

Maria da Glória Silva e Silva

**ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA AOS DOCENTES: UMA
CONTRIBUIÇÃO PARA A INOVAÇÃO NA UNIVERSIDADE?**

Dissertação de Mestrado submetida ao
Programa de Pós Graduação em
Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina para obtenção do grau
de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia
Bazzo

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S586a Silva, Maria da Glória Silva e
Assistência pedagógica aos docentes [dissertação] : uma
contribuição para a inovação na universidade? / Maria da
Glória Silva e Silva ; orientadora, Vera Lúcia Bazzo. -
Florianópolis, SC, 2011.
165 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Universidades e
faculdades - Corpo docente. I. Bazzo, Vera Lúcia. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

Maria da Glória Silva e Silva

**ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA AOS DOCENTES: UMA
CONTRIBUIÇÃO PARA A INOVAÇÃO NA UNIVERