de trabalho dos professores no exercício da docência nas instituições de educação superior, com perfil distinto de docentes (professores que só atuam em IES, professores que atuam em IES e no mercado de trabalho como

profissionais liberais), contribui para que a docência na educação superior não seja tomada como profissão.

Acrescentamos a isto o fato de que tais condições inviabilizam avanços na profissionalização dos professores, pela inexistência de um programa institucional de desenvolvimento profissional. Somamos a isso, as atividades de formação de professores esporádicas, não havendo qualquer incentivo institucional (no sentido da remuneração) para que os docentes sejam recompensados pelas horas trabalhadas além da carga horária, definida pelas horas-aulas ministradas, conforme declarado pela professora Clara.

Depois de analisada a primeira categoria dos achados que realizamos na nossa investigação, passaremos, agora, à análise e discussão da segunda categoria. Na segunda categoria, refletiremos sobre a **formação dos professores da educação superior** num contexto de ausência de normativas específicas à profissionalização dos professores do magistério superior, precisamente, no aspecto formação ao ingresso no magistério (formação inicial), e, por conseguinte, a formação continuada. Neste estudo, optamos por tomar a formação de professores do magistério superior como referente ao desenvolvimento profissional, contemplando a formação inicial, continuada, as trajetórias pessoais, profissionais e institucionais dos sujeitos.

Como subcategorias identificamos a **formação para docência**; a **formação na experiência**; o **conceito de formação pedagógica**; a **repercussão da formação de professores em suas práticas docentes**; a **formação para aprendizagem de métodos e técnicas**; as **condições institucionais para a formação**; a **falta de continuidade das atividades de formação**.

4.2. Formação pedagógica dos professores da educação superior

Nesta categoria, analisamos as representações dos professores depoentes acerca da formação pedagógica necessária ao exercício da docência na educação superior. De antemão, gostaríamos de reafirmar que a formação em área específica do conhecimento e o exercício profissional não bastam para que os professores exerçam, com qualidade, a sua atividade de docência. Dessa forma, consideramos a docência na educação superior uma profissão, e como tal, defendemos que para o

seu exercício, faz-se necessário que o profissional tenha conhecimentos específicos para professorar.

É deste lugar que nos propomos a refletir sobre a formação de professores da educação superior, destacando a complexidade em se lecionar nesse nível de escolaridade, tanto no aspecto da formação profissional dos estudantes (revisão das carreiras, sociedade do não-emprego), quanto às exigências feitas aos docentes (referentes à premência de atualização constante, realização de pesquisas em domínio específico, dentre outros) como critérios de promoção.

Destarte, analisamos a formação dos professores da educação superior a partir dos aspectos trazidos pelos docentes entrevistados, cujos discursos foram organizados, analisados e discutidos nas seguintes subcategorias: **conceito de formação pedagógica; formação para a docência; formação na experiência; formação para aprendizagem de métodos e técnicas; repercussão da formação de professores em suas práticas docentes; falta de continuidade das atividades de formação; condições institucionais para a formação pedagógica dos professores.**

4.2.1. Conceito de formação pedagógica

Defendemos que a formação pedagógica é indispensável para que os professores da educação superior desenvolvam, com profissionalismo, a sua atividade de professorar, através da construção de conhecimentos e saberes específicos da docência, da aula universitária, do trabalho colaborativo a ser realizado por professores e estudantes na direção da construção do conhecimento.

Quando perguntamos aos sujeitos entrevistados, sobre o **conceito de formação pedagógica** dos professores da educação superior, os depoentes nos responderam:

Da metodologia dele em sala de aula, não só na metodologia como a forma de usar o quadro, um data show ou como montar um slide. Mas da forma como ele consegue **passar aquele conteúdo**, porque a gente hoje não está mais naquele processo de o professor fala, fala, fala. Hoje existe essa **interatividade**. Hoje tem essa parte da **troca**. Eu acho que isso às vezes falta um pouco em alguns professores. Essa **permissão** para que o aluno faça isso. Eu acho que isso é importantíssimo, a gente frisar (Lara).

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

Seria a questão de recursos também, de **modificação de aula**, de entender, seria uma proposta de trabalhar com a **humanização** mesmo da aula (Ana).

Notamos que as professoras Lara e Ana, embora, ainda, destaquem a questão metodológica da formação pedagógica dos docentes da educação superior, já conseguem avançar na direção de uma prática docente que envolve a dimensão humana, na relação entre professores e estudantes. A professora Lara, inclusive, reconhece a importância da interação entre professores e estudantes na construção do conhecimento, mas se contradiz ao afirmar que o professor precisa dar a “*permissão*” para os estudantes participarem. Tal contradição, é visto nos deslocamentos que a professora realiza, na tentativa de conceituar a formação pedagógica dos docentes da educação superior, que é reconhecido e analisado na Teoria das Representações Sociais:

o senso comum apresenta não somente lógica e coerência, mas também diversidade e contradição, o que nos possibilita considerar as representações sociais como sendo um processo que funciona na orientação da ação e da comunicação. Assim, o indivíduo pode ser tomado como símbolo de seu grupo e, através dele, podemos estudar a representação, desde que se leve em conta o contexto social em que ele se situa (ALEXANDRE, 2000, p. 167).

Diferente desta perspectiva, tivemos professores que consideraram a formação pedagógica para a docência na educação superior apenas referente ao domínio e aprendizado de métodos e técnicas para ensinar.

A formação didática é justamente esse elo que existe não só exclusivamente da **fala**, da didática, da fala, mas sim da didática da fala, associada com outros artifícios didáticos (Maria).

É meio que formar o professor, para que ele possa ser um didata, como é que ele pode **ensinar passar**. Tem muito professor que **dá show** em sala, mas **não tem muito conteúdo** (Clara).

Diante dos aspectos observados, avaliamos que a representação dos professores depoentes nesta investigação, referente à formação pedagógica necessária para o exercício da docência na educação superior, vai ao encontro da abordagem tradicional do ensino, com ênfase na exposição do professor, que dominando a retórica, “*dá um show*”. Além disso, podemos observar o valor dado ao conteúdo: “*mas não tem muito conteúdo*”. O docente é aquele que “*passa*” o conteúdo, como se esse estivesse fora do aprendiz.

A respeito do ensino na abordagem tradicional, que se pauta na base epistemológica do empirismo, asseveram Ribeiro e Araújo (2009):

Na perspectiva empirista, o ensino se dá centrado no professor que dita, fala, decide, ensina, pois crê que somente ele pode produzir algum novo conhecimento no aluno. Este, por sua vez, só aprende se o professor lhe ensina, lhe transfere o conhecimento. Assim, o papel do aluno é escutar passivamente, executar ordens em silêncio, quieto, repetindo quantas vezes forem necessárias, até aderir em sua mente o conhecimento transmitido pelo professor. Do ponto de vista epistemológico, a prática do professor está baseada na crença de que o aluno é uma folha de papel em branco, uma tabula rasa que ainda não recebeu inscrições, a qual é preenchida com os conhecimentos que são depositados em sua mente (p. 63).

Na **perspectiva técnica ou academicista** a formação para docência é considerada uma oportunidade na qual o professor vai se municiar dos métodos e técnicas de ensino, sem qualquer preocupação com o diálogo dos conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos científicos. A compreensão é que se o professor dispõe de um repertório de métodos e técnicas de ensino ele dará uma boa aula e, por conseguinte, assegurará a aprendizagem dos estudantes.

Esta representação da competência pedagógica, circunscrita ao domínio de métodos e técnicas para ensinar, se opõe ao proposto por Morosini (2006):

capacidade de atuar nos cenários educativos com uma atitude crítico-reflexiva diante do saber científico, do comportamento ético e da experiência estética. Logo, não se restringe ao domínio do conteúdo, às habilidades de ensino e aspectos administrativos, mas se amplia num processo de reflexão permanente sobre o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa e a extensão, o contexto universitário, o próprio desenvolvimento profissional e a dimensão política que permeia toda a ação docente (p. 358).

Na formação pedagógica o professor desempenha um papel protagônico em seu processo de desenvolvimento profissional. A prática docente é tomada como fio condutor da reflexão, para que a identidade profissional (formação e atuação) do professor se constitui à medida que ele exerce a docência, através da atividade do ensino, refletindo sobre o seu desempenho, em busca do seu aperfeiçoamento.

4.2.2. Formação para a docência

Partindo do conceito de formação pedagógica de professores da educação superior, como referente ao desenvolvimento profissional, cotejamos a alusiva compreensão com os depoimentos dos professores desta investigação, sobre a formação necessária ao exercício da docência da educação superior. Tomamos,

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

primeiramente, as representações dos professores sobre o início da carreira no magistério superior.

Acredito que a gente também não pode exigir que o docente só seja contratado tendo uma formação em docência. Mas que ele passe por um **processo**, um **treinamento**, ou um grupo de estudos, que seja feito um seminário, um colóquio, aonde ele possa **refletir e fazer a diferença quando ele for para uma sala de aula** (Lara).

Eu digo que para ser professor tinha que **ter pré-requisito**. [...] Nem que seja, não sei... algo que, alguma coisa **didático-pedagógica**, porque, principalmente nas áreas técnicas. As áreas assim de Administração, essas coisas assim ainda têm um pouco, recursos humanos... (Ana).

Eu cheguei muito verde na faculdade em termos de ocupar esse lugar, porque eu nunca tinha dado aula antes. Pelo menos assim, não para uma turma de graduação. Nunca tinha assumido uma turma. A gente não aprende a ser professor, a gente vem ser professor, pelo menos na minha experiência é assim. Eu não tive licenciatura (Clara).

Quando eu comecei a lecionar, estou tendo dificuldade para elaborar provas, justamente por não ser pedagoga não tenho essa formação, eu falei: “como é que eu elaboro uma prova”? (Lívia).

A professora Lara reconhece que os profissionais liberais, ao chegarem na educação superior, não dispõem de conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência. Sabendo que tais conhecimentos não são solicitados nos processos de seleção, a professora responsabiliza as IES em que estes sujeitos irão atuar, encarreguem-se pelo processo de desenvolvimento profissional desses professores. Já a professora Ana reconhece a necessidade do docente participar de situações voltadas à formação para a docência. A professora considera, também, a obrigatoriedade dos candidatos ao magistério na educação superior terem conhecimentos pedagógicos para ingresso na carreira, vindo ao encontro do que é proposto por Masetto, quando defende que a profissão de professor, como qualquer outra exige uma formação específica:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2003, p. 15).

Já as professoras Clara e Lívia trazem as suas próprias vivências, ao se iniciarem no magistério superior, e as dificuldades encontradas no início da carreira, uma vez que não tiveram acesso à formação pedagógica em seu desenvolvimento profissional. Clara reconhece que, ao chegar na educação superior, não tinha formação para a

docência e nem experiência pregressa no magistério superior. Declara que aprendeu a ser professora na lida diária, no exercício da profissão. Nesta mesma direção, a professora Lívia deixa antever que não tem formação para a docência, daí, sua dificuldade em elaborar instrumentos de avaliação.

Destacamos a necessidade de as instituições de educação superior, junto aos sujeitos, diretamente envolvidos com o ato educativo (professores e estudantes), reverem as suas concepções de docência e aprendizagem, a fim de que a prática de avaliação na educação superior seja revista. Sobre a avaliação da aprendizagem, numa função formativa, mediadora e reguladora das aprendizagens significativas, declara Almeida (2011):

a aprendizagem é um percurso pessoal e diferenciado, e que cada aluno tem um potencial que deve ser desenvolvido levando-se em conta sua história de vida construída num contexto sócio-histórico. O ensino promove um processo de construção de significados. A prática avaliativa coleta dados durante todo o processo de aprendizagem e ensino para que os sujeitos que dela participam possam tirar o melhor proveito desses dados para a melhoria tanto do ato de aprender quanto do ato de ensinar. A avaliação é um processo de coleta de informações processuais seguido de reflexão desses dados com o objetivo de regular as aprendizagens e fornecer pista para a sua melhoria assim como do ensino. Exige tanto do aprendiz quanto do professor uma postura reflexiva (p. p. 99 – 100).

Fica evidente, que os professores ao chegarem às instituições de educação superior para atuarem, não trazem consigo qualquer formação para a docência. Nos processos seletivos, estes sujeitos também não precisam comprovar domínio dos conhecimentos pedagógicos. E ao se iniciarem na docência estes profissionais não contam, da parte da instituição, com o apoio e acompanhamento para a construção da sua identidade profissional como professor, reforçando a ideia que a docência não demanda conhecimentos específicos, para o seu exercício profissional.

Estas atitudes contribuem, muito, para a baixa profissionalização da docência na educação superior, um ensino de graduação com qualidade significativamente discutível e formação pessoal e profissional dos estudantes que não atende à realidade na qual estamos vivendo. Acerca da atualidade da reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior e da não profissionalização dos docentes do magistério superior, opinam os professores ouvidos em nossa investigação:

Educação não é apenas uma sala de aula para você **colocar assunto**, mas **de que melhor forma que eu posso ministrar essa aula? Como é que esse meu aluno pode absorver melhor esse conteúdo?** Então, assim, há uma necessidade de um **aprendizado contínuo**, não só na docência, mas também na sua vida profissional, independente de qual seja a disciplina que você ministre (Maria).

Eu não sou licenciado, eu sou bacharel. [...] Eu sempre tive uma visão clara na minha vida que, **não necessariamente, um bom professor precisa ser licenciado**. Assim como um bom pesquisador não precisa ser bacharel. Na verdade é **um conjunto de coisas**, o conjunto da obra (Tiago).

A professora Maria declara que a docência enseja que os professores disponham de conhecimentos específicos para exercê-la. Outro aspecto revelado no depoimento da professora, diz respeito à preocupação com a aprendizagem dos estudantes, ou seja, a docente reconhece que a docência na educação superior não se resume ao ato de ministrar aulas e dar o conteúdo. A docência necessita se responsabilizar pela aprendizagem dos estudantes. A professora, por fim, enfatiza que a docência é uma profissão, *“como outra qualquer”*, que carece de constante investimento e atualização.

Diferente da posição da professora Maria, que reconhece a necessidade premente da formação à docência na educação superior e a sua imperiosa busca pela atualização, o professor Tiago, em seu depoimento, parece se opor aos processos de profissionalização dos profissionais do magistério superior. A impressão de que temos, é que Tiago nega a profissionalização docente, ao declarar que *“não necessariamente, um bom professor precisa ser licenciado”*.

Aqui Tiago, parece negar a formação específica para ser professor. Ora, se é verdade que o professor não está pronto apenas com a formação inicial em cursos de licenciatura, também é verdade que o bacharel não estuda durante a formação nenhum componente curricular voltado para a formação para a docência. Então, fica implícita a representação de que ser professor é um dom, é algo inato ao sujeito.

Do exposto, notamos que a profissionalização dos professores da educação superior é envolta de muitas forças, às vezes favoráveis, às vezes antagônicas, que torna ainda mais complexa a situação da docência no magistério superior, já que a falta de formação pedagógica dificulta a constituição de uma identidade profissional. À medida que é negada à docência na educação superior a condição de profissão posterga-se a construção de um estatuto de profissionalidade aos professores do

magistério superior. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000, p. 06), a profissionalidade “é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão, que se manifestam como um conjunto dado de características de uma profissão”.

4.2.3. Formação na experiência

Ao entrevistarmos os professores que participaram desta investigação, verificamos que eles consideraram a experiência na docência, um aspecto preponderante em seus processos de profissionalização do magistério.

Meu primeiro contato já começou meio atravessado, assim meio atrapalhado, porque eu já entrei depois, mas, sempre que foi necessário, sempre que houve algum tipo de modificação, algum tipo de dúvida em algum tipo de questão a assessoria pedagógica se mantinha disponível (Clara).

A professora declara que começou na docência na educação superior sem formação pedagógica. Clara afirma que aprendeu a professorar, professorando. Que só buscou a assistência da ASPED quando tinha alguma dúvida. Dessa forma, a profissionalização da docência da alusiva professora se deu através do exercício da prática e dos anos de experiência na docência.

A representação da depoente, sobre o início da sua carreira como profissional do magistério superior, corrobora com os dizeres de Giolo (2006):

Em decorrência desse contexto, instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (p. 67).

Com base no depoimento da professora Clara e na descrição feita por Giolo (2006), notamos que a formação para a docência no magistério superior, em grande escala, se dá na experiência. Como parcela considerável desses sujeitos professores se inicia na docência sem formação pedagógica, a construção dos conhecimentos e saberes da docência se dará no exercício profissional, onde destacamos o lugar da experiência na construção da identidade profissional deles.

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

Sobre o lugar da experiência na profissionalização da docência, assevera um professor:

Mas isso você só descobre com um tempo. [...] é você mesmo exercitar isso com sua **experiência de erro e acerto**, porque você não pode vir para mim e me dizer: isso aqui é fantástico porque Piaget, porque, enfim Anastasiou falou. Se o que Anastasiou falou, a gente já teve curso com Anastasiou, se não deu público, não funciona. Eu creio, eu acredito muito nessa coisa da **Pedagogia como uma tentativa e erro** (Tiago).

O professor objetiva a Pedagogia como um ensaio de tentativa e erro. Parece-nos que o docente critica atividades de formação a que não se referendam na prática profissional dos professores, caracterizando a racionalidade técnica. O docente reivindica a necessidade de uma formação que tome a experiência dos professores para se organizar e dê ao docente condições de analisar a sua prática, refletir e tomar as decisões coerentes ao contexto em que trabalha.

Além disso, ao tomar a Pedagogia como “*ensaio e erro*”, Tiago desqualifica a docência como profissão, visto que os estudantes podem ser prejudicados toda vez que o professor errar. Ou seja, o profissional tem que está preparado para evitar o erro em sua profissão, e responsabilizar-se se isso acontece, como em outras profissões. Quando o médico erra, é punido, o engenheiro, também. E o professor, pode ensaiar e errar, tendo os estudantes como cobaias?

A respeito dos saberes profissionais e do início da carreira dos professores Tardif (2007) afirma que:

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro (p. 261).

Pelos aspectos mencionados, percebemos que muitos docentes se iniciam no magistério superior sem formação pedagógica e qualquer experiência anterior como professor. Dessa forma, como não são solicitados para demonstrarem conhecimentos didáticos nos certames da ocupação das vagas ao magistério superior, as instituições consideram que os professores estão aptos a ensinar, por dominarem os conhecimentos específicos e terem experiência profissional pregressa. O início da carreira do magistério, para estes professores, é tomado

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

como uma trajetória dolorosa, na qual vai se aprender a ser professor, sendo. Daí a compreensão que o professor Tiago tem da Pedagogia, como tentativa e erro.

Não nos surpreende ouvir os reclames dos professores, sobre os processos de profissionalização do magistério superior, pleiteando que os respectivos programas sejam menos teóricos e mais “aplicáveis” à realidade que os docentes enfrentam em sala de aula. A primeira questão que emerge desse pleito refere-se ao que os professores ainda guardam consigo a trajetória da Didática instrumental, característica da racionalidade técnica, que visa dotar os professores de um repertório de métodos e técnicas generalizáveis e aplicáveis a quaisquer contextos educativos.

A segunda, que suscita a nossa análise ao ouvirmos os professores sugerirem cursos de formação mais voltados para a realidade, remete-nos à questão da formação obtida na universidade (caracterizada pelos conhecimentos universitários) e a profissionalização no exercício da prática da profissão, os conhecimentos profissionais.

Em se tratando dos programas de profissionalização dos professores e a realidade vivenciada por eles no chão das salas de aula, depõe a professora Ana:

Uma coisa que chame à atenção do professor. **Não passar teorias**, teorias e teorias, porque eu acredito que isso não comove muito. Então **seria em forma prática mesmo. Em forma de oficinas, em forma de relatos de experiências**, não sei... (Ana).

Ana defende uma proposta de formação que tome a prática docente dos professores como referência. Que não fique apenas na teoria, teoria, teoria. Daí a importância de a experiência ser tomada como ponto de partida e de chegada nos processos de profissionalização dos professores da educação superior, também, a imprescindibilidade de que os sujeitos sejam ouvidos e suas opiniões sejam levadas em consideração na condução dos programas de estudo.

A proposição de articulação entre os programas de profissionalização dos professores da educação profissional e o exercício profissional, proposto pela professora Ana concorda com o que afirma Tardif (2007):

A prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que

os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (p. 257).

Pela observação dos aspectos analisados anteriormente, consideramos que a formação dos professores da educação superior necessita acolher as experiências dos docentes, para que, assim, avancemos de uma profissionalização marcada pela racionalidade técnica para a perspectiva da epistemologia da prática. Logo, professores da educação superior e formadores devem co-produzir os programas de profissionalização, de maneira que os conhecimentos universitários cedam lugar aos conhecimentos profissionais, para que alcancemos a tão desejada e propalada profissionalização do magistério superior.

4.2.4. Formação para aprendizagem de métodos e técnicas

A formação pedagógica dos professores da educação superior é um aspecto significativamente debatido no âmbito da Didática e da Pedagogia Universitárias. Cada vez mais os professores deste nível de ensino têm recorrido a programas de profissionalização por iniciativa própria, ou por ação das IES, a fim de se formarem para a docência na educação superior, e a atividade de ensinar.

Aos ouvirmos os professores que colaboraram com a nossa investigação sobre as atividades de formação promovidas pela assessoria pedagógica da instituição de educação superior que nos recebeu nesta investigação, os docentes depuseram:

O professor questionando: o que é que eu faço, **o que é que eu faço?** E aí foi até o material que ela me mandou. **Ela disse** que... ela falou: **olha professor, você pode fazer isso, pode fazer aquilo, aquilo, aquilo** (Ana).

Nós estamos tratando do veículo de comunicação, digamos assim, que a **assessoria pedagógica traz ferramentas que melhoram a comunicação. Uma coisa é você ter o conhecimento de uma determinada técnica, de um determinado assunto, outra bem diferente é você transmitir este conhecimento para o estudante.** Por mais brilhante que seja o profissional, isso não quer dizer que ele saiba se comunicar de forma adequada. E a assessoria pedagógica traz essa possibilidade para o professor. E como **o nosso papel aqui é de transmitir esse conhecimento**, de despertar interesse por esses conhecimentos, **essas técnicas são fundamentais** (Davi).

A professora Ana relata uma situação, em que encontrou dificuldade para efetivar o trabalho pedagógico. Então, ela procurou a ASPED, que lhe forneceu orientações

didáticas, através da sugestão de estratégias de ensino. Ao lermos o depoimento de Ana e de outros professores temos a impressão de que a formação pedagógica é compreendida como o atendimento que a ASPED faz aos professores, subsidiando a prática dos docentes com orientações, documentos, métodos e técnicas.

Nesta mesma direção, o professor Davi afirma de maneira assertiva que a ASPED colabora com os docentes à medida que oferece ferramentas para melhorar o veículo de comunicação, que nos dizeres dele, é o ensino. O docente enfatiza a importância dos métodos e técnicas de ensino para que o profissional melhore a sua atuação em sala de aula. Chama-nos à atenção o fato de o professor se referir ao ato educativo como *transmissão*, revelando que embora já tenha avançado em alguns aspectos da intervenção educativa, a representação de ensinar, para a maioria dos docentes entrevistados, é uma atividade fortemente marcada pela transmissão do conhecimento, na qual o professor é a fonte inquestionável da verdade.

Vale destacar nessas representações a insegurança dos docentes ao enfrentar a sala de aula, o que nos remete à brincadeira infantil “Boca de forno”. O mestre manda o que se deve fazer: “você pode fazer isso...” É como se ele não tivesse iniciativa, não exercesse seu protagonismo. Fica confirmado nas representações que o professor é um transmissor de conhecimentos, um comunicador, como visto anteriormente.

Esta representação do professor Davi, do ensino como transmissão dos conhecimentos, vai de encontro ao que é proposto por Isaia (2006), quando descreve como deve ser o ensino nas instituições de educação superior:

É pertinente salientar que ensinar não pode ser confundido com o repasse simples de conteúdos prontos, mas deve ser identificado com um processo intencional e sistematizado de organizar os conhecimentos, saberes e fazeres, próprios a determinado domínio de atuação e de oferecer apoio, isto é, estímulos auxiliares capazes de ajudar os alunos a construir suas estratégias de apropriação, em direção à sua autonomia formativa (p. 70).

Dessa forma, conforme já vimos ao longo desta dissertação, o ensino é uma dimensão na qual as instituições de educação superior necessitam investir, para que dessa maneira os professores se comprometam não apenas com a feitura das aulas, mas, sobretudo com as aprendizagens dos estudantes. Com isto, de um lado, as IES

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

devem rever os parâmetros de promoção na carreira dos professores, por exemplo, a fim de que o ensino na graduação tenha o seu prestígio elevado. Do outro, à medida que o ensino for tomado como elemento fundante dos processos de profissionalização dos professores da educação superior, avançaremos de uma prática docente centrada no ensino, para uma prática comprometida com a aprendizagem e a formação profissional dos estudantes.

A respeito das atividades realizadas nas semanas pedagógicas do início de cada semestre e a programação que é proposta pela ASPED para a formação pedagógica dos docentes da IES na qual realizamos o alusivo estudo, a professora Clara opina:

Nos semestres subsequentes como você já entrou na casa, como você **já pegou o macete, já sabe mais ou menos o que fazer e como tudo funciona**, ai é que eu acho que talvez entre a parte do professor que fica mais relapso e você começa a não ir mais muito para algumas desses eventos porque você já se inseriu mais no seu curso (Clara).

A professora considera que a formação promovida pela ASPED municia os professores com métodos, técnicas, procedimentos padrões que possibilitam que o docente tenha condições de se iniciar na docência. Contudo, reconhece que, passado o primeiro semestre em que o docente chega à IES, não há necessidade de o professor frequentar a formação porque já pegou todos os "macetes" de que precisava. Este depoimento deixa claro que não há uma continuidade nas ações de formação realizadas pela assessoria pedagógica da instituição, o que nos sugere a inexistência de um programa de desenvolvimento institucional de professores proposto e realizado pela faculdade.

Além das atividades de formação de professores acontecerem de maneira esporádica na IES (nas semanas pedagógicas do início dos períodos letivos) e visarem à instrumentação técnica dos docentes, não há grandes mudanças na programação da formação, o professor que vai uma vez à alusiva atividade (geralmente quando está chegando na instituição) não se sente motivado para ir outras vezes.

A realização de atividades de formação de professores, voltadas para municiar os professores com instrumentação técnica, nos dizeres da professora Clara de dar "macetes", diverge da perspectiva proposta por Tardif (2007):

A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído. Assimilada durante muito tempo ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins, a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional (p. 251).

Então, percebemos que a racionalidade técnica está, lentamente, abandonando os saberes profissionais, cedendo lugar à reflexão, a investigação, a tomada de decisão dos sujeitos, a partir de um repertório de saberes e conhecimentos próprios de cada profissão. Com a docência não tem sido diferente.

Os programas de formação de professores vêm avançando substituindo a racionalidade técnica por outra racionalidade, que seja percebida como limitada, improvisada, conforme a definição de Tardif (2007). A Didática instrumental, que se ocupava da elaboração de manuais de métodos e técnicas de ensino, tem aberto espaço para o surgimento de uma Didática fundamental, que antes de qualquer coisa, se reconhece multidimensional. E, por último, a profissionalização do ensino e a formação dos professores têm abandonado a racionalidade técnica e se lançado ao desafio da investigação da epistemologia da prática, em que os professores são protagonistas e têm lugar central em seus próprios processos formativos (CANDAU, 2004).

Todavia, este modelo formativo centrado na racionalidade técnica vem dando sinais de esgotamento, insuficiência, conforme observamos no depoimento da professora Lívia:

Quando eu faço uma atividade, uma prova, um seminário, uma atividade em grupo, qual a melhor didática? Quais são as melhores opções? Como eu devo deixar isso claro para o aluno para que não haja dúvidas do que eu quero e que eles compreendam a tarefa? (Lívia).

A depoente reflete sobre a sua prática profissional como docente, revelando preocupação central com os métodos e técnicas que deve usar, sobre a melhor didática. O excerto também nos sugere que Lívia, ao refletir acerca dos métodos e técnicas de ensino, revela atenção com a aprendizagem dos estudantes e a compreensão que o estudante vai ter.

A docente percebe, mesmo que de maneira incipiente, que há uma articulação entre as escolhas técnicas que ela faz ao ensinar e a aprendizagem dos estudantes. Esta situação, dentre outras, aponta-nos para a possibilidade de avanços na atuação profissional e profissionalização dos docentes, marcada pela racionalidade técnica, no sentido de alçarem a uma educação superior concreta, comprometida com a aprendizagem dos estudantes e a melhoria crescente da qualidade do ensino na graduação.

4.2.5. Repercussão da formação de professores em suas práticas docentes

A maneira como os processos de profissionalização dos professores da educação superior repercutem na prática educativa dos docentes é uma questão bastante desafiadora para as instituições dos graus mais elevados de escolaridade. Acreditamos que a formação pedagógica, referente ao desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, aliada às questões e as condições de trabalho dos docentes, os mecanismos de progressão na carreira do magistério superior valorizem o ensino na graduação, dentre outros aspectos, podem contribuir para a qualidade da docência, bem como categorizar a formação profissional dos estudantes, obtida nos cursos de graduação das instituições da educação superior.

Passaremos agora a análise das representações dos docentes que colaboraram com a nossa pesquisa, no que diz respeito às repercussões da formação pedagógica em suas práticas pedagógicas.

O que eu sei, **o pouco que a gente escuta de aluno, quando você traz algo diferente para ele faz diferença no resultado da aprendizagem**, da relação dele com a faculdade, da relação dele com o conhecimento e da relação dele com o professor (Ana).

A formação desse profissional. [...] Esse aluno com certeza iria ter uma **diminuição de repetência, de reprovação, e conseqüentemente ele iria estar melhorando a sua formação** (Maria).

A professora Ana declara que os estudantes reconhecem quando os docentes estão comprometidos com a aprendizagem. Segundo ela, o professor que ressignifica a sua prática docente, na direção da aprendizagem dos estudantes, favorece que estes se relacionem de maneira diferente com as suas próprias aprendizagens, com a instituição, o conhecimento e os docentes. Ana considera, ainda, que os programas de formação pedagógica de professores da educação superior

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

repercutem positivamente na prática dos professores e na aprendizagem dos estudantes.

Quanto à relação entre o processo de profissionalidade dos professores da educação superior e os possíveis resultados desse investimento no desempenho profissional dos docentes, precisamente como isto reverbera na aprendizagem dos estudantes, a representação da professora Ana corrobora com o que é proposto por Contreras (2012):

que as qualidades a que faz referência a profissionalidade docente não são uma descrição do “bom ensino”, não são uma exposição do que deve fazer um professor. Ao entender assim as qualidades da profissionalidade, corre-se o risco de transformar outra vez o ensino em um catálogo de atuações externamente impostas. Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou a professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (p. 82 – 83).

Já a professora Maria reconhece que quando os docentes participam de atividades de formação, a reprovação dos estudantes diminui. Além disso, Maria afirma que, à medida que os professores participam dos programas de profissionalização da docência, eles refletem sobre a sua própria prática, investindo nela, o que acaba por resultar numa intervenção educativa mais qualificada e na formação profissional dos estudantes com qualidade destacada e reconhecida.

Em se tratando da possibilidade de melhoria da prática dos docentes e da aprendizagem dos estudantes, o professor Davi considera que, do lado oposto, a falta de investimento, pela administração das IES privadas, na formação pedagógica dos professores ocasiona e reverbera, segundo ele, “*na qualidade. Em uma decrescente qualidade*” (Davi).

Davi reconhece que, quando os setores administrativos das IES privadas não investem na formação dos professores, tal ausência repercute num ensino com qualidade questionável. O professor argumenta que, no caso das IES privadas, a sua atividade-fim é o ensino, portanto, seria coerente que as instituições investissem na profissionalização dos professores, para qualificar o ensino. Contudo, a fala do professor nos revela que a administração da faculdade, que nos recebeu como

campo empírico desta investigação, não investe na formação pedagógica dos docentes, como pode ser observado no relato do docente.

Da mesma forma, no depoimento do professor Davi, constatamos que a ausência de formação pedagógica, como referente ao desenvolvimento profissional, que deveria ser oferecida aos professores da educação superior, pode significar a decrescente qualidade do ensino. Posto isso, reiteramos a nossa compreensão de que a melhoria da qualidade do ensino não depende, exclusivamente, da mudança na prática profissional do magistério superior.

Sustentamos que a elevação da qualidade do ensino de graduação perpassa por aspectos como o marco regulatório acerca dos critérios de admissão na carreira do magistério superior, pelas políticas públicas que no atual contexto (Estado avaliador²) avaliam a qualidade do ensino mediante a participação dos estudantes em avaliações externas (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE), pela melhoria das condições de trabalho dos docentes, pela revisão dos critérios de progressão na carreira, que devem ressignificar a avaliação das atividades de ensino (pois a pesquisa proporciona diferenciação profissional e acadêmica).

4.2.6. Falta de continuidade das atividades de formação pedagógica

Para que as instituições de educação superior colaborem com o desenvolvimento profissional dos seus professores, faz-se necessário o planejamento e a execução de um programa de profissionalização dos professores, entre outros aspectos, assegure continuidade nas ações, condições institucionais para que os professores participem das atividades propostas, possibilidade de articulação da formação pedagógica com a reflexão do trabalho educativo desempenhado pelos docentes.

Tratando-se da continuidade das ações de formação promovidas pela assessoria pedagógica da instituição trabalhada como cenário desta investigação, os professores depõem que:

² Sobre Estado avaliador ver Morosini (2006, p. 491): “termo sugerido por Neave e Van Vught em trabalho de 1994 para designar o Estado mais supervisor do que controlador detalhista em suas relações com as IES nos processos de avaliação. Um Estado mais voltado para a articulação política que emprega a avaliação de resultados, a sanção e a premiação como estímulo, em lugar do controle *a priori* por meio das avaliações. (NEAVE and VAN VUGHT; 1994; LEITE, 2002 a). (LEITE, D. 2006)”.

Se você já fez a oficina de novas técnicas avaliativas nesse semestre e no próximo semestre tem a oficina de novas técnicas avaliativas você não fica tão seduzido para ir lá, já que já fez a anterior. Mesmo que tenha alguma novidade. Então talvez um coquetel mais variado com outros cursos, temas, assuntos, principalmente durante o ano, inclusive coisas que fujam do lugar comum (Tiago).

Para a formação de professores eu não acompanhei grandes ações não. São questões mais pontuais relacionadas a alguns enfrentamentos, como a comunicação, como a construção de itens de provas. **Uma formação específica dos docentes, nesse particular do curso onde eu atuo, eu não acompanhei nada** (Davi).

Os professores relatam que, a falta da continuidade das ações de formação, somada à repetição da programação da semana pedagógica, além da falta de condições institucionais que assegurem a participação dos professores nas ações promovidas pela ASPED, concorrem, diretamente, para a baixa adesão dos professores às atividades de formação.

Na oportunidade, o professor Tiago diz que as oficinas se repetem, a cada início de semestre, nas semanas pedagógicas promovidas pela ASPED. Ao avaliar a continuidade das ações de formação pedagógica, o professor sugere que o setor da ASPED adote um “*cardápio*” mais variado de cursos, oficinas, palestras. Outro aspecto que a fala do professor Tiago nos sugere como a semana pedagógica está muito voltada para os professores iniciantes, a programação se repete com frequência. O depoimento de Tiago aparenta que os docentes não participam do planejamento das atividades de formação, sugerindo temas, atividades, formatos.

A representação do professor Tiago, sobre a periodicidade e do planejamento das atividades de formação pedagógica propostas pela assessoria pedagógica da IES, vai ao encontro dos estudos de Cunha (2014), os movimentos institucionais voltados para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior. Cunha (2014) identificou três modelos adotados, com frequência no Brasil, que foram organizados por ela, em ordem decrescente de centralização, que são: “(A) Modelo de centralização e controle das ações; (B) Modelo parcial de descentralização e controle das ações e (C) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações” (p. 39). Podemos notar a partir do depoimento do professor Tiago, as experiências de formação docente realizadas pela faculdade na qual realizamos o alusivo estudo referem-se ao **modelo de centralização e controle das ações**.

Tal modelo tem como pressupostos e características:

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas tomadas pelo órgão gestor. Localização episódica. Pouco investimento no acompanhamento do percurso. Resultados são controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes (CUNHA, 2014, p. 39).

Acerca da questão das decisões sobre os formatos adotados na formação pedagógica dos professores e a participação dos docentes na definição do planejamento da atividade, conforme relatado pelo professor Tiago, observa-se o que Cunha (2014) caracterizou como modelo de centralização e controle das ações, no qual o formato usual das estratégias de formação se dá por meio da:

realização de cursos, oficinas e palestras oferecidos para todos os professores. Escolha de temas e docentes realizada pelo órgão gestor. Em alguns casos as ofertas consideram a possibilidades de escolhas, dentro de uma diversidade de alternativas. Há pouca escuta dos participantes sobre o resultado da participação (CUNHA, 2014, p. 41).

Nesta mesma direção, o professor Davi declara, enfaticamente, que nunca acompanhou ações de formação pedagógica promovidas pela IES. O professor reconhece que as atividades que participou foram para tratar de questões mais “pontuais”, administrativas e burocráticas, que dizem respeito à atuação da ASPED para fazer o controle que a administração central necessita, tanto das situações de ensino e de sala de aula, quanto das questões de registro e memória dos cursos e da IES, tendo em vista os processos avaliativos que a faculdade é submetida, por ocasião das visitas do MEC.

Em se tratando da periodicidade e a efetividade das atividades de formação pedagógica dos professores, promovidas pela instituição em estudo, Lara e Clara opinam:

Elas poderiam ser mais frequentes, não só apenas para assessorar o professor quando ele tem uma dúvida e chega aqui para poder tirar uma dúvida ou questionar algum problema que está tendo, algum conflito. Mas algo que seja mais frequente, mais permanente e que faça o professor refletir o papel dele em sala de aula e como um formador de opiniões (Lara).

Eu entendo que essa formação, ela é, eu entendo ela quando você diz fundamental, eu entendo ela como um suporte. Mais do que você fazer uma introdução quando o semestre começa, mas o fato, eu valorizo mais o fato de ter aquele núcleo, aquela pessoa ali, para lhe acolher se você precisar. E, assim, o ideal é que eventualmente tenham oficinas, tenham coisas periódicas que façam com que a gente se atualize, com que a gente participe [...] Eu fico com a impressão de que as coisas são meio soltas, de que não tem assim uma continuidade (Clara).

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

A professora Lara se refere à falta de continuidade das atividades de formação pedagógica dos professores na IES investigada. Além disso, a docente sugere que a atuação da ASPED não se restrinja a atender os professores que procuram o setor, porque têm dúvidas e conflitos na sala de aula. Lara aponta, inclusive, que a formação pedagógica deveria possibilitar aos professores uma reflexão sobre suas práticas, na condução da aprendizagem dos estudantes e do seu processo formativo.

A professora Clara também indica a descontinuidade das ações de formação pedagógica, propostas pelas ASPED, afirmando que elas ocorrem no início de cada semestre, nas semanas pedagógicas. A professora salienta, ainda, a necessidade e relevância da existência do setor de assessoria pedagógica, considerando importante que a IES tenha profissionais que possam atender aos professores, em caso de dúvidas e encaminhamentos referentes à docência. Clara aproveita, ao avaliar a periodicidade das ações de formação pedagógica voltadas para os professores, e sugere que ocorram oficinas, cursos, seminários com frequência na faculdade.

Os depoimentos das professoras Lara e Clara vão ao encontro do que afirma Veiga (2006):

os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo (p. 91).

Como já dissemos anteriormente, a instituição que nos recebeu como cenário para a investigação em epígrafe se quer conta com um programa institucional de desenvolvimento profissional, conforme pudemos atestar nos depoimentos dos professores. Além disso, as atividades de formação pedagógica acontecem de maneira esporádica, nas quais a programação e formato são definidos pelos gestores e pela assessoria pedagógica, e terem um repertório bem reduzido, pois segundo alguns professores, estas atividades se repetem ao longo de várias edições das semanas pedagógicas.

4.2.7. Condições institucionais para a formação pedagógica dos professores

Partindo do princípio que a formação pedagógica, como referente ao desenvolvimento profissional, é de responsabilidade dos professores e das instituições de educação superior nas quais estes sujeitos trabalham, que juntos devem construir e implementar uma política de profissionalização da docência, compreendemos que tais iniciativas contribuem para a construção de uma cultura de aprendizagem colaborativa nas IES, na direção da melhoria da qualidade do ensino e da construção da identidade profissional dos docentes.

Na nossa investigação, quando perguntamos aos professores sobre as condições que a IES oferece para que eles participem das atividades de formação pedagógica, os docentes fizeram os seguintes depoimentos:

A iniciativa administrativa existe de que forma: o professor ele pode estar fazendo tal curso, tal aperfeiçoamento, sem que ele cause algum tipo de dano, nem prejuízo [a professora Maria se referindo a atividades externas]. De forma direta existe o incentivo para realizar. No entanto, não é uma obrigação. Ele incentiva de que forma: disponibilizando tal aprimoramento. Esse é o incentivo dele [a professora Maria se referindo a atividades internas] (Maria).

Eu não recebi nenhum incentivo, a não ser dizer, olha: ela está aqui, ela está disponível para você para tirar todas as dúvidas, para te ajudar e ponto final. [...] De formação mesmo eu não participei de nenhuma, mas, percebo assim uma boa vontade muito grande dela nesse sentido de estar ajudando quem a procura, quem a procura (Ana).

Não incentiva. Salvo alguns trabalhos de oficinas realizados especificamente pela ASPED, que é a assessoria pedagógica (Davi).

A professora Maria afirma, sobre as condições institucionais para que os professores participem de atividades de formação pedagógica, quando se refere a ações externas o docente pode participar, desde que não comprometa as suas atividades em sala de aula. Caso haja algum comprometimento, os professores devem fazer a reposição das aulas e dos conteúdos para os estudantes. Com relação às atividades internas, a professora declara que a IES promove ações de formação pedagógica, mas apenas convida os professores. Segundo a professora é esse o incentivo dado pela administração da faculdade, para que os professores invistam em sua formação pedagógica.

A professora Ana reconhece que nunca participou de atividades de formação pedagógica promovidas pela instituição. A docente afirma que a atuação da ASPED

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

se dá, às vezes, por meio dos atendimentos individuais realizados com os professores, na perspectiva de apresentar-lhes a IES, os procedimentos, os fluxos, os setores, além de encaminhar as solicitações dos docentes quanto às dúvidas, subsidia o professor com documentos e formulários institucionais e colabora na resolução de conflitos.

Por último, o professor Davi afirma, enfaticamente, que a administração não incentiva a participação dos professores em formação pedagógica, visto que não possui um programa institucional de desenvolvimento profissional de professores. Segundo Davi, o incentivo da administração é pontual, quanto a promoção de oficinas, cursos e seminários promovidos pela ASPED.

A representação do professor Davi sobre as condições institucionais oferecidas pela faculdade para que os professores participem de atividades de formação pedagógica vai de encontro ao que é proposto por Veiga (2006), acerca dos caminhos que devem ser trilhados por instituições e professores, na direção da profissionalização da docência na educação superior:

Para as instituições, as prioridades são: viabilizar formação continuada de professores em redes presenciais e virtuais; proporcionar interação de alunos e professores com os contextos formativos; estabelecer políticas voltadas para o desenvolvimento profissional docente de forma sistematizada e contínua; comprometer-se com o desenvolvimento de professores e alunos como grupo envolvido com seus processos formativos (p. 81 – 82).

Quanto ao programa institucional de desenvolvimento profissional e as condições institucionais para que os docentes participem das atividades de formação pedagógica, os professores depõem:

Infelizmente, eu acho que muitos docentes, se não for algo imposto, infelizmente eles não participam. Ou por tempo ou pelo dia a dia, ou por estar em outras instituições, ou por ter outros trabalhos, ou família, enfim. Mas **eu acredito que chamar esse docente, fazer com que ele reflita da importância que ele tem para instituição, a importância que ele tem no papel da formação daquele aluno.** Incentivar, não digo com prêmios, com bônus, que eu acho que isso não..., eu acho que o prêmio, o bônus porque é a **recompensa por ele ter ido, é o aprendizado que ele vai poder depois passar** (Lara).

Tudo bem no início do semestre você tá dentro das suas horas, mas, não sei se, por exemplo, **fosse ter uma educação continuada: isso iria se enquadrar dentro da sua carga horária ou você teria que dispor de uma outra carga horária? Porque essa formação é só para você ou é para você enquanto funcionário dessa instituição?** Então assim que eu acho que são coisas assim que a gente se questiona, eu me questiono um pouco.

É que no fim das contas eu não vejo, de ambas as partes um esforço, nem da parte da instituição nem da parte dos professores. É todo mundo tocar seu trabalho e ninguém me incomode, tipo assim. A leitura que eu faço é mais ou menos essa (Clara).

Se o professor vai participar desse programa, dessa formação continuada [...] **isso deveria contar como carga horária**. Um dos grandes problemas que a gente tem, administrativo, é essa locação de carga horária, se dá dez horas, dá doze ou tantas horas, enfim, é uma parte muito complicada. Acredito que se isso fosse entendido como carga horária do professor na instituição, e aí obviamente se você aumenta a carga horária do professor, isso vai refletir no seu salário também. Acredito que o professor ele ficaria mais disponível e teria mais condição de participar (Tiago).

Eu sinto o estímulo dos coordenadores, quando a gente tem reunião, eles dizem que isso é importante. Então eu acho que mais do que didático, mas talvez não sei se esteja incluso [...] Existe um incentivo que aí, eu acho que é mais para uma titulação mesmo do que, de fato, se isso de fato melhorar a sua qualidade na sala de aula (Lívia).

A professora Lara declara que os professores não participam das atividades de formação pedagógica, por conta das condições institucionais, uma vez que os docentes trabalham noutras instituições, pela necessidade de aumentar a renda deles. Outra coisa que fica forte no depoimento da professora, se as atividades não forem impostas, o professor não participa. Lara, na verdade, neste momento, coloca-se como coordenadora da IES, posicionando-se do lado da administração da faculdade. Na verdade, o depoimento dela sugere que, como não existe um programa institucional de desenvolvimento profissional dos professores, os docentes não têm condições de participar, além de incentivo, e por suas ocupações na própria IES e noutras instituições.

Lara, ainda, afirma que o professor *“passa conteúdo”*, ou seja, fica evidente que a base epistemológica orientadora da prática docente da depoente é o Empirismo, que considera o conhecimento como algo externo ao indivíduo. Nessa perspectiva, o ensino se dá centrado no professor que dita, fala, decide, ensina, transmite, passa o conteúdo.

A professora Clara afirma que não existem condições institucionais para que os professores participem de formação pedagógica, fazendo-nos supor que não há um programa institucional de desenvolvimento institucional dos professores. Ela se questiona sobre a remuneração das horas que o professor participará das atividades de formação, declarando que o professor *“sempre tem que dar mais horas para a instituição”*. Do ponto de vista da professora Clara, a formação pedagógica

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

beneficiaria tanto o trabalho pedagógico dos docentes, quanto a própria instituição. Ela diz que não percebe esforço nem dos professores nem da IES, no que se refere a realização e participação nas atividades de formação pedagógica. Por último, a docente afirma que o trabalho segue, com professores de um lado e instituição do outro, sem que "ninguém incomode ninguém".

A falta de condições institucionais para que os professores participem de um programa de desenvolvimento profissional e a responsabilização individual dos docentes por sua formação pedagógica abordada pela depoente Clara, corroboram com o que defende Pachane (2006):

desenvolvimento profissional do professor não se isola única e exclusivamente na melhoria do trabalho docente – do indivíduo professor, ou do professorado como grupo –, porém, vê o desenvolvimento docente como algo atrelado ao desenvolvimento institucional como um todo (p. 103).

O professor Tiago trata de uma questão importante: na realidade da maioria das IES privadas, o professor é remunerado pelas horas-aulas que ministra, como já dissemos anteriormente. Segundo o professor, o grande problema para que a formação pedagógica aconteça é a questão da carga horária, já que eles não são remunerados para este tipo de hora-atividade. Ora, se não são remunerados, tais atividades não são consideradas cruciais à prática pedagógica... O professor sugere que a IES pense numa estratégia para remunerar as horas que o professor participa das formações. Dessa forma, afirma Tiago, o professor se sentiria motivado.

O depoimento de Tiago nos revela a inexistência de um programa institucional de desenvolvimento profissional dos professores na IES, impossibilita a promoção das atividades de formação pedagógica de maneira continuada. O depoente aponta que na instituição não há uma política de valorização dos professores, a fim de que a profissionalização faça parte da sua hora de trabalho. O depoimento de Tiago concorda com a perspectiva de Isaia (2006):

considerando o incremento da educação superior, enfatizasse a necessidade de que professores e instituições desenvolvam um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Em razão disso, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas (p. 82).

A professora Lívia declara que não há incentivo institucional para que os professores participem de atividades de formação pedagógica. Segundo ela, o incentivo é que os professores busquem a formação na pós-graduação *stricto sensu* (titulação), uma vez que nos processos avaliativos do MEC, existem exigências claras quanto à titulação do corpo docente. Neste caso, o incentivo para que os professores se formem, procurando cursos de pós-graduação *stricto sensu*, deve ser por iniciativa dos próprios professores e tem por objetivo atender às exigências do órgão regulador.

A representação da professora Lívia, quanto ao incentivo da IES para que os professores busquem a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* devido às exigências da regulação, realizada pelo MEC, dialoga com a posição de Isaia (2006):

Outro desafio está em valorizar a dimensão profissional da docência referente a direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho. Nesse caso, são relevantes as políticas e os critérios de seleção docente e de progressão, no decorrer da carreira. Sabe-se que o critério adotado envolve determinado nível de titulação e de produção científica acadêmica, o que, no entanto, não garante a qualidade da formação oferecida (p. 79).

Pudemos notar que a inexistência de um programa institucional de desenvolvimento profissional na faculdade que nos recebeu como *lócus* desta investigação, compromete, de certo modo, a criação de uma cultura institucional de formação pedagógica dos professores. Inicialmente, destacamos a descontinuidade das ações de formação pedagógica, esporádicas, acontecendo principalmente no início dos semestres letivos, sendo voltadas em grande parte aos professores iniciantes.

Depois, como os professores são remunerados apenas pelas horas-aulas ministradas, eles não têm condições de participar das atividades, porque trabalham noutros lugares, para aumentar a sua renda mensal. Além disso, as atividades de formação são voltadas para ambientação dos professores nas rotinas e normas da instituição, e, para que eles se apropriem dos documentos e formulários institucionais. Neste ínterim, a atuação da ASPED é concentrada nas oficinas para inteirar os docentes iniciantes da cultura institucional, além de atendimentos individuais dos professores visando ao saneamento de dúvidas, inabilidade com procedimentos institucionais, resolução de conflitos em sala de aula.

Esta relação que se estabelece, entre a assessoria pedagógica e professores da educação superior, permite que os docentes criem representações acerca das questões gerais sobre a Educação, Didática e Pedagogia. Chamou-nos à atenção a fala de um professor: “a Pedagogia é uma dama, muito requintada. É uma dama que está num pedestal [...] existe uma grande distância, só come caviar e champagne” (Tiago). A fala do professor expressa uma tentativa de objetivar, para ele, como é a relação da Pedagogia com a educação, e neste particular com a educação superior. Tiago enfatiza a distância que existe entre os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos da Pedagogia e a realidade do chão das salas de aula universitárias.

Fica latente no depoimento de Tiago que a Pedagogia e a Didática Universitárias precisam percorrer uma trajetória longa para começarem a significar, realmente, para os grupos dos professores da educação superior. Uma possibilidade de encurtar este caminho seria pensar em programas de profissionalização de professores da educação superior que os tomassem como co-construtores da proposta da formação, além de terem como elemento central da análise a aula universitária e os seus condicionantes. Talvez, assim, a Pedagogia deixe de ser uma dama em um pedestal e passe a ser um farol, que ilumine a prática docente dos professores da educação superior.

Após esta análise da questão da formação pedagógica dos professores da educação superior, a necessidade de constituição de uma programa institucional de desenvolvimento profissional, passaremos a refletir sobre o papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior.

Na terceira categoria, intitulada **papel da assessoria pedagógica (ASPED)**, analisamos o trabalho realizado pelo respectivo setor, e as expectativas dos professores da alusiva instituição de ensino, no tocante a atuação da ASPED na formação pedagógica dos docentes. Como subcategorias descobrimos o **conceito de ASPED para os professores; o papel da ASPED (desempenhado e expectativas)** em aspectos como: o *burocrático e o administrativo*, o *desenvolvimento da semana pedagógica*, o *cuidado com os professores iniciantes*; o **controle dos processos acadêmicos**; a **avaliação do trabalho da ASPED**; e as **dificuldades na atuação da ASPED**.

4.3. O papel da Assessoria Pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores

Nesta última categoria, analisamos as representações dos professores que atuam na faculdade e a investigação sobre o papel desempenhado pela assessoria pedagógica (ASPED) no desenvolvimento profissional dos seus docentes. Inicialmente, abordaremos o **conceito de assessoria pedagógica** explicitado pelos professores, considerando o serviço da ASPED uma instância intermediária entre a direção acadêmica e os professores.

Na segunda subcategoria versaremos sobre **o papel desempenhado pela ASPED**, tanto sobre o que realmente é efetivado pelo setor, quanto nos aspectos referentes às expectativas que os professores têm desse serviço e a forma como eles esperavam que a assessoria pedagógica atuasse. Nesta subcategoria, refletiremos acerca de aspectos como: o burocrático e o administrativo; o desenvolvimento da semana pedagógica; o cuidado com os professores iniciantes; e o controle.

A terceira subcategoria versa sobre a **avaliação que os professores fazem da atuação da assessoria pedagógica**, em que os aspectos mais potencializados na atuação das técnicas referem-se à ambientação dos professores iniciantes, à ênfase na normatização técnica e burocrática e a descontinuidade das ações de formação pedagógica.

Na quarta subcategoria, referente às **dificuldades encontradas pela assessoria pedagógica** no desenvolvimento de sua atuação, os professores depõem que a falta de apoio institucional e o número reduzido de técnicas na ASPED, comprometem, sobremaneira, o desempenho e a efetividade do trabalho de assessoramento pedagógico dos docentes.

E por fim, a última subcategoria, trata das **expectativas dos professores com relação ao trabalho da ASPED**. Esta subcategoria apresenta as representações dos docentes quanto ao planejamento das atividades de formação pedagógica, propondo que o assessoramento pedagógico se detenha mais nas questões de sala de aula, na orientação dos professores às questões mais relacionadas ao ensino, ao ato de professorar. Acrescentamos ainda, que a atuação da ASPED deveria avançar da perspectiva individual para uma dimensão mais coletiva, ganhando, assim,

contornos de uma política institucional de desenvolvimento profissional. Em seguida, abordaremos cada uma dessas subcategorias.

4.3.1. Conceito de assessoria pedagógica

Recentemente, temos observado uma preocupação crescente, das instituições de educação superior e dos pesquisadores das áreas da Didática e da Pedagogia Universitárias, em discutir a formação pedagógica dos docentes do magistério superior. Esta situação tem sido provocada pelas novas exigências feitas ao ensino universitário e à prática dos professores da educação superior, no tocante à docência.

Consideramos que a formação pedagógica dos professores da educação superior está na ordem do dia, nos programas das instituições, nas políticas públicas, nas publicações da área. Neste estudo, investigamos o papel desenvolvido pela assessoria pedagógica em atividades de formação pedagógica de professores da educação superior, tomando-a como referente ao desenvolvimento profissional. Neste veio, consideramos oportuno conhecer as representações dos professores da faculdade sobre o conceito de assessoria pedagógica e o papel protagonizado pela ASPED na formação pedagógica dos docentes da IES investigada.

A respeito do conceito de assessoria pedagógica, os professores depuseram:

É um órgão, uma unidade intermediária entre uma coordenação pedagógica, uma diretoria, mas não uma diretoria administrativa e sim uma diretoria de ensino e o professorado, que é quem está na base do ensino (Clara).

Um ponto de apoio, o espaço que o professor tem para estar trabalhando as suas questões, as suas dificuldades. Lógico que não dá para ser algo tão individual, é uma assessora pedagógica para a faculdade toda, mas dá um suporte bom assim, é um lugar que você tem para recorrer diante de alguma dificuldade (Lívia).

A professora Clara diz que a assessoria pedagógica funciona como uma instância intermediária entre a diretoria de ensino e o professorado. Clara faz questão de destacar que quando ela se refere à direção da faculdade, ela não está se referindo à direção administrativa, mas sim, à direção de ensino. Em seu depoimento, a docente parece sugerir que a direção administrativa da faculdade não se envolve

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

com as questões pedagógicas e acadêmicas. A depoente ainda declara que o professorado é quem está na base do ensino.

A professora Lívia objetiva a assessoria pedagógica como um “ponto de apoio”, um local aonde os professores vão buscar subsídio para as suas dúvidas e solicitar apoio no gerenciamento dos conflitos em sala de aula. A depoente se refere à ASPED como um local de atendimento individualizado, e acha que também precisa ser coletivo, revelando aparente contradição em sua representação, indicando que nesse processo de mudanças, as respostas dos sujeitos sociais aparecem de forma coerente, completa, mas, muitas vezes, prenhes de contradições, como indicam Aguiar e Ozella (2013).

Fica forte no depoimento da professora que ela percebe a ASPED como um suporte, um apoio a quem se pode recorrer em momentos de dificuldade. Destaque para a questão de que a professora, em nenhum momento, cogita a possibilidade de a ASPED atuar no desenvolvimento profissional dos docentes da faculdade, pela a promoção de atividades de formação pedagógica.

As representações das professoras Clara e Lívia concordam com a definição de assessoria pedagógica proposta por Lucarelli (2002), quando considera o assessor pedagógico como “Ator-chave nas ações de supervisão, entendidas estas não como formas de fiscalização, mas como formas de orientação, apoio ou ajuda às práticas cotidianas dos docentes” (p. 140). Ao cotejarmos os depoimentos das professoras com a perspectiva de Lucarelli (2002) fica evidente a atuação da assessoria pedagógica como espaço de interlocução, de negociação, de escuta, de apoio, de aconselhamento.

Considerando a centralidade dos fenômenos da **ancoragem** e **objetivação** na Teoria das Representações Sociais, *constructo* teórico a partir do qual nos propomos a realizar esta investigação, captamos as representações dos professores depoentes.

Uma depoente relata a sua representação de assessoria pedagógica, demonstrando um evidente movimento de **ancoragem**:

Eu vejo a assessoria mais ou menos com um RH de uma empresa, assim sabe? Porque você fica entre gestores maiores, os coordenadores

e os professores e você está ali, **intermediando essas relações**. Então **tem muita coisa que vêm de cima para baixo**. Então você tem que fazer **desse jeito, mesmo sabendo que isso desagrada ou você já sabe que isso não vai funcionar, porque você já conhece um pouco dos seus professores, dos seus coordenadores** (Lívia).

A professora Lívia descreve o serviço da assessoria pedagógica da faculdade como o setor de recursos humanos de uma empresa, atribuindo à ASPED o papel de intermediador das relações entre professores, coordenadores e “*gestores maiores*”. Lívia se refere às deliberações que vêm “*de cima para baixo*”, cabendo à assessoria pedagógica acompanhar a implementação das deliberações, mesmo reconhecendo que algumas delas não são compatíveis à realidade da instituição, conforme relato da depoente.

A professora Lívia, continua, falando que algumas dessas deliberações, que vêm “*de cima para baixo*” e ficam a cargo do acompanhamento da ASPED, algumas vezes, são medidas que desagradam o coletivo de professores e coordenadores de cursos e que as assessoras, de antemão, já sabem que “*não vão funcionar*”, mas mesmo assim, colocam-se na interlocução entre a instância administrativa e a esfera acadêmica e pedagógica da faculdade.

Quanto às tentativas de **objetivação**, do papel desempenhado pela assessoria pedagógica da faculdade, os professores revelaram: a “*ASPED como a mão direita*”, conforme declarado por Tiago e “*como um recheio do sanduíche*”, manifestado pela professora Lívia. As duas formas de **objetivação** da assessoria pedagógica nos remetem à identificação da ASPED como uma instância que intermedia, realiza a interlocução entre os diversos sujeitos que constituem e protagonizam as vivências nas instituições de educação superior.

Consideramos necessário reafirmar o que já dissemos anteriormente, a respeito do papel da assessoria pedagógica no desenvolvimento profissional de professores da educação superior, destacando a imprescindibilidade desse serviço abandonar as práticas espontaneístas e amadoras, avançando na direção de uma atuação conscientemente intencional, planejada e profissionalizada (CUNHA, 2014).

Além disso, faz-se necessário enfatizar que a constituição e o papel da assessoria pedagógica em instituições de educação superior é um tema bastante controverso, incorporando diferentes conceitos e perspectivas de ação. Essa situação ganha

relevo ao pensarmos sobre a relação que, historicamente, as instituições de educação superior e os professores dos graus mais elevados de escolaridade mantiveram com a Pedagogia e a Didática. Ademais, a docência universitária só recentemente, vem recebendo a atenção que necessita ao ser considerada uma profissão que enseja conhecimentos específicos para o seu exercício. É deste lugar que nos propomos a analisar o objeto em epígrafe.

4.3.2. O papel da assessoria pedagógica (desempenhado e expectativas)

Nesta subcategoria, analisaremos as representações dos professores da faculdade investigada acerca do papel desempenhado pelo setor de assessoria pedagógica, em aspectos como **o burocrático e o administrativo, o desenvolvimento da semana pedagógica, o cuidado com os professores iniciantes, o controle.**

Ao ouvirmos os professores, observamos que eles depõem sobre o papel desempenhado pela assessoria, mas também retratam as suas expectativas com relação a esta atuação, conforme eles esperavam que a ASPED atuasse. A intenção foi de escutar as representações do papel desempenhado pela ASPED e as expectativas que os docentes nutrem em relação a este serviço, e funciona na faculdade onde realizou-se esta investigação empírica.

a. Aspecto: O burocrático e o administrativo

Um dos aspectos trazidos nos depoimentos dos professores participantes desta investigação, sobre o papel desempenhado pela assessoria pedagógica, refere-se à atuação da ASPED nos aspectos burocráticos e administrativos da faculdade:

Existe uma assessoria na questão da maneira como se portar, até mesmo como utilização de um slide. Às vezes slide escuro, um slide claro consegue ter a questão visual melhor. Existe essa assessoria (Maria).

Ela passou para mim a ambientação da faculdade em si. [...] tem me feito essa intermediação as vezes que eu precisei bem bacana. Enfim algumas outras questões que também aconteceram, que eu sempre me reporteí à coordenação em outras instituições em que eu trabalhei, a gente sabendo que tem essas questões aqui. Ela tem me auxiliado também inclusive com essas dicas, enfim, essas dicas de didática mesmo, que a gente pode utilizar (Ana).

Enquanto unidade, recentemente nós tivemos uma mudança de sistema dentro da faculdade em que foi a assessoria pedagógica que chegou junto, disponibilizando horas e horas todos os dias de treinamentos para os professores, para a gente se adaptar a esse novo sistema (Clara).

A professora Maria relata que a ação da assessoria pedagógica fica muito centrada como o professor deve se portar em sala de aula, preparar materiais pedagógicos, melhorar as aulas por utilização dos recursos tecnológicos (data show e slides). O depoimento da professora Maria sugere que a ação da assessoria pedagógica da IES, fica centrada no “*como se portar em sala de aula*”. Maria parece desaprovar a atuação da ASPED devido à sua concentração em aspectos burocráticos e administrativos.

A professora Ana descreve o acolhimento que foi feito pela ASPED para que ela se inteirasse das rotinas e procedimentos da faculdade, uma vez que ela é recém-chegada na IES. Ana destaca a contribuição da ASPED na interlocução dos professores com os demais setores acadêmicos e administrativos da faculdade, afirmando que é a primeira vez que tem a experiência de contar com a colaboração do setor da assessoria pedagógica no acompanhamento de sua prática de professora da educação superior. Ana acrescenta que a ASPED tem disponibilizado a ela sugestões sobre didática, ficando evidente que a depoente está se referindo a técnicas para incrementar a intervenção educativa.

A professora Clara relata que, recentemente, a faculdade, na qual realizamos a nossa investigação, passou por uma mudança no sistema de registros acadêmicos (adotando o *virtual class*), em que a ASPED teve atuação decisiva na capacitação dos docentes para a utilização da nova ferramenta. Chama-nos à atenção dois aspectos no depoimento de Clara. Primeiro, a professora se refere à capacitação para utilização da ferramenta como **treinamento**, o que denota a transposição da lógica de mercado para a instituição educativa, conforme já dissemos anteriormente.

O segundo aspecto, que emerge do depoimento da professora Clara, diz respeito ao processo de capacitação e a utilização da nova ferramenta pedagógica como algo de que os docentes precisam se **adaptar**, sugerindo-nos que a escolha da ferramenta não contou com a participação dos docentes. Cabe a eles, apenas, adaptarem a essa novidade, porque nos parece que foi uma imposição da administração.

As representações das professoras Maria, Ana e Clara, referentes à predominância da atuação da assessoria pedagógica em aspectos burocráticos e administrativos,

vão de encontro ao que afirma Lucarelli (2002), quando defende a urgência do trabalho da ASPED avançar de uma Didática instrumental tecnicista na direção de uma Didática fundamentada. Para a autora, o trabalho da ASPED precisa se organizar em torno de três eixos principais:

o primeiro é a constituição de uma didática universitária; o segundo, o papel das inovações na tensão gerada entre a persistência de uma didática tecnicista e o surgimento de uma nova didática que tenha como fundamento a própria aula universitária e, por último, a definição do assessor pedagógico universitário como estimulador das práticas alternativas do professor no ensino e na aprendizagem (p. 124).

Lucarelli (2002), ao definir o trabalho que deve ser realizado pela assessoria pedagógica das instituições de educação superior, aponta a necessidade de se avançar para práticas profissionais de assessoramento. A autora defende que os assessores pedagógicos atuem, simultaneamente, na formação pedagógica dos docentes, no incentivo à melhoria do ensino de graduação (através do estímulo à inovação nas aulas universitárias), contribuindo com a produção de conhecimento na Didática Universitária.

Partimos do pressuposto de que a atuação da assessoria pedagógica está enraizada em pressupostos filosóficos e epistemológicos (mesmo que os assessores não sejam conscientes) e, portanto, carecem de ser planejadas e profissionalizadas. Acreditamos que a partir disso a ASPED contribuirá, efetivamente, com a profissionalização da docência na educação superior e a qualidade da intervenção educativa realizada pelas instituições de educação superior, na direção da formação pessoal, social e profissional dos estudantes.

Outro grupo de professores relata a atuação da assessoria pedagógica em atividades de formação pedagógica, contudo, reconhecem que durante a realização de tais atividades a ênfase permanece nos **aspectos burocráticos e administrativos**:

Tem sempre em começo de semestres têm oficinas de gramática e ortografia, de como falar. Teve uma que foi para trabalhar a parte da fono, para gente desenvolver ou aprender pelo menos a habilidade com a fala, já que é nosso instrumento de trabalho [...] Nas reuniões que eu participo de colegiado a assessoria pedagógica está presente. Então ela sabe do movimento que está acontecendo dentro dos cursos de uma forma geral e tem esse suporte individual (Lívia).

Tirando o acolhimento, os encontros que os professores podem ter, sempre que eles têm algumas dificuldades ou alguma necessidade, eles contribuem

com sugestões de textos para a gente refletir, baremas para execução de alguns trabalhos de uma forma diferenciada, como que a gente possa entender o grupo ou o trabalho de uma forma individual ou se é um trabalho prático (Lara).

A supervisão pedagógica auxilia o professor desde o momento que você entra na faculdade, durante, até o momento que você sai (...) sempre no início de semestre, essas questões mais burocráticas, administrativas, até aconselhamento (...) alguém que te ouve (...) ou tem alguém fisicamente ou virtualmente (...) nem que seja para dar um direcionamento. O que representaria, resumindo, traria uma tranquilidade ao professor, a existência da supervisão pedagógica. A supervisão pedagógica até orienta: olha isso aqui não é com a gente, mas você pode fazer isso ou se direcionar a essa ou aquela pessoa. Então isso facilita bastante (Tiago).

A professora Lívia, ao se referir ao papel desempenhado pela ASPED na faculdade que recebeu o nosso estudo, avalia que no início dos períodos letivos a assessoria promove oficinas para os professores possam se aperfeiçoar na docência. Lívia rememora que numa das edições da semana pedagógica a ASPED proporcionou uma oficina, ministrada por uma fonoaudióloga, na qual foram tratadas questões relativas ao cuidado com a fala. A professora inclusive enfatiza que os docentes necessitam cuidar da voz, por ser seu “instrumento de trabalho”.

Como dissemos anteriormente, na realização das semanas pedagógicas promovidas pelas ASPED da faculdade, notamos ênfase nos aspectos burocráticos e administrativos da docência, porém a professora não faz menção a qualquer discussão de cunho pedagógico. Lívia acrescenta, também, que a ASPED acompanha as reuniões de colegiado, para, segundo ela, acompanhar o movimento dos cursos. Afora isso, Lívia diz que a ASPED realiza atendimentos individuais.

A professora Lara relata que a atuação da ASPED se dá pelo acolhimento dos docentes, além do atendimento das suas dúvidas e questionamentos. Lara informa, também, que a ASPED costuma disponibilizar textos e baremas aos professores, numa perspectiva instrumental de oferta de métodos e técnicas para que os docentes incrementem a sua prática em sala de aula, o ensino, a aula universitária propriamente dita. Lara não faz menção a qualquer atividade de formação pedagógica promovida pela ASPED, apenas se atendo às questões dos atendimentos individuais e coletivos para subsídio de informações, materiais e sugestões de atividades.

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

O professor Tiago descreve a atuação da assessoria da faculdade, no início de cada período letivo, no momento em que são tratadas as questões burocráticas e administrativas referentes ao funcionamento do semestre. Segundo o depoente, a ASPED tem por hábito ouvir o professor, receber suas dúvidas, dar conselhos, um direcionamento, tanto presencial como virtual, orientando em sua prática docente.

Segundo Tiago, a existência e o funcionamento da ASPED (que ele se refere à Supervisão Pedagógica, uma vez que ele ancora a representação deste setor na sua experiência de professor da educação básica), traz tranquilidade aos professores que atuam na faculdade. Assim, como a professora Ana, Tiago reconhece na ASPED o papel de intermediário entre as dúvidas e solicitações dos professores e os setores que os docentes devem procurar na faculdade, para resolverem as solicitações que não dizem respeito à seara da ASPED.

Evidentemente, aparece nas representações, um cuidado da administração da faculdade/ASPED com a saúde do professor, ao contratar um especialista para orientar nos cuidados com a voz desses profissionais. Podemos ler, também, uma prevenção para que menos profissionais se ausentem da sala de aula, por problemas de saúde, visto que ministram muitas aulas semanais. Outra leitura que nos arriscamos a fazer é que as aulas são centradas na exposição e, para tal, os professores necessitam cuidar da voz, ferramenta de trabalho desses sujeitos.

Ainda, fica evidente nos depoimentos dos docentes entrevistados que o assessor pedagógico tem o papel de ouvir o docente “nem que seja para dar um direcionamento”, quer dizer, os professores sentem necessidade de dialogar com os seus pares para trocar experiências sobre a docência, expor suas dúvidas e questionamentos sobre a prática docente, visto que, muitas vezes, têm dúvidas em relação às problemáticas enfrentadas em sala de aula, como acontece com outros profissionais em seus locais de trabalho.

Do exposto, a partir das representações dos docentes, sobre o papel desempenhado pela assessoria pedagógica da faculdade, observamos que muito do tempo e da atuação das assessoras destinam-se à ambientação dos professores com os aspectos burocráticos e administrativos da instituição. Nos depoimentos dos professores fica evidente que a assessoria pedagógica tanto cuida de aspectos

voltados à aula universitária (orientações didáticas, fornecimento de formulários e instrumentos de avaliação, disponibilidade de estratégias de ensino), quanto de questões como a capacitação de professores para a utilização de sistemas eletrônicos, orientações para utilizar ferramentas tecnológicas e a própria voz, dentre outros.

b. O desenvolvimento da semana pedagógica

Os professores que participaram da nossa investigação também relataram que a assessoria pedagógica promove, a cada início de semestre, semanas pedagógicas com o objetivo de proporcionar reflexões sobre a docência na educação superior, além de apresentar a estrutura e o funcionamento da faculdade aos docentes iniciantes. Nos depoimentos a seguir, os docentes avaliam os assuntos tratados nas semanas pedagógicas, considerando se tais aspectos colaboram com a formação pedagógica deles:

Eu não consigo identificar isso ainda [...] Tirando assim poucas ações que acontecem ali na semana pedagógica, de trazer um palestrante ou fazer alguma dinâmica de grupo, não. Normalmente na semana pedagógica, **além dessa dinâmica ou uma palestra, ou outra, a gente tem apenas um panorama, das diretrizes do que é necessário**. Mas não me recordo assim de uma ação (Lara).

Todo semestre a gente tem a semana pedagógica. Nessa semana pedagógica a gente tem cursos, a gente tem aconselhamento, e muitas vezes, fora da semana pedagógica também, existe um ou outro encontro sobre uma coisa, não apenas inerente, mas que os professores sintam falta ou novas formas de avaliação [...] A supervisão forneceu à gente umas oficinas sobre essas coisas, a nova gramática [...] **Sempre tem alguém da supervisão pedagógica, para ouvir os professores, ouvir os coordenadores e ver as demandas** (Tiago).

A professora Lara relata que a instituição promove poucas atividades de formação pedagógica para os docentes. A depoente faz questão de mencionar as atividades realizadas nas semanas pedagógicas. Segundo Lara, além de acontecerem palestras e oficinas nas semanas pedagógicas, também se reserva espaço para as orientações institucionais, *“para um panorama geral das diretrizes”*. Tal situação já foi tratada por nós, quando versamos sobre a atuação da assessoria pedagógica da faculdade, sendo que várias ações da ASPED refere-se ao tratamento das questões burocráticas e administrativas, visando o pleno funcionamento da IES e das atividades educativas.

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

Esta perspectiva de formação, adotada pela faculdade na qual realizamos este estudo, contradiz ao que é proposto por Cunha (2014):

é recorrente o amadorismo que caracteriza as ações institucionais referentes à formação continuada de professores universitários. São poucas as iniciativas fundamentadas em reflexões teóricas sobre o sentido da formação, suas condições relacionadas a um adulto que aprende no contexto do trabalho. Muitas vezes, nem mesmo há uma reflexão mais elaborada do conceito de formação que embasa as ações e como consequência, recorre-se a modelos tradicionais compreendidos como os que assumem perspectivas da racionalidade técnica, sem uma consistente análise dos resultados e consequências (p. 38).

O professor Tiago retrata como ocorrem as semanas pedagógicas promovidas pela assessoria pedagógica da instituição. Segundo Tiago, na semana pedagógica acontecem oficinas, palestras sobre temas relacionados à docência, questões propostas pela ASPED, e também pelo grupo de professores. O depoente afirma que, além das semanas pedagógicas, durante o período letivo, também ocorrem atividades de formação pedagógica, voltadas às reflexões sobre a docência na educação superior.

É interessante no depoimento de Tiago ele informar que a ASPED já ofereceu oficinas sobre as novas regras gramaticais, advindas do acordo do Brasil com os países que falam a Língua Portuguesa. Acreditamos que tal situação ocorre porque a ASPED quer investir na forma como os professores ensinam, e dão aula, caracterizando uma perspectiva da Didática instrumental tecnicista.

Afora isso, o professor Tiago faz questão de enfatizar que a ASPED ouve os professores e coordenadores, recebe as demandas que sujeitos trazem. Notamos que a atuação da assessoria pedagógica, de forma geral, está muito identificada com a capacidade de ouvir os sujeitos, suas demandas, seus conflitos, suas dúvidas.

A representação que o professor Tiago nos apresenta, acerca da escuta é um traço característico do assessoramento pedagógico de professores da educação superior é retratada por Souza (2010):

A tarefa do assessor pedagógico universitário é de apoio aos docentes e faz parte de uma demanda que está presente nas instituições de Educação Superior, mas que muitas vezes é camuflada e ignorada tanto pelos docentes quanto pela instituição. Nem sempre os professores desse nível de ensino deixam transparecer suas necessidades e problemas em relação

às questões pontuais da docência. São professores doutores, mestres que não podem demonstrar fraquezas nem debilidades na atual profissão. Procuram resolver sozinhos e didaticamente suas deficiências. Aceitar uma supervisão, um assessoramento é assumir que existem lacunas em seu fazer docente. Portanto, a função do assessor pedagógico é um desafio constante, por causa dessas questões e por ser a didática da Educação Superior algo novo e muito difícil de definir, pois ela tem a ver com a especificidade de cada curso e está relacionada a seus conteúdos e a conhecimentos que muitas vezes os assessores não possuem. Alcançar as necessidades desses professores parece ser um propósito de grande magnitude e, ao mesmo tempo, urgente. É preciso uma abertura, uma escuta e uma aceitação do grupo de docentes e um despojamento de conceitos e preconceitos estabelecidos e arraigados durante a trajetória já realizada. O trabalho do assessor é uma construção constante, não há um modelo preestabelecido nem receitas a seguir (p. 72).

Notamos que o papel desempenhado pela assessoria pedagógica da faculdade referente ao aspecto da semana pedagógica, é marcado pela perspectiva da racionalidade técnica, já que as atividades realizadas visam à instrumentalização dos docentes no tocante aos métodos e técnicas de ensinar, não nos parecendo haver uma preocupação direta com a reflexão sobre a prática.

Primeiro porque, como já dissemos anteriormente, os professores não têm participação direta na construção da programação da semana pedagógica. Em seguida, as atividades propostas sempre partem de uma realidade ideal, de uma prática virtual, endereçando-se a um exercício docente que ainda não foi construído, ou seja, as atividades propostas não passam de cartas de intenção.

Outro aspecto importante para recuperarmos, quanto à promoção da formação pedagógica dos professores realizada na semana pedagógica, diz respeito à descontinuidade das ações. Em depoimento apresentado noutra seção deste texto, a professora Lara mencionou que as oficinas se repetem ao longo das edições semanais, voltadas, principalmente, para os professores iniciantes. Assim, se ele participa de uma edição, não existem atrativos para que ele frequente as próximas semanas pedagógicas.

Por último gostaríamos de destacar, ao cotejarmos os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa com o excerto de Souza (2010), que a prática do assessoramento pedagógico a docentes da educação superior ainda é um espaço bastante controverso, pois historicamente as IES nunca olharam com bons olhos a Pedagogia.

Conforme mencionado por Souza (2010) é muito difícil que um professor doutor ou mestre, com conhecimento em sua área de formação, demonstre e explicita para um assessor pedagógico as suas dificuldades em relação à docência. Reconhecemos que o assessoramento pedagógico de professores da educação superior é um desafio para as IES, sobretudo se elas estiverem, de fato, dispostas a investirem na melhoria da qualidade do ensino da graduação. Neste caso, o assessoramento pedagógico é fortemente marcado pelo duplo movimento da permanência/ruptura e da tradição/ inovação.

c. O cuidado com os professores iniciantes

Observamos no depoimento dos professores participantes dessa investigação que a assessoria pedagógica desenvolve um trabalho específico com os docentes iniciantes na instituição. Na subcategoria anteriormente tratada, os depoentes relataram que grande parte da programação das semanas pedagógicas é voltada para esses sujeitos. Sobre o cuidado dispensado pela assessoria pedagógica da faculdade aos professores iniciantes, um depoente relata:

A ASPED abraça o professor que está chegando sempre nas reuniões do primeiro semestre ou nas últimas semanas, ou também reuniões no meio do semestre, extraordinárias, enfim. **Alguém da ASPED está sempre lá para lembrar de alguma prática, para mostrar que eles estão lá para auxiliar o professor**, e isso é muito importante (Tiago).

O professor Tiago fala do trabalho feito pela ASPED, no atendimento aos professores recém-chegados na faculdade. Conforme relato do depoente, a ASPED “*abraça*” o professor iniciante, fornecendo os subsídios para a efetivação do trabalho docente, para evitar transtornos futuros. O professor afirma que além de oferecer oficinas e palestras aos professores iniciantes, a ASPED sempre “*está lá para lembrar de alguma coisa*”, demonstrando que a assessoria auxilia os professores iniciantes.

O pudemos observar nos depoimentos dos professores, além da assessoria pedagógica reservar parte da semana pedagógica para ambientar os professores iniciantes, é a ASPED responsável por fazer atendimentos individualizados a estes profissionais, para inteirá-los das rotinas e procedimentos da faculdade. Esta situação já foi relatada por nós anteriormente, quando trouxemos o depoimento da

professora Ana, que na época das entrevistas estava recém-chegada à faculdade e relatou a nós o acolhimento que recebeu da ASPED.

Esta preocupação da ASPED com os professores iniciantes, retratada pelo professor Tiago em seu depoimento, vai ao encontro ao que propõe Pachane (2006), ao afirmar que esta fase:

é considerada pelos especialistas como um momento no qual os processos de formação, assim como o acompanhamento de um professor mais antigo (tutor, orientador ou apenas um amigo mais experiente), desempenham importante papel. Embora não se possa desconsiderar a capacidade autodidata dos professores – e, conseqüentemente, as possibilidades de superarem sozinhos as dificuldades vivenciadas na prática –, é necessário cuidado para que o professor iniciante não se limite, por falta de contato com outras oportunidades e concepções de educação, à imitação ou rejeição acrítica de condutas observadas em determinados professores e ao desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino (p. 115).

Em face dos aspectos mencionados, é notório que o cuidado que a ASPED tem com os professores iniciantes na faculdade não é por acaso. Pelo contrário, considerando que estes professores têm chegado cada vez mais cedo à docência na educação superior (com expressivo conhecimento na área de formação específica, porém com pouca experiência como docentes e rara preparação pedagógica) o acompanhamento das práticas desses docentes tende a superar o isolamento pedagógico e o exercício profissional superficial do magistério superior.

Além disso, os professores iniciantes podem se constituir nos interlocutores esperados pela assessoria pedagógica, no desafio da profissionalização da docência, da formação pedagógica e na transgressão de práticas docentes cristalizadas e fortemente arraigadas na história desses professores como ex-alunos, na tentativa de construir práticas pedagógicas inovadoras referentes ao ensino de graduação.

d. O controle

O trabalho da assessoria pedagógica em instituições de educação superior pode, também, ganhar a dimensão do controle das ações dos professores, que a administração necessita ser feita. Conforme pudemos observar ao longo da discussão dos dados produzidos em nossa investigação, alguns professores consideram a ASPED um setor intermediário, que se coloca entre o corpo docente e a direção administrativa da faculdade. A respeito do papel desempenhado pela

ASPED, ao controle dos processos acadêmicos e educativos, os professores depõem:

Quando a gente fala em assessoria a gente pensa não só fazer a questão burocrática ou até mesmo a questão de funcionamento da instituição. Vai, além disso, [...] um assessoramento tem essa capacidade de fazer um planejamento, tanto pedagógico, facilitar tanto a questão de cursos de professores, de profissionais, isso também é uma forma de incentivo. Ele pode estar assessorando (Maria).

Além de acolher os docentes, não só os novos, mas como os antigos, eles nos dão um apoio muito grande, não só como coordenadora ou professora também. Eles conseguem nos orientar da melhor forma de como lidar com o nosso aluno, de como a gente lidar com nossos professores, não só de problemas do dia a dia e da convivência, mas, com contribuições de materiais, de baremas. Eles sempre fazem algo para contribuir no processo de aprendizagem (Lara).

A professora Maria afirma que a assessoria pedagógica não se refere apenas aos aspectos burocráticos, de funcionamento da faculdade e da intervenção educativa. Conforme o depoimento de Maria, a ASPED vai, além disso, incorporando aspectos como o planejamento, a promoção de cursos aos professores, o convite para que profissionais possam vir colaborar com a formação pedagógica dos docentes, dentre outras coisas. Para Maria, *“isso também é uma forma de incentivo”*, referindo-se, ao que nos parece, à questão da formação para a docência.

Segundo Maria, a participação de profissionais colabora com o desenvolvimento profissional dos professores da faculdade, na sua opinião, é um incentivo. O depoimento da professora sugere que ela está apontando possibilidades para a atuação da ASPED, para que a assessoria extrapole a dimensão burocrática e técnica de funcionamento da faculdade e da intervenção educativa.

A professora Lara destaca o trabalho realizado pela ASPED, no que se refere ao acolhimento dos professores iniciantes e acompanhamento dos professores experientes. Pelo fato de a professora Lara desempenhar, simultaneamente, as funções de docente e coordenadora, ela considera a importância da atuação da ASPED junto às coordenações de cursos. Segundo Lara, a ASPED orienta os coordenadores para saberem lidar com os estudantes, professores e *“com os problemas do dia a dia”*. A depoente, ainda, acrescenta que a ASPED subsidia professores e coordenadores de cursos com sugestões de formulários de acompanhamento dos estudantes, baremas, e também os auxiliam no acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

A compreensão das depoentes sobre o papel da assessoria pedagógica no controle dos processos acadêmicos e educativos realizados na faculdade contradiz ao que assevera Veiga (2005):

Quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico (p. 31).

Baseado no que é proposto por Veiga (2005) defendemos que o trabalho pedagógico realizado entre professores e assessores avance para uma perspectiva solidária e colaborativa, através da qual seja forjado um projeto de assessoramento que vise à emancipação dos sujeitos envolvidos. Desta maneira, consideramos que o assessoramento pedagógico de professores da educação superior pode abandonar as características de controle do trabalho realizado pelos docentes, lançando-se ao desafio de construção de uma prática de valorização do potencial e das experiências dos sujeitos.

Acreditamos na possibilidade de a ASPED superar o modelo de supervisão adotado, historicamente, nas instituições de educação superior (que se pauta no modelo das empresas quando se ocupam do controle e da fiscalização dos resultados) e passar para a perspectiva da supervisão clínica, no acompanhamento dos processos.

Nos casos em que a supervisão pedagógica das instituições de educação superior adota os princípios da supervisão praticada nas empresas, observamos:

A equipe de apoio pedagógico não pode ter as mesmas características comumente atribuídas à supervisão em empresas. Nestes casos o supervisor tem a função de vigiar e controlar o trabalho / produção em um esquema de hierarquia e autoridade. A supervisão pedagógica é muito diferente da pré-estabelecida pelo sistema capitalista implantada nas lojas, fábricas, etc. Esta supervisão do sistema tradicional da administração prevê uma organização rígida, uma escala hierárquica de cargos e tarefas, controle e fiscalização. Nesses locais, o trabalho é válido se há produção, são contados apenas os resultados e não o processo. Nos espaços educativos o processo educacional e as relações construídas neste caminho são o mais importante, uma vez que sabemos que cada indivíduo possui seu ritmo, trajetória e necessidades (BRACCINI e RODRIGUES, 2012, p. 10).

Quanto à atuação da ASPED no aspecto do controle dos processos, visando à preparação da faculdade e dos cursos para a avaliação do MEC, alguns depoentes consideram:

Faz justamente essa intermediação, de estar relacionado com o poder que gerencia que determina o que tem que acontecer. Eu penso que a assessoria faz uma relação também com os princípios que o MEC estabelece as coisas que são pré-requisitos para um ensino de graduação e de pós-graduação. E ao mesmo tempo faz uma linha de frente assim no sentido de receber o professor, atender o professor, acolher o professor, saber um pouco as dificuldades e as demandas, ajudar no sentido de (...) quando ele tem dificuldades, quando não sabe muito bem o que fazer (Clara).

Existe alguma coisa no questionário do professor, na avaliação do professor: “professor, o senhor procura a assessoria pedagógica”? Na hora que o MEC vem e avalia, não entregou plano de ensino. “Alguém viu o plano de ensino por aí?” Então **será que a parte administrativa, ou a supervisão pedagógica, têm maneiras de vigiar isso para que realmente seja mais efetivo?** (Tiago).

A professora Lara fala sobre o trabalho realizado pela ASPED, a fim de que as instituições e os cursos de graduação se organizem para atender às normas e exigências dos processos de avaliação realizados pelo Ministério da Educação, ao avaliar os cursos de graduação e pós-graduação da faculdade. A atuação da ASPED, segundo Lara, refere-se ao assessoramento feito para que os documentos institucionais e dos cursos sejam, constantemente, produzidos e atualizados, zelando, desta forma, pela garantia da memória da IES e dos cursos, em se tratando dos registros das atividades realizadas nas dimensões organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura.

Outra dimensão na qual a ASPED da faculdade atua, relatada pela professora Lara, diz respeito ao atendimento e acompanhamento dos professores, para ajudá-los nas dúvidas, dificuldades, problemas encontrados em sala de aula. Destacamos a representação que a professora Lara possui da assessoria pedagógica, como o setor/serviço que colabora com o professor, quando ele *“não sabe muito o que fazer”*. Salientamos que circunstâncias como estas são possibilidades reais de a ASPED investir na formação pedagógica dos professores, para o desenvolvimento profissional, uma vez que, como afirmamos anteriormente, grande número desses docentes chega à educação superior com pouca experiência no magistério superior e rara formação pedagógica.

O professor Tiago, assim como a professora Lara, chama à atenção para a atuação da ASPED no acompanhamento dos processos realizados na faculdade, para que sejam elaborados os documentos exigidos pelo Ministério da Educação, quando visitam as IES privadas e avaliarem *in loco* (regulação, avaliação e supervisão).

Tiago pergunta se existem meios de a ASPED e a administração da faculdade **vigiarem** se os professores entregam os planos de ensino em sala de aula, e se os estudantes declaram, no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que receberam o documento institucional. Tal medida, nos dizeres do professor, evitaria problemas na visita do MEC, já que as IES não possuem seus arquivos os planos de ensino preparados pelos professores, e também pelo fato de os estudantes responderem aos avaliadores do MEC que não receberam tal documento institucional.

Mais um aspecto retratado por Tiago, em seu depoimento, é a sugestão que ele faz para que seja incluído no formulário de avaliação docente realizada pela faculdade, uma pergunta referente à procura de que os professores fazem ao setor da assessoria pedagógica. Segundo Tiago, nessas duas situações, a faculdade poderia ter um **controle** maior da entrega dos documentos institucionais que os professores produzem a cada início de período letivo, aos setores responsáveis da faculdade.

Assim, para Tiago, seria possível o acompanhamento e a sensibilização dos estudantes quanto às respostas que eles dão, nas avaliações do MEC, referente à entrega dos planos de ensino pelos professores. E, por último, que a faculdade incluísse na avaliação institucional um questionamento para os professores, a fim de que eles respondam se procuram o setor da assessoria pedagógica. Na representação do professor Tiago, **a ASPED é um órgão de controle** que vigia o trabalho realizado pelos professores.

As representações de Lara e Tiago sobre o trabalho de acompanhamento realizado pela ASPED possui caráter de controle, vai de encontro ao que assevera Fernández, citada por Lucarelli (2008):

el pedagogo en las instituciones educativas puede contribuir a un aumento de la eficiencia institucional a través de un mejoramiento de aspectos que hacen a la organización y formación docente, a la vez que mediante su participación en la atención a un conjunto de variables que hacen al campo didáctico pedagógico, tales como: la especificación de fines y su traducción en un modelo didáctico, el análisis de las condiciones de los alumnos para desarrollar el proceso de aprendizaje, la programación de un curriculum que permita alcanzar esos objetivos con esos alumnos, la creación de sistemas de evaluación que permitan la supervisión y el control, la preparación de docentes y directivos para asumir sus roles y la ayuda a los estudiantes, a través de los docentes, para ajustar los suyos propios (p. 05).

Com base nos depoimentos dos professores participantes da nossa investigação, notamos que a assessoria pedagógica da faculdade, além de atuar nos aspectos de acompanhamento e formação de professores, atendimento aos coordenadores de cursos, também realiza atividades de supervisão voltadas ao controle dos processos acadêmicos e educativos.

Julgamos oportuno considerar que, conforme descrito por Fernández, citada por Lucarelli (2008), o papel da assessoria pedagógica engloba aspectos como a formação dos professores, o acompanhamento dos docentes, a criação e implementação de processos de avaliação com fins de supervisão e controle. Contudo, a perspectiva da supervisão e do controle proposta pela autora corrobora com a proposição de Veiga (2005), ao afirmar que a assessoria pedagógica necessita desenvolver uma atuação profissional com os professores pautada na solidariedade e cooperação, de maneira que, mais do que supervisionar e controlar os produtos, a ASPED possa acompanhar os processos acadêmicos e educativos.

Acreditamos que o trabalho realizado pela ASPED necessita avançar de uma lógica empresarial para uma supervisão participativa e aberta, para que as relações de trabalho entre professores e assessoras pedagógicas possibilitem a reciprocidade, a participação coletiva, superando o modelo da divisão do trabalho pedagógico (quem planeja e quem executa a ação educativa), que arregimenta a fragmentação e o controle hierárquico na relação assessor-assessorado.

4.3.3 Avaliação feita pelos professores sobre o trabalho desenvolvido pela assessoria pedagógica da faculdade

Os professores que participaram desta investigação avaliaram o trabalho realizado pela assessoria pedagógica da faculdade da seguinte forma:

Existe uma assessoria quando nós vamos até ela [...] esse professor não vai até, não conhece esse assessoramento. É de fundamental importância apesar de que, infelizmente ou felizmente, a gente não tem essa abertura ou esse conhecimento para esse assessoramento (Maria).

A forma de atuação delas poderia ser mais eficaz, não sei se de uma forma individual, mas de uma forma coletiva. Mas que tivesse algum recurso, alguma coisa que a gente pudesse realmente atingir esse professor. Eu acho que não é: “a professora teve um conflito, teve um problema, tem uma dúvida de como proceder, ou de como mexer, ou de como postar alguma coisa”. Mas ali na prática do dia a dia, em sala de aula (Lara).

É mais no sentido de se colocar à disposição, de propor oficinas, de propor encontros. Existe a boa vontade, mas isso não acontece muitas vezes. Eu não estou dizendo que a assessoria não faz. Eu acho que não há um interesse geral ou uma obrigação de fazer isso, no fim das contas isso se perde. **Existe a intenção, existe a proposição, existe a presença da pessoa aqui reafirmando, explicando, pelo menos a nossa assessora é alguém que chega junto e é presente, mas, depois eu não vejo isso se concretizar** (Clara).

A professora Maria avalia que só existe o assessoramento pedagógico na faculdade se o professor procurar a ASPED. A professora reconhece a importância do trabalho realizado pelo setor da assessoria pedagógica, mas afirma que não há “*abertura*” dos professores em relação ao acesso ao setor. Maria insiste dizendo que os professores da faculdade não conhecem a ASPED e os trabalhos realizados por ela. Fica evidente, no depoimento de Maria, que apesar de ela reconhecer o papel da assessoria pedagógica no acompanhamento dos professores, a existência do setor na faculdade e a visibilidade dos trabalhos prestados ainda não são de pleno conhecimento do corpo docente. Na representação de Maria temos a impressão de que a assessoria pedagógica resume a sua atuação a um pequeno grupo de professores.

A professora Lara considera a atuação da ASPED na faculdade pouco eficaz, já que, segundo a depoente, o trabalho da assessoria se restringe ao atendimento individual dos professores, na resolução de dúvidas, no atendimento às solicitações, acompanhamento da gestão de conflitos em sala de aula. Lara sugere que IES e ASPED deveriam adotar recursos, maneiras, e formas de atingir um número maior de professores, que remete à avaliação da professora Maria.

Lara considera que a atuação da ASPED está muito concentrada em aspectos burocráticos e administrativos, além de ser restrito a um pequeno número de professores, que solicita a sua atuação no sentido de ajudá-los na resolução de problemas. Por fim, Lara sugere que a ASPED atue na prática, no dia a dia, que se ocupe mais das questões de sala de aula, da prática dos professores, da intervenção educativa, que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino na graduação.

A professora Clara sugere que a ASPED se coloque à disposição dos professores, que proponha e promova mais oficinas e encontros. Ela pondera que a assessoria pedagógica já faz isso, mas, como não há um programa institucional de

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

desenvolvimento profissional de professores, algumas ações acabam não se efetivando. Para Clara “*não há um interesse geral ou uma obrigação de fazer isso, no fim das contas isso se perde*”, o que sugere que a professora Lara entende que, para as ações de formação pedagógica acontecerem, faz-se necessário “*obrigar*” os professores a participarem. Por fim, Clara afirma que até existe a intenção, a proposição e a presença da parte da ASPED em realizar as atividades, mas falta apoio institucional e as coisas não se concretizam.

A atuação dos assessores pedagógicos em várias tarefas, via de regra caracterizadas como situações emergenciais, contribui para a dispersão das atividades da ASPED e pouco foco nas questões de sala de aula, conforme relato das professoras Maria, Lara e Clara, o que corrobora com a reflexão de Lucarelli (2002):

Esse amplo e variado leque de funções acaba por mostrar-se disperso e de escassa continuidade, podendo até mesmo atentar contra a realização de contribuições significativas. Os demandantes são muitos: integrantes da direção, docentes, estudantes, a própria comunidade. O impacto das exigências torna-se evidente muitas vezes, de maneira dramática, nas palavras do assessor pedagógico, como se sua função, na situação real, correspondesse a uma posição de emergência. Enquanto isso, sua expectativa, baseada no ideal da função, parecer estar “em outro lugar e desempenhando outra função”, de mais importância e merecedora de maior reconhecimento (p. 143).

A falta de delimitação do papel das assessorias pedagógicas nas instituições de educação superior pode contribuir para a baixa efetividade do trabalho da ASPED, conforme pudemos observar no relato das depoentes. Como a ASPED fica numa condição de linha de frente da direção administrativa da faculdade, a fim de atender professores, estudantes e comunidade acadêmica de maneira geral, a sua atuação fica muito reduzida à resolução de questões pontuais, emergenciais, fazendo com que o raio de ação da ASPED fique reduzido, como nos relatou a professora Maria ao afirmar que só sabe da existência do setor na faculdade quem “vai até lá, até elas”, se referindo às assessoras pedagógicas.

Outros depoentes relacionados abaixo avaliam a atuação da ASPED da faculdade como satisfatória, reconhecendo, inclusive, a ampliação da legitimidade da atuação da assessoria pedagógica, à medida que o tempo foi passando, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

Acredito que o papel da assessoria pedagógica aqui seria de auxiliar essas pessoas que não têm essa formação pedagógica. O papel da assessoria aqui seja fazer essa mediação entre a didática de um professor técnico com o aluno. Didática pedagógica, até mesmo a humanização que é uma coisa que eu uso muito (Ana).

No início era um pouco incipiente, depois essa coisa foi tomando corpo. A assessoria pedagógica mudou minha concepção durante um tempo... No início a gente só pensava que fosse um setor que auxiliasse aos professores nas coisas, digamos, em relação com o aluno. Só que com a minha chegada à faculdade você vê que a assessoria pedagógica ela tinha também essa função, talvez diminuísse atritos ou fazer alguns encaminhamentos psicopedagógicos, talvez enfim, em relação aos alunos, mas também começava a municiar o professor com alguns elementos, avaliação, alguns instrumentos para que o professor pudesse agregar valor à formação [...] através de oficinas, através de pequenos cursos, encontros, palestras (Tiago).

E especificamente nesse momento que a gente viveu do *virtual class*, que foi o sistema que a assessoria pedagógica foi quem treinou a gente, foi quem estava disponível tirando as dúvidas [...] Vou avaliar como satisfatórias, porque atendem as minhas necessidades, tanto essas mais pontuais, como o acesso a material e o acesso à própria assessoria, do tipo: “eu preciso resolver isso, como é que eu faço? Como você me aconselharia? Como é que a gente pode intermediar esses conflitos?” (Lívia)

A minha avaliação é positiva, no sentido de que são profissionais extremamente acessíveis, de fácil trato, comunicação excelente, conhecimento técnico adequado, e na medida do possível e das limitações, fornecem inclusive o material para que você possa se aperfeiçoar, tirar alguma dúvida, melhorar as estratégias em sala de aula.(Davi).

A professora Ana destaca o trabalho realizado pela assessoria pedagógica da faculdade no acompanhamento dos professores que não têm formação pedagógica. Ela considera que o trabalho realizado pela ASPED é mediar as relações que se estabelecem entre professores e estudantes, no processo de construção do conhecimento. Ana enfatiza a necessidade de a ASPED atuar na “*didática pedagógica*”, parece-nos que a docente está se referindo aos conhecimentos específicos da profissão de professor, a fim de que ele se forme para a docência, refletindo sobre a maneira de processar o ensino, a intervenção educativa. Além disso, a professora destaca a importância da ASPED orientar os professores quanto às questões da humanização, no ato educativo, revelando preocupação com este aspecto em sua atuação profissional.

A representação da professora Ana, referente à questão da humanização do ato educativo, vai ao encontro do que propõe Postic (2008):

A passagem da mediação intelectual à mediação afectiva na concepção do papel do docente põe em evidência que se sentiu a necessidade de alterar

a via afectiva no domínio escolar, de reencontrar a verdade de uma relação humana que não separe mais a razão e os sentimentos, e que corresponda a uma nova finalidade educativa, a do saber ou poder ser [...]. A transformação é importante, porque a relação pedagógica deixa de ser concebida como uma transmissão num único sentido, do mestre para o aluno, sob a forma de uma iniciação visando a transformação do outro, segundo um modelo a respeitar, mas como uma troca entre gerações, onde a subjectividade desempenha o seu papel, onde surge o conflito, que não se evita, e que, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço, para o progresso (p. 78).

A preocupação da professora Ana com a humanização do ato educativo é salutar, vez que, na educação superior, a intervenção educativa é marcada por uma relação na qual o professor é detentor da verdade, cabendo ao estudante ouvir e reproduzir as teorias que foram trabalhadas pelos docentes. O ato educativo, neste sentido, resume-se à transmissão de informação da parte do professor, sendo que os estudantes são passivos na construção do conhecimento.

O professor Tiago relata que, no início, o trabalho da ASPED era insipiente, mas que na medida em que a atuação da assessora foi acontecendo o setor e o serviço foram se consolidando na faculdade. Tiago narra que a sua concepção sobre a assessoria pedagógica foi se modificando com o tempo, pois, segundo ele, a ASPED inicialmente só assistia aos estudantes, em atendimentos psicopedagógicos. Contudo, o depoente disse que posteriormente a ASPED passou a assessorar os docentes, municiando-os com alguns elementos, orientando-os quanto à elaboração de instrumentos de avaliação, o que, segundo o referido professor, "*agregou valor à formação dos professores*".

As atividades de formação de professores se deram através de pequenos cursos, encontros e palestras, conforme nos foi relatado por Tiago. O depoente valida o trabalho realizado pela assessoria pedagógica, tanto em termos de acompanhamento dos professores, quanto nas atividades de formação pedagógica, considerando a relevância do setor/serviço para a faculdade e para os docentes.

A professora Lívia, ao avaliar o trabalho realizado pela assessoria pedagógica da faculdade, descreve algumas atividades desenvolvidas pelo setor/serviço, a exemplo da capacitação para utilização do sistema de registros acadêmicos adotado pela instituição (*virtual class*), oportunidade na qual, segundo Lívia, a ASPED "*treinou*" os professores. Este aspecto da adoção do termo "*treinamento*", feita por alguns

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

professores, ao se referirem às capacitações realizadas pela ASPED, já foram tratado neste texto.

A impressão de que temos é que, quando os professores utilizam essa denominação para se referirem às atividades de formação, promovidas pela ASPED, fazem porque suas representações sobre a assessoria pedagógica parecem ancoradas em conhecimentos remotos construídos em conversações dos grupos em que participam/participavam, onde essa função diz respeito à lógica do mercado.

Além disso, supomos, a partir do depoimento de Livia, que as relações estabelecidas na faculdade, no que tange a interação entre os professores e a instituição, os professores e os estudantes, os estudantes e a faculdade, baseiam-se no que referimos anteriormente, o que Sguissard (2008) considera como a venda da educação como uma mercadoria.

Livia continua dizendo que o trabalho realizado pela ASPED atende às suas expectativas mais pontuais, como também faz orientações e encaminhamentos quando a docente necessita resolver questões suas em outros setores da faculdade. Além disso, Livia destaca a atuação da ASPED no acompanhamento dos docentes, através do subsídio de material, das orientações, dos aconselhamentos, e na resolução de conflitos. Na tentativa de compreender o sentido do termo conflito, podemos inferir que ele deve ser evitado no *locus* analisado, faz-nos lembrar o trecho de Postic (2008), anteriormente citado, para o qual não se evita o conflito, mas ele seria um estímulo para o avanço.

O professor Davi avalia a atuação da assessoria pedagógica da faculdade como positiva, considerando que as pessoas atuantes do setor/serviço são *“profissionais extremamente acessíveis, de fácil trato, comunicação excelente, conhecimento técnico adequado”*. Davi faz questão de destacar que a atuação da ASPED tem algumas limitações, devido a fatores externos e alheios à vontade das assessoras. O depoente afirma que a ASPED acompanha a atuação dos professores por cessão de material para eles se aperfeiçoarem, do atendimento e saneamento das dúvidas, de maneira que os docentes possam melhorar as estratégias em sala de aula.

Sobre a falta de condições institucionais para que a assessoria pedagógica desenvolva o seu trabalho, Lucarelli (2002) afirma:

Os ambientes institucionais, em algumas ocasiões abertos e flexíveis, mas em outras rígidos e hostis à mudança, condicionam a modalidade do desempenho, seja potencializando a criatividade ou favorecendo a inércia. Em um processo assim, a figura do assessor pedagógico tem uma parte importante, especialmente nos programas de capacitação pedagógica. Tais programas assumem tarefas de diversas envergaduras: ora atividades isoladas que dão orientação ou solução para problemas pontuais, emergentes, ora lidam com problemas de ordem formal de variadas abrangências e profundidades, tentando sistematizar e direcionar os processos formativos. Em geral, as tarefas isoladas estão destinadas a resolver problemas específicos dos demandantes, e por isso podem ser consideradas de caráter assistencial; não implicam, geralmente, a hierarquização dos eixos a serem abordados nem sua contextualização institucional. Frequentemente, ambos os tipos de estratégias se completam e enriquecem mutuamente, já que toda modificação que altera os sujeitos institucionais constitui um processo lento e complexo (p. 145).

Observamos que a atuação do assessor pedagógico é um tema bastante controverso, incorporando desde as questões pontuais, emergenciais, passando pela formação pedagógica dos professores, pelo acompanhamento de docentes nos processos de reformulação curricular dos cursos de graduação, pela revisão das práticas de avaliação na educação e pelo registro e fomento de práticas pedagógicas inovadoras.

Contudo, destacamos que o trabalho desenvolvido pela assessoria pedagógica terá maior ou menor efetividade a partir da relação estabelecida por esse setor e a administração da faculdade. Nos depoimentos de alguns professores fica claro a restrição da atuação da assessoria pedagógica por questões institucionais, vai ao encontro à assertiva de Lucarelli (2002) ao afirmar que o papel da ASPED dependerá do ambiente institucional, podendo se tratar de espaços abertos e flexíveis, como também, rígidos e hostis às mudanças.

Neste sentido, gostaríamos de considerar os desafios da atuação de assessores pedagógicos em instituições de educação superior, que vão desde o reconhecimento e a aceitação dos professores, o lugar institucional reservado para a ASPED, até a necessidade de condições institucionais para o pleno funcionamento do serviço.

4.3.4. Dificuldades de ação da assessoria pedagógica da faculdade

Ao avaliarem o trabalho desenvolvido pela assessoria pedagógica da faculdade, os professores participantes desta investigação elencaram algumas dificuldades encontradas pelas técnicas da ASPED no exercício de sua função, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

Ela é muito firme, ela é muito responsável dentro do que ela tem que fazer, ela faz e se propõe a fazer as coisas, mas eu acho que é isso. Tem todos esses limites, **não dá para ficar arrastando os professores** ou criando coisas que às vezes **a própria faculdade não dá tanto suporte** (Clara).

Ela não dá conta de fazer isso, porque é pouca gente. Hoje ela tem um suporte, que é com outra assessora, mas antes só era ela. Então **não dá conta de você estar em reunião, estar acompanhando isso, estar acompanhando aquilo** (Lívia).

A professora Clara se refere ao desempenho de uma das assessoras pedagógicas como uma profissional *“muito firme e muito responsável”*, que *“faz e se propõe a fazer as coisas”*. Mas, a depoente destaca que o trabalho desenvolvido pela assessoria pedagógica fica comprometido por fatores dificultadores, a exemplo, a baixa adesão dos professores e a própria diretoria administrativa que não dá suporte às ações do setor.

Em se tratando da baixa adesão dos professores às atividades promovidas pela ASPED, chama-nos à atenção quando a depoente se referir à sensibilização dos docentes como *“ficar arrastando os professores”*. Tal representação sugere que Clara identifica a falta de condições institucionais para que os professores participem de atividades de formação pedagógica, atribuindo a isto a não participação dos docentes, como já dissemos anteriormente, estes profissionais trabalham em outras instituições para complementarem a sua renda mensal, evidenciando a precarização e proletarização do magistério superior em IES privadas.

No tocante à falta de *“suporte da instituição”*, Clara declara que a ASPED não tem condição de ficar *“criando coisas”*, pois a administração central da faculdade não respalda o trabalho da assessoria pedagógica. Acreditamos que a falta de um programa institucional de desenvolvimento profissional, as precárias condições de trabalho dos professores nesta IES, a proletarização do magistério superior são questões que dificultam as tentativas de profissionalização da docência no magistério superior neste estabelecimento de ensino.

Já a professora Lívia considera que o número reduzido de profissionais que atuam na assessoria pedagógica da faculdade (apenas duas técnicas), configura-se como uma dificuldade de ação para o serviço/setor. Segundo a depoente, a ASPED, inicialmente, apenas contava com uma assessora, e só recentemente mais uma profissional foi integrada ao setor. Lívia afirma que as assessoras não dão conta de

estarem "acompanhando isso, estar acompanhando aquilo". A mesma considera que o excesso de papéis desempenhado pela ASPED acaba por comprometer a qualidade dos trabalhos realizados pela assessoria pedagógica da faculdade.

Acreditamos que tal situação ocorre, pois, como afirmamos anteriormente, o assessoramento pedagógico de professores da educação superior ainda é um tema recente e controverso para as IES brasileiras, que não têm tradição em contar com esses profissionais em seu quadro funcional. Esta questão se agrava pela tensa relação, que historicamente, se estabeleceu entre a Pedagogia e as instituições de educação superior, e a diversidade de denominações desses profissionais (dificultando a constituição de um grupo de referência para discutir as especificidades da função), os locais que ocupam nas instituições (espaço físico e de participação nos momentos decisórios), além do desempenho de multifunções e multipapéis.

As dificuldades de atuação da assessoria pedagógica em instituições de educação superior relatadas pelas depoentes Clara e Lívia, referentes ao lugar que a formação pedagógica ocupa nestas IES, corrobora com a perspectiva de Cunha (2012):

Historicamente o campo da pedagogia não teve identificações com a educação superior. É dela, também, uma parcela de responsabilidade pelo silêncio produzido por esse campo, o qual pouco reivindicou. As emergências decorrentes do questionamento do papel social da educação superior, as mudanças culturais que afetam a distribuição e produção do conhecimento, os dilemas éticos que se colocam como fundamentais são, entre outros, importantes impulsos para uma virada de posição. A universidade, espaço fundamental de crítica social, tem dificuldade em olhar criticamente para si. É possível dizer que há certa soberba cultural que dificulta a autocrítica e, como tal, emperra as mudanças nas tradições acadêmicas (p. 24).

Diante dos aspectos mencionados, observamos que a assessoria pedagógica ainda é um tema recente em instituições de educação superior brasileiras e bastante controverso, porque a identidade desse profissional, o papel a ser desempenhado por ele, o local no qual exercerá a sua função ainda são temas que carecem de ampla investigação e debate, da parte dos pesquisadores da Pedagogia Universitária.

Afora isso, faz-se necessário que as experiências de assessoramento pedagógico em curso no Brasil sejam sistematizadas e divulgadas, para ampliarmos o debate acerca do papel da ASPED na formação e no acompanhamento de profissionais do

magistério superior, o fomento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e no incremento da qualidade do ensino de graduação.

4.3.5. Expectativas com relação ao trabalho da assessoria pedagógica

Outra dimensão que emergiu dos depoimentos dos professores, tratada por nós como uma subcategoria, refere-se às expectativas que os docentes manifestam com relação ao trabalho realizado pela assessoria pedagógica. Depois de analisarmos a avaliação que os professores fazem sobre o trabalho desenvolvido pela ASPED e o olhar dos docentes acerca das dificuldades que as assessoras pedagógicas encontram para atuarem na IES, partimos para conhecer as expectativas que eles têm sobre o papel da ASPED, conforme relatado nos depoimentos abaixo:

Mostrar para o docente que ele pode fazer diferente, que ele pode fazer esse processo de ensino e aprendizagem de uma forma melhor, de uma forma mais dinâmica (Lara).

A única coisa que precisasse melhorar mesmo é um pouco do planejamento, no sentido de que, as semanas pedagógicas elas são boas, mas elas carecem de uma coisa, ou elas têm uma coisa em excesso que na verdade toda a instituição tem, por exemplo: sempre na semana pedagógica nós temos apresentação da instituição, apresentação disso e daquilo, apresentação, apresentação, e os cursos e as oficinas eles ficam muito restritos a um período (Tiago).

Têm professores que têm muita dificuldade, não acadêmica, não em dar aula, mas de relacionamento seja com o professor, seja com o colega, com o coordenador, seja com os alunos... Então assim, isso fica meio que a critério individual, você tem um problema, você tem que resolver. Até porque muitas vezes a assessora pedagógica não vai ter como trabalhar individualmente. [...] Ter uma assessoria pedagógica que possa acompanhar esses professores e possibilitar, de alguma forma, que essa formação aconteça, já que a maioria dos professores não tem isso em sua formação (Lívia).

A professora Lara relata a sua expectativa em relação ao trabalho da assessoria pedagógica da faculdade, afirmando que espera uma atuação da ASPED mais voltada para o processo de ensino e aprendizagem. Lara diz almejar que a ASPED mostre aos docentes que *“ele pode fazer diferente”*, aparentando-nos uma preocupação com a forma de ensinar, os métodos e as técnicas do ensino. Esta situação já foi analisada por nós anteriormente, ao discutirmos que a expectativa dos professores, em relação ao trabalho da ASPED no tocante à formação pedagógica dos docentes, volte-se para o domínio de métodos e técnicas.

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

Tal situação caracteriza bem o movimento que vem sendo empreendido por profissionais liberais, das mais diversas áreas, que procuram os cursos de especialização (geralmente na área de Docência no Ensino Superior) e de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a investirem em sua formação para docência, pelo aumento crescente de postos de trabalho no magistério superior, sobretudo, em IES privadas.

O professor Tiago declara esperar que a ASPED melhore a questão do planejamento das semanas pedagógicas, avançando de questões burocráticas e administrativas, nos dizeres dele *“apresentação da instituição, apresentação disso e daquilo, apresentação, apresentação”*, para a reflexão sobre a docência e a intervenção educativa realizada pelos docentes.

O depoimento de Tiago sugere que as semanas pedagógicas realizadas na faculdade se destinem, a uma tentativa de alinhamento das orientações institucionais, a fim de que os docentes conheçam e coloquem em prática os regulamentos institucionais, as diretrizes e os atos normativos da faculdade.

Observamos, a partir do depoimento de Tiago, que pouco tempo é destinado para as discussões sobre o fazer pedagógico, a reflexão sobre a docência universitária, a formação pedagógica dos professores. Dessa maneira, questionamos se a semana pedagógica está, de fato, comprometida com a formação pedagógica dos professores ou com a divulgação e o incentivo de implementação dos documentos institucionais, exercendo, às vezes, uma ação de controle do trabalho pedagógico realizado pelos professores.

A professora Lívia afirma que deseja uma atuação da assessoria pedagógica da faculdade mais voltada para o acompanhamento dos professores que têm dificuldades de relacionamento com os estudantes, os colegas e o coordenador. Segundo Lívia, a procura pela assessoria pedagógica, por professores que apresentam certa dificuldade de relacionamento, *“fica a critério individual, você tem um problema, você tem que resolver”*, não havendo, segundo ela, qualquer acompanhamento institucional à esse docente, ao menos que ele procure o serviço da ASPED. Lívia reflete sobre a possibilidade e necessidade de atendimento

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

individual a esses docentes, ao tempo, em que considera que o número pequeno de profissionais que atuam na ASPED não daria conta do acompanhamento almejado.

Lívia, então, propõe que a assessoria pedagógica atue de fato na formação pedagógica dos professores da faculdade, considerando a necessidade de se refletir acerca das relações interpessoais que os professores estabelecem com os estudantes, os colegas docentes, os funcionários da instituição, as assessoras pedagógicas e os gestores. Esta preocupação é salutar porque compreendemos que, para que isto se estabeleça haja um vínculo colaborativo entre professores e estudantes no desafio de construção do conhecimento. É necessário que se estabeleçam laços de cooperação, respeito mútuo, solidariedade, escuta, acolhimento. Caso o professor tenha dificuldade de relacionamento com os estudantes, com quem deve estabelecer um vínculo colaborativo, o processo de aprendizagem pode ficar comprometido.

A compreensão de Lívia acerca da atuação (esperada) da assessoria pedagógica, voltada para as questões do ensino e para o acompanhamento da prática pedagógica dos professores da educação superior, vai ao encontro ao que é proposto por Lucarelli (2002):

O reconhecimento do papel do pedagogo na universidade como estimulador e agente de sustentação de uma tarefa criativa por parte do docente, respeitando a especificidade de cada campo disciplinar e apontando para a reflexão sobre os problemas do ensino, constitui um dos caminhos mais interessantes para a conformação das didáticas universitárias específicas. O assessor pedagógico universitário, em sua dupla função de sujeito da intervenção na aula universitária e de investigador dos problemas e desenvolvimentos que nela têm lugar, possibilita a construção de contribuições teóricas e metodológicas sobre o ensino superior (p. 147).

Diante das questões mencionadas anteriormente, fica claro que a identidade profissional do assessor pedagógico, o papel que se espera que estes técnicos exerçam em instituições de educação superior, a participação de pedagogos na formação pedagógica e no acompanhamento dos profissionais do magistério superior ainda são temas insipientes, necessitando de investimentos sistemáticos dos pesquisadores da Pedagogia Universitária, na direção da teorização das práticas de assessoramento que vêm sendo desenvolvidas no Brasil.

Destacamos que no nosso país ainda não há uma tradição de assessoramento pedagógico de professores da educação superior, daí os desafios para os quais nos

CAPÍTULO IV: O Papel da ... Superior: tensões entre a intenção e a ação *Nandyara Souza Santos*

lançamos ao propormos a realizarmos esta investigação, tendo em vista que se trata de uma temática pouco discutida pelos pesquisadores da área. Esperamos que o Brasil, a exemplo da Argentina e Espanha, possa investir em investigações acerca do assessoramento pedagógico de professores da educação superior, visando os desafios postos às IES atualmente de fazerem a própria crítica de suas práticas tradicionais, da urgência de se investir no desenvolvimento profissional dos docentes, da premência de se incrementar a qualidade do ensino de graduação.

CONSIDERAÇÕES

De início gostaríamos de destacar que os achados da nossa investigação, cotejados com os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, possibilitaram-nos em algumas circunstâncias confirmar a teoria da educação e noutros refutá-la. Ao elegermos os princípios da TRS como instrumental teórico-metodológico para a leitura da realidade, destacamos o lugar central dos sujeitos e da teoria do senso comum nesta investigação.

Esta pesquisa teve como **objetivo** analisar as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia acerca da contribuição do setor de assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional docente, lançou-se ao desafio de responder ao seguinte **problema**: de acordo com as representações de professores de uma faculdade da rede privada da Bahia, quais as contribuições do setor de assessoramento pedagógico para o desenvolvimento profissional desses sujeitos?

Do que ouvimos e vimos podemos afirmar que os professores da faculdade em análise acreditam que o papel do assessor em sua formação refere-se aos atendimentos realizados pelo setor, às semanas pedagógicas promovidas e os subsídios disponibilizados pela ASPED para instrumentalização da prática docente. Além disso, identificamos a inexistência de um programa institucional de desenvolvimento profissional de professores, a falta de condições para que esses sujeitos participem das atividades de formação pedagógica, a descontinuidade das ações de formação, como também o modelo de formação pautado na racionalidade técnica da Didática Instrumental.

Quanto às questões de pesquisa, tomaremos uma de cada vez, para avaliarmos os passos trilhados ao longo desta investigação, e analisarmos as conclusões provisórias a que chegamos. A respeito da **representação dos professores** de uma faculdade da rede privada da Bahia **acerca do conceito de assessoria pedagógica**, observamos que os docentes consideram a ASPED um espaço de interlocução, de negociação, de escuta, de apoio, de aconselhamento, que faz a intermediação entre a direção administrativa da instituição, as instâncias e os sujeitos que efetivam os processos acadêmicos e pedagógicos. As representações

dos professores nos revelaram que eles percebem a ASPED como um suporte, um apoio a quem se pode recorrer em momentos de dificuldade.

Em se tratando da **representação dos sujeitos entrevistados sobre o conceito de formação pedagógica** necessária à docência na educação superior, e que, no nosso entendimento, deve ser promovida pela assessoria pedagógica, notamos que os professores consideram tal formação uma instrumentalização técnica para o ato de ensinar. Esta representação vai ao encontro da abordagem tradicional do ensino, na qual a ênfase do trabalho do professor está na exposição dos conteúdos, o que demanda o domínio de métodos e técnicas de “como ensinar”, além de uma “boa retórica” para dar aulas.

O estudo revelou que a efetivação da formação pedagógica de professores da educação superior enseja, entre outras coisas, que o ensino seja a principal referência para o exercício da reflexão sobre a prática. Além disso, é urgente que seja criada, nos espaços de formação desses professores, uma cultura de aprendizagem entre pares, em que o docente desvele o véu que envolve a sua aula, compartilhando com os colegas as suas dúvidas, inseguranças, acertos e equívocos. Esse é um caminho possível para caminharmos na direção da melhor qualidade de ensino das instituições de educação superior.

Além disso, notamos que quando os professores propõem outra abordagem para o ensino, os estudantes reagem negativamente, já que esperam uma formação acadêmica pautada na transmissão dos conhecimentos, por uma abordagem tradicional de ensino.

Importa reconhecermos que a dificuldade de superação do modelo de aula deve-se, em grande parte, ao lugar que o ensino ocupa no labor do professor da educação superior, porque os docentes, em muitas circunstâncias, empregam boa parte do seu tempo de trabalho em atividades de pesquisa, de extensão e até administrativas, participando de reuniões com seus pares e os gestores da instituição, além de atividades profissionais em diversas áreas, como é o caso dos profissionais liberais, que além de ministrarem aulas, trabalham noutros espaços.

Na análise dos depoimentos dos colaboradores deste estudo ficou notório que a formação, baseada na racionalidade técnica, tem por objetivo municiar os

professores com métodos e técnicas de ensino, sem que eles, contudo, reflitam sobre as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas do ensino, e o seu papel de professor, a maneira como os estudantes adultos aprendem, e os fins que se propõe a formação em nível superior, a responsabilidade frente à formação de profissionais comprometidos com a realidade social na qual estão inseridos, com a vivência fraterna entre as pessoas, sobre o desenvolvimento do país.

Ficou muito forte no depoimento dos professores que uma das alternativas para o domínio de métodos e técnicas de ensino, para formar docentes, é a utilização de estratégias de ensino. Quando nos referimos às estratégias de ensino, partimos do princípio de que os critérios para sua seleção não são aleatórios e fortuitos. Pelo contrário, revelam ideais pedagógicos, concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, de interação professor-estudante, de aula, de avaliação, voltada para a aprendizagem dos estudantes.

Descobrimos durante a pesquisa, que os professores, ao chegarem às instituições de educação superior para atuarem como docentes, de modo geral, não trazem consigo qualquer formação para a docência. Nos processos seletivos estes sujeitos também não precisam comprovar domínio dos conhecimentos pedagógicos. E ao se iniciarem na docência estes profissionais não contam, da parte da instituição, com apoio e acompanhamento para a construção de sua identidade profissional como professor, reforçando a ideia de que a docência não demanda conhecimentos específicos, para o seu exercício profissional.

Não nos surpreende ouvir os reclames dos professores, sobre os processos de profissionalização do magistério superior, pleiteando que os respectivos programas sejam menos teóricos e mais “aplicáveis” à realidade que os docentes enfrentam em sala de aula. A primeira questão que emerge desse pleito refere-se ao fato de que os professores ainda guardam consigo a trajetória da Didática instrumental, característica da racionalidade técnica, que dotam os professores de um repertório de métodos e técnicas generalizáveis e aplicáveis a quaisquer contextos educativos.

A segunda, que suscita de nossa análise, ao ouvirmos os professores, sugerirem cursos de formação mais voltados para a realidade, remete-nos à questão da formação obtida na universidade (caracterizada pelos conhecimentos universitários)

e a profissionalização no exercício da prática da profissão, que são os conhecimentos profissionais.

De tudo que ouvimos, percebemos que a profissionalização dos professores da educação superior é envolta em muitas forças, às vezes favoráveis, às vezes antagônicas, o que torna ainda mais complexa a situação da docência no magistério superior, pela falta de formação pedagógica que dificulta a constituição de uma identidade profissional. À medida que é negada à docência na educação superior, a condição de profissão, posterga-se a construção de um estatuto de profissionalidade aos professores do magistério superior.

Consideramos que a formação dos professores da educação superior necessita acolher a experiência dos docentes, para que assim avancemos de uma profissionalização marcada pela racionalidade técnica para a perspectiva da epistemologia da prática. Por isso, professores da educação superior e formadores devem co-produzir os programas de profissionalização, de sorte que os conhecimentos universitários cedam lugar aos conhecimentos profissionais, proporcionando, a tão desejada e propalada profissionalização do magistério superior.

A pesquisa nos revelou que o ensino é uma dimensão na qual as instituições de educação superior necessitam investir, para que os professores se comprometam não apenas com a feitura das aulas, mas, sobretudo com as aprendizagens dos estudantes. Com isto, por um lado, as IES devem rever os parâmetros de promoção na carreira dos professores, por exemplo, a fim de que o ensino na graduação tenha o valor desejado. Do outro, à medida que o ensino for tomado como elemento fundante dos processos de profissionalização dos professores da educação superior, avançaremos de uma prática docente centrada no ensino, para uma prática comprometida com a aprendizagem e a formação profissional dos estudantes.

No que tange às **estratégias adotadas pelo setor de assessoramento pedagógico, na perspectiva do desenvolvimento profissional dos docentes**, observamos que a ASPED promove atividades pontuais de formação pedagógica dos professores, como oficinas, palestras, cursos, geralmente voltadas para a

socialização das rotinas acadêmicas e burocráticas, desejadas pela direção administrativa da faculdade.

Os depoimentos dos professores colaboradores da pesquisa revelaram representações instigantes. Primeiramente, o papel desempenhado pela assessoria pedagógica da faculdade, que destina bom tempo de atuação à ambientação dos professores em relação aos aspectos burocráticos e administrativos da instituição.

Nos depoimentos dos professores fica evidente que a referida assessoria pedagógica tanto cuida de aspectos voltados à aula universitária (orientações didáticas, fornecimento de formulários e instrumentos de avaliação, disponibilidade de estratégias de ensino), quanto às questões de capacitação de professores para a utilização de sistemas eletrônicos, orientações para utilizar ferramentas tecnológicas e a própria voz, dentre outros.

Em segundo lugar, reparamos que o papel desempenhado pela assessoria pedagógica da faculdade na qual realizamos este estudo, refere-se ao aspecto da semana pedagógica, marcado pela perspectiva da racionalidade técnica, visto que as atividades realizadas visam à instrumentalização dos docentes no tocante aos métodos e técnicas para ensinar, não nos parecendo haver uma preocupação direta com a reflexão sobre a prática.

Além disso, os professores não têm participação direta na construção da programação da semana pedagógica. As atividades propostas sempre partem de uma realidade ideal, de uma prática virtual, endereçando-se a um exercício docente que ainda não foi construído, ou seja, as atividades propostas não passam de cartas de intenção.

Em terceiro lugar, as representações dos docentes revelaram que a ASPED tem um certo cuidado com os professores iniciantes na faculdade. Considerando que estes têm chegado cada vez mais cedo à docência na educação superior (com expressivo conhecimento na área de formação específica, porém com pouca experiência como docentes e rara preparação pedagógica) o acompanhamento das práticas desses docentes tende a superar o isolamento pedagógico e o exercício profissional superficial do magistério superior.

Além disso, os professores iniciantes podem se constituir nos interlocutores esperados pela assessoria pedagógica, no desafio da profissionalização da docência, da formação pedagógica e na transgressão de práticas docentes cristalizadas e fortemente arraigadas na história desses professores como ex-alunos, na tentativa de construção de práticas pedagógicas inovadoras no que se refere ao ensino de graduação.

Em quarto lugar, notamos que o trabalho da assessoria pedagógica em instituições de educação superior pode, também, ganhar a dimensão do controle das ações dos professores, que a administração necessita que seja feita. Como pudemos observar ao longo da discussão dos dados produzidos em nossa investigação, alguns professores consideram a ASPED um setor intermediário, que se coloca entre o corpo docente e a direção administrativa da faculdade.

Defendemos que o trabalho pedagógico realizado entre professores e assessores avance para uma perspectiva solidária e colaborativa, através da qual seja forjado um projeto de assessoramento que vise à emancipação dos sujeitos envolvidos. Desta maneira, consideramos que o assessoramento pedagógico de professores da educação superior pode abandonar as características de controle do trabalho realizado pelos docentes, lançando-se ao desafio de construção de uma prática de valorização do potencial e das experiências dos sujeitos.

Assim, defendemos que o trabalho realizado pela ASPED necessita avançar de uma lógica empresarial para uma supervisão participativa e aberta, de maneira que as relações de trabalho entre professores e assessoras pedagógicas possibilitem a reciprocidade, a participação coletiva, superando o modelo da divisão do trabalho pedagógico (quem planeja e quem executa a ação educativa), que arregimenta a fragmentação e o controle hierárquico na relação assessor-assessorado.

Outra questão, sobre a qual nos debruçamos, nesta investigação, refere-se ao **incentivo que é dado pela instituição**, a fim de que os professores participem de programas de desenvolvimento profissional realizados pela ASPED. Como pudemos atestar, a IES não tem um programa institucional de desenvolvimento profissional, além de não remunerar as horas-atividades trabalhadas pelos professores, contribuindo diretamente a não participação dos docentes nas alusivas atividades.

Estes professores, por uma questão de complementação de renda mensal necessitam trabalhar em outras instituições concomitantemente, acabam não dispondo de tempo (até porque não são remunerados para isto) para participarem de atividades de formação pedagógica promovidas pela IES. Tal situação concorre para a proletarização do magistério na educação superior, devido à falta de condições de trabalho dos docentes, e para a baixa profissionalização da docência, que em alguns casos é tomada como “bico”, não como profissão.

Observamos, nas representações dos professores, que a docência na educação superior exige conhecimentos específicos e, para tanto, primeiro faz-se necessário que as instituições da educação superior invistam em processos de profissionalização dos professores.

É mister que os professores do magistério superior tomem a docência como profissão, que enseja conhecimentos específicos, caminhando de uma prática profissional de professor centrada no ensino para uma docência comprometida com a aprendizagem dos estudantes. E, por fim, é urgente que as IES constituam uma política de desenvolvimento profissional dos seus professores (a fim de que sejam asseguradas melhoria das condições de trabalho e reserva de tempo na carga horária dos professores para as atividades de formação), para que o ensino seja tomado como referência à formação dos professores. Pretendemos com isto, que o ato de ensinar seja ressignificado nas instituições de educação superior.

Em face dos aspectos mencionados anteriormente, atentamos que para os programas institucionais de desenvolvimento profissional de professores da educação superior de fato se efetivem, é necessário que sejam revistas as condições de trabalho com as quais os docentes convivem diuturnamente. Pensar na profissionalização da docência em uma instituição de educação superior que remunera os professores apenas pelas horas-aulas ministradas ou que valoriza a pesquisa em detrimento da docência é significativamente desafiador.

A pesquisa também apontou para o cenário das condições de trabalho dos professores no exercício da docência nas instituições de educação superior, que contam com um perfil distinto de docentes (professores que só atuam em IES, professores que atuam em IES e no mercado de trabalho como profissionais

liberais), contribui para que a docência na educação superior não seja vista como profissão. Notamos que a falta de um plano de carreira para os docentes, faz com que os professores vejam a docência com um “bico”, e não, uma profissão. Durante as entrevistas sentimos falta de ouvir os docentes falando da falta de investimentos em equipamentos, laboratórios, transporte para acompanhamento de estudantes em estágio e aulas fora do campus, que repercute diretamente em seu trabalho e na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Acrescentamos a isto o fato de que tais condições inviabilizam avanços na profissionalização dos professores, pela inexistência de um programa institucional de desenvolvimento profissional. Além disso, as atividades de formação de professores são esporádicas, não havendo qualquer incentivo institucional (no sentido da remuneração) para que os docentes sejam recompensados pelas horas trabalhadas além da carga horária de trabalho, definida por horas-aulas ministradas.

Para que as instituições de educação superior colaborem com o desenvolvimento profissional dos seus professores, faz-se necessário o planejamento e a execução de um programa de profissionalização dos professores, que entre outros aspectos, assegure continuidade nas ações, condições institucionais para os professores participem das atividades propostas, possibilitando a articulação da formação pedagógica e a reflexão do trabalho educativo desempenhado pelos docentes.

A instituição que nos recebeu como cenário para a investigação em epígrafe sequer conta com um programa institucional de desenvolvimento profissional, conforme pudemos atestar nos depoimentos dos professores. Além disso, as atividades de formação pedagógica acontecem esporadicamente (geralmente no início dos períodos letivos, nas semanas pedagógicas), nas quais a programação e formato são definidos pelos gestores e pela assessoria pedagógica, além de terem um repertório bem reduzido, pois segundo alguns professores, estas atividades se repetem ao longo de várias edições das semanas pedagógicas.

A respeito da **forma como a assessoria pedagógica contribui com o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior** desta instituição, pudemos atestar que a ASPED centra a sua atuação em aspectos burocrático e administrativo, o desenvolvimento da semana pedagógica, o cuidado

com os professores iniciantes, o controle dos processos acadêmicos e pedagógicos. Quanto ao aspecto burocrático e administrativo, os professores depuseram que a atuação da ASPED se dá através das oficinas, cursos e palestras que orientam os docentes como se portar em sala de aula; no oferecimento de sugestões de baremas, métodos e técnicas de como incrementar o ensino na graduação, além de capacitação para utilização dos sistemas eletrônicos adotados pela IES, para o registro acadêmico das atividades docentes.

Observamos que a atuação do assessor pedagógico é um tema bastante controverso, incorporando desde as questões pontuais, emergenciais, passando pela formação pedagógica dos professores, pelo acompanhamento de docentes nos processos de reformulação curricular dos cursos de graduação, pela revisão das práticas de avaliação na educação e pelo registro e fomento de práticas pedagógicas inovadoras.

As IES brasileiras não têm tradição em contar com esses profissionais em seu quadro funcional. Esta questão se agrava pela tensa relação, que historicamente se estabeleceu entre a Pedagogia e as instituições de educação superior, como também a diversidade de denominações desses profissionais (o que dificulta a constituição de um grupo de referência para discutir as especificidades da função), os locais que ocupam nas instituições (espaço físico e de participação nos momentos decisórios), além do desempenho de multifunções e multipapéis.

Com isso, faz-se necessário que as experiências de assessoramento pedagógico em curso no Brasil sejam sistematizadas e divulgadas, para ampliarmos o debate acerca do papel da ASPED na formação e no acompanhamento de profissionais do magistério superior, o fomento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e no incremento da qualidade do ensino de graduação.

As representações dos professores nos mostraram que a identidade profissional do assessor pedagógico, o papel esperado que estes técnicos exerçam em instituições de educação superior, a participação de pedagogos na formação pedagógica e no acompanhamento dos profissionais do magistério superior ainda são temas insipientes, necessitando de investimentos sistemáticos dos pesquisadores da

Pedagogia Universitária, na direção da teorização das práticas de assessoramento que vêm sendo desenvolvidas no Brasil.

Destacamos que no nosso país ainda não há uma tradição de assessoramento pedagógico de professores da educação superior, daí os desafios para os quais nos lançamos ao propormos e realizarmos esta investigação, tendo em vista que se trata de uma temática pouco discutida pelos pesquisadores da área. Esperamos que o Brasil, a exemplo da Argentina e Espanha, possa investir em políticas de formação dos professores da educação superior no local do trabalho, mediante a figura do assessor pedagógico, observando os desafios que estão postos para as IES atualmente de fazerem a própria crítica das suas práticas tradicionais, da urgência de se investir no desenvolvimento profissional dos docentes, da premência de se incrementar a qualidade do ensino de graduação.

Por último, nos ocupamos da identificação do **modelo institucional adotado pela assessoria pedagógica da faculdade investigada**, quando testemunhamos que existe uma aproximação com o assessoramento numa dimensão clínica. Neste modelo de assessoramento, os professores e a ASPED planejam e implementam práticas visando à melhoria da qualidade do ensino. As estratégias de assessoramento se dão tanto na perspectiva individual (atendimento e acolhimento das dúvidas, solicitações, atuando na mediação de conflitos), e também em atividades como reformulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos, revisão do processo de avaliação adotado na instituição, promoção de atividades de formação pedagógica dentre outros (CUNHA, 2014).

Feita esta exposição do problema da pesquisa e das questões que orientaram a nossa investigação, e da explicitação dos achados que fizemos a partir na aproximação com o campo empírico, passaremos agora à explicitação das dificuldades com as quais nos deparamos ao realizar este trabalho. De início gostaríamos de declarar que, quando nos propomos a conhecer as representações dos professores acerca do papel desempenhado pela ASPED no desenvolvimento profissional deles, em algumas circunstâncias nos deparamos com “zonas mudas”, conforme descrito pela Teoria das Representações Sociais (TRS).

Pelo fato deste estudo ter adotado como técnica de produção de dados a realização de entrevistas semiestruturadas, do tipo questão exmanente, o trabalho de investigação e a tentativa de compreensão da realidade aconteceram, em grande medida, a partir dos depoimentos dos sujeitos. Contudo, por termos eleito os princípios da Teoria das Representações Sociais como filtro para olhar esta realidade, não podemos perder de vista que além do conteúdo manifesto nas representações dos professores, existem diferenças importantes entre o que as pessoas pensam, e o que verbalizam.

Na perspectiva de Abric (2005), a zona muda diz respeito à distância que existe entre o que o sujeito pensa e o que ele expressa, em situações de entrevistas, por exemplo. Ao realizarmos as entrevistas com os professores da faculdade, notamos que os depoentes em algumas vezes ocultam em seus discursos as práticas que eles observam cotidianamente na IES. Acreditamos que isto se deve, ao fato de a faculdade na qual eles trabalham seja particular, fazendo com que esses sujeitos tenham receio do que será feito e como compreenderemos e trataremos suas declarações.

Outra dificuldade com a qual nos deparamos, ao adentramos ao campo empírico, foi o fato de uma das assessoras pedagógicas da faculdade ter recrutado os professores que participariam da investigação. Na tentativa de diminuirmos o nível de viés convidamos outros docentes para participarem como depoentes da pesquisa, para garantir a fidedignidade da leitura da realidade sobre a qual nos debruçamos.

Por fim, resta-nos dizer que esta investigação se coloca na esteira da trajetória que necessita ser percorrida pela Pedagogia Universitária, na direção da qualificação do trabalho das assessorias pedagógicas em instituições de educação superior. Considerando que tais estudos, ainda, são pouco frequentes no Brasil, esta investigação se coloca na condição de um estudo preliminar, inconcluso, que carece de outros tantos investimentos, a fim de que, a profissionalização dos professores da educação superior, através da colaboração de assessorias pedagógicas, ocupe lugar de destaque nas discussões sobre a formação pedagógica dos profissionais do magistério superior, como referente ao desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro, Museu da República, 2005.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Work/Downloads/2271-11112-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Work/Downloads/2271-11112-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 26 de fevereiro de 2015.

ALEXANDRE, M. O saber popular e sua influência na construção das representações sociais. In: **Comum** - Rio de Janeiro - v.5 - nº 15 - p. 161 a 171 - ago/dez 2000. Disponível em: http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/o_saber.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

ALMEIDA, L. R. M. Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre os desafios atuais. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 81 – 107.

ALVES-MAZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1169-1961-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1169-1961-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 01 de junho de 2014.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006, p. 67 – 100.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006, p. 11 – 38.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/06.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2014.

BAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. BOSI, A. (trad.). 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. RETO, L. A.; PINHEIRO, A. (trad.). ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, E. R. M. **Políticas de formação para o professor do ensino superior**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0160.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

BATISTA-DOS-SANTOS, A.C.; ALLOUFA, J. M. I.; NEPOMUCENO, L. H.. Epistemologia e metodologia para as pesquisas críticas em administração: leituras aproximadas de Horkheimer e Adorno. **RAE**, São Paulo, v. 50, nº. 3, jul./set. 2010, p. 312-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v50n3/07.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2014.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 57 – 68 (Coleção Práxis).

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006, p. 203 – 215. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5). Disponível em: http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

BRACCINI, M. L.; RODRIGUES, H. **Universidade & escola: diálogos entre dois espaços de assessoria pedagógica**. **Revista Educação em Rede: formação e prática docente**. v. 1, n. 1 (2012), p. 01 – 20. Disponível em: [file:///C:/Users/Work/Downloads/312-650-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Work/Downloads/312-650-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Parecer CFE/C.E.Su. nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de Pós-graduação. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 76, de 14 de abril de 2010.** Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/diapg/demandasocial/portaria76-2010regulamentoprogramads-2010.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 181, de 18 de dezembro de 2012.** Aprova o Regulamento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_181_de-18122012.pdf . Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa:** vocábulos, expressões da língua geral e científica-sinônimos. Contribuições do Tupi Guarani. 3. vol. 2. tir. São Paulo: Saraiva, 1968.

BUENO, A. P. O Estado e a universidade brasileira. In: **Caros amigos:** especial Universidades, São Paulo, Universidade: crise e desafio. Ano XVIII, nº 70, setembro de 2014, p. 04 –05.

CANDAU, V. A Didática e a formação de educadores – Da exaltação a negação: a busca da relevância. In: _____. (org.). **A didática em questão.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 13 – 24.

CARLOS, L. C.; CHAIGAR, V. A. M.; FORSTER, M. M. S.; RODRIGUES, H.; WOLFF, R. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio de docência. In: CUNHA, M. I. (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 105 – 123.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 18. n. 54, jul.-set. 2013, p. 761 – 776.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** VALENZUELA, S. T. (trad.); PIMENTA, S. G. (rev. técn., apres., not.). 2. ed. São Paulo: Cortez: 2012.

CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O. (org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 45 – 57.

CUNHA, M. I. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária: implicações para o papel do assessor pedagógico na educação superior. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. (edit.). **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 17 – 26. (Colección Educación, crítica & debate).

CUNHA, M. I. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p. 27 – 57.

DOURADO, L. F. “Prefácio”. In: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012, p. 07 – 10.

FARIAS, I. M. S. [et. al]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009 (Série Formar).

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 31 – 59.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 95 – 112 (Coleção Práxis).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, E. N. B.; RAMOS, R. A. R. S. **O estágio de docência na perspectiva de estudantes da pós-graduação**. Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 4, 2014. Curitiba. Anais... Curitiba: Editora, 2014. Paginação.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13 – 73.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

GIOLO, J. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5). Disponível em: http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. (orgs.). **Docência no ensino superior: desafios e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 15 – 29.

HEVIA, I. A. El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. In: LUCARELLI, E. (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2000, p. 83 – 108. IDEALISMO ALEMÃO. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Idealismo_alem%C3%A3o&oldid=38713118. Acesso em: 08 de junho de 2014.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006, p. 63 – 84. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5). Disponível em: http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. ULUP, L. (trad.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17 – 41.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCARELLI, E. (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LUCARELLI, E. El asesor pedagógico y la didáctica universitária: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. In: LUCARELLI, E. (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000, p. 35 – 51.

LUCARELLI, E. O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002, p. 123 – 148. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

LUCARELLI, E. Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, 12, 1 (2008), p. 01 – 14. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 11. reimp. São Paulo: EPU, 2008. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: ¿cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea, 2009. (Educación hoy estudios).

MARTINS, A. M. **A descentralização como eixo das reformas do ensino**: uma discussão da literatura. *Revista Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº 77, Dezembro/2001. p. 28 – 48. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7044.pdf>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 09 – 26 (Coleção Práxis).

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Coleção Temas Sociais).

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Questões fundamentais da Educação; v. 8).

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional: In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 15 – 33.

MOROSINI, M. C. (editora-chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário, vol.2. Brasília: Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social: editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **50 anos da Teoria das Representações Sociais**: depoimentos. LABINT – UFPE: Centro Serge Moscovici, Recife, 2013.

PACHANE, G.G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. Septiembre-diciembre. 2003. Disponível em:

<http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/AntecedentesContexto/GestionSocialConocimiento/importanciadelaformaciondidacticopedagogica.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

PACHANE, G.G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006, p. 97 – 145. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5). Disponível em:

http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L (org.). **Formação de professores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 267 – 278.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, I. M.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p. 33 – 55.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. 2. ed. Lisboa: Padrões culturais, 2008.

PRIMI, L. Brasil detém recorde mundial de empresas lucrativas de ensino. In: **Caros amigos**: especial Universidades, São Paulo, Universidade: crise e desafio. Ano XVIII, nº 70, setembro de 2014, p. 12 – 15.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor(a): uma experiência centrada na formação continuada. **20ª Reunião Anual da Anped**, 2000, Caxambu-MG. Anais eletrônico. Caxambu, 2000. CD-ROM.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005. Disponível em:

<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/pesquisa-identidade-docente.pdf>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J.C. Teoria das Representações Sociais. In: LANGE, P. A. M. V.; KRUGLANSKI, A.W.; HIGGIN, E. T. (org.) **Handbook of Theories of Social Psychology**. ALVARENGA, C. H. (trad.). vol. two. London: SAGE, 2012, p. 477 – 497.

RIBEIRO, M. L.; ARAÚJO, A. V. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 32, p. 61-71, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v18n32/v18n32a07.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. **Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva**. Interface – Comunicação Saúde e Educação. v. 14, n. 32, p. 55-68, jan./mar.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/05.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, S. M. M. **Mudanças na prática docente em experiência de formação continuada**. Tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC). São Paulo: 2002.

SANTOS, M. H. A. **Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate**. Dissertação de mestrado defendida na Universidade de Brasília (UnB). Brasília: 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12756/1/2012_MarcosHenriqueAlmeidadosSantos.pdf. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. A educação privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, V. (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 155 – 177.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

SILVA, M. A. S. **Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor**. Dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Belo Horizonte; 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SilvaM_1.pdf. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

SILVA, M. G. S. **Assistência pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?** Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis; 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95155/301630.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 de dezembro de 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1.).

SOUZA, M. E. G. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica.** Tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília (UnB). Brasília: 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6936/1/2010_MariaEmiliaGonzagadeSouza.pdf. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

SPINK, M. J. P. O Conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993, p. 300 – 308. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOMAZ JÚNIOR, R. Expansão do ensino superior exige controle rigoroso. In: **Caros amigos: especial Universidades**, São Paulo, Universidade: crise e desafio. Ano XVIII, nº 70, setembro de 2014, p. 16 – 18.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** 2. ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 19 ed. Campinas: Papyrus, 2005, p. 11 – 35. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006, p. 85 – 96. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5). Disponível em:

http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

VEIGA, I. P. A. (coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Roteiro da entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista semiestruturada

Entrevista com uso de questão estímulo (BATISTA-DOS-SANTOS, ALLOUFA e NEPOMUCENO, 2010).

Questão exmanente (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002):

Para você, qual é o papel da assessoria pedagógica desta instituição de educação superior?

Questões imanentes:

a) Para você, o que é assessoria pedagógica?

- Relate o trabalho de assessoria pedagógica desenvolvido nesta instituição de educação superior.
- Em sua opinião qual o papel do setor de assessoramento pedagógico desta IES?

b) Em sua opinião o que significa formação pedagógica de professores da educação superior?

- Quando afirmamos que a formação pedagógica é fundamental para os professores da educação superior, do que estamos tratando?

c) Relate as atividades desenvolvidas pelo setor de assessoramento pedagógico visando à formação dos professores para o exercício da docência.

- Descreva as atividades desenvolvidas pelo setor de assessoramento pedagógico, visando à formação dos professores para o exercício da docência.
- d) De que maneira a administração da faculdade incentiva os professores a participarem de atividades de formação pedagógica? Qual a sua opinião sobre essas ações/iniciativas?
- Como você avalia as atividades de formação pedagógica promovidas por esta IES?
- e) Como você avalia a atuação do assessor pedagógico na condução da formação pedagógica destinada aos professores?

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA- NEPPU

Pesquisa: EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa no campo da Pedagogia Universitária, a ser desenvolvida durante os anos de 2012/ 2013/ 2014. Essa pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana -Parecer 79685- e pelo CONSEPE- Resolução 040/2013-, tem como objetivo conhecer as necessidades formativas de docentes da UEFS e da UFRB no campo pedagógico e as estratégias institucionais desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos. Os resultados dessa pesquisa serão importantes para a elaboração de propostas institucionais que contemplem as necessidades formativas e desenvolvimento profissional dos docentes da UEFS e da UFRB. Para atingir o objetivo previsto, os pesquisadores optaram por este instrumento de pesquisa que necessita da sua colaboração.

O benefício que obterá ao participar desta pesquisa será contribuir com o conhecimento das necessidades formativas dos docentes, no campo pedagógico, a fim de orientar gestores no planejamento de atividades de desenvolvimento profissional desses sujeitos. A Resolução CNS 196/96 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o seu anonimato, cada questionário será identificado por um código numérico; b) eles serão guardados em lugar seguro, durante cinco anos, no NEPPU; c) esses registros serão destruídos logo após o prazo estipulado de cinco anos; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar desses cuidados, os questionamentos podem provocar, nos sujeitos, reflexões sobre a sua prática pedagógica, a partir de algum evento que tenha vivido durante a sua experiência profissional, o que pode se constituir em desconforto para o(a) Sr.(a). Sendo assim, o instrumento só será aplicado após a sua anuência e assinatura nas duas vias deste termo de consentimento.

Caso venha a se sentir eventualmente invadido (a) ou incomodado (a), o(a) Sr.(a) pode, voluntariamente, desistir do preenchimento do questionário, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Módulo I/ Campus UEFS). Por fim, comprometemo-nos em assumir a responsabilidade da assistência integral face aos possíveis danos.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa comprometem-se em comunicar seus resultados em eventos científicos, como também por meio de um relatório final que será depositado no NEPPU - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária.

Essa pesquisa será coordenada pela Profa. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D, que estará à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma no NEPPU - Módulo II/ Campus UEFS, sala 11, horário comercial, ou através do telefone: 3161 2363.

Perante o exposto, autorizo a minha participação voluntária nesta pesquisa. Este termo será assinado por mim e pela coordenadora responsável pela pesquisa em duas vias, sendo que uma fica em meu poder.

Feira de Santana,.....de de 2014.

Assinatura do (a) participante

Profa. Dra. Marinalva Lopes
Ribeiro (Coordenadora)

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Pesquisador: MARINALVA LOPES RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07712812.7.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 165.495

Data da Relatoria: 14/12/2012

Apresentação do Projeto:

Existe "uma inquietação por parte das universidades e do próprio governo brasileiro com a expansão dos sistemas de educação superior nos últimos trinta anos. Para se ter uma ideia desse imperativo, no Brasil, a partir de 1994, foi implementada uma considerável expansão do ensino superior pela iniciativa privada. Dados do INEP nos mostram que em 1994 havia uma matrícula na graduação na ordem de 690.450 alunos na rede pública contra 970.584 na rede privada. Até 2007 havia apenas 2% de cursos na modalidade de ensino EAD, sendo ampliado para 35% o número de vagas nessa modalidade. Segundo dados do INEP (2011), a modalidade de ensino EAD, que em 2001 tinha 2.091.529 matrículas, em 2010 saltou para 4.736.001 matrículas. Diversos fatores contribuíram para a expansão do ensino superior, como o desenvolvimento de políticas de financiamento dos estudos, a exemplo do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, que propõe financiar até 75% dos custos da graduação em instituições privadas para estudantes que apresentem comprovada situação econômica desfavorável. A partir de 2000, o Programa Universidade para todos (PROUNI) passou a conceder bolsas de estudo integrais e parciais, em instituições privadas, para estudantes que apresentassem bom desempenho nos exames do ENEM. Dados do censo de 2010 mostram que das 6.379.299 matrículas na graduação, 4.736.001 são ofertadas por instituições da rede privada, incluídas as modalidades EAD e os cursos tecnológicos, voltados à formação profissionalizante de nível superior, o que representa 74,2% em relação à rede pública. Entretanto, apesar dessa diferença, a categoria federal apresentou um crescimento, nesse período, da ordem de 85,9%, em consequência da criação de

Endereço: Km 03 - BR 116- Campus Universitário

Bairro: Módulo I

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep_uefs@yahoo.com.br

14 novas universidades federais e 30 Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia os chamados Ifets, no governo Lula (2003-2010). Convém assinalar a existência do projeto de instalação, até 2014, de mais quatro universidades federais e 47 campus universitários, pelo atual governo. Evidentemente, esse ritmo acelerado de expansão do ensino superior tem repercutido na melhora da qualificação dos professores em exercício, já que as instituições de ensino superior se veem obrigadas a elevar o percentual de docentes com pós-graduação stricto sensu. No caso do Doutorado, a elevação foi de 123%. A partir desse cenário de expansão do ensino superior e da necessidade de garantir a sua qualidade, que passa, dentre outros fatores, pela formação pedagógica dos docentes universitários, questionamos: será que existem políticas de desenvolvimento profissional docente que garantam aos professores condições para enfrentarem as problemáticas em que se inserem suas práticas, com vistas à permanência, com sucesso, de uma clientela que têm chegado à universidade com demandas e culturas diferenciadas". (Introdução do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Principal

"A partir do processo de expansão das universidades públicas baianas, conhecer as necessidades formativas de docentes da UEFS e UFRB no campo pedagógico e as estratégias institucionais desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento profissional desses sujeitos."

Objetivo Secundário:

Específicos:

- a) Identificar o perfil dos professores e sua trajetória de inserção na universidade;
- b) Identificar as necessidades formativas dos professores das duas universidades, destacando aquelas relacionadas ao campo pedagógico;
- c) Identificar os espaços e estratégias institucionais de intervenção e acompanhamento dos processos pedagógicos desenvolvidos nas instituições universitárias: UEFS e UFRB;
- d) Identificar os pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que sustentam as iniciativas institucionais de assessoramento e formação pedagógica dos docentes universitários;
- e) Analisar os resultados alcançados pelas estratégias de formação, relacionando-os ao processo de desenvolvimento profissional docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Embora reconheçamos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, cuidaremos para evitar todo e qualquer constrangimento dos sujeitos que aceitarem participar da pesquisa, quais sejam: o cuidado em preservar a identidade dos sujeitos; garantir a liberdade em desistir da participação na pesquisa, no momento que assim desejarem; e ainda, planejar o uso do tempo de modo a molestá-los o mínimo possível."

Endereço: Km 03 - BR 116- Campus Universitário

Bairro: Módulo I

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75) 3161-8087

E-mail: con_uefs@uefs.com.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa terá como resultado teses, dissertações e TCC, envolvendo a UEFS e UFRB num total de 1200 participantes. Como técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizarão: questionários para professores, roteiro de entrevista para professores e gestores e grupo focal. Na metodologia o questionário será entregue na reunião de departamento (avaliar os riscos e benefícios de realizar a coleta neste momento), em relação ao sigilo rever as iniciais nos documentos e no Roteiro de entrevista semi-estrutura para os Gestores o cargo do participante, pode servir de identificação, deve ser substituído por outra forma de identificação ou retirá-lo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na folha da plataforma preenchimento incompleto...falta data e outros itens da pagina.

No projeto constam dezesseis participantes e apresenta apenas seis declarações de participação na pesquisa. Explicar como será a participação de todos na pesquisa. Quem participará, todos ou apenas uma parte do grupo? caso sejam todos, anexar as declarações dos mesmos.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FEIRA DE SANTANA, 07 de Dezembro de 2012

Assinador por:

ANDRÉA SILENE ALVES FERREIRA MELO
(Coordenador)

Endereço: Km 03 - BR 116- Campus Universitário

Bairro: Módulo I

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep.uefs@yahoo.com.br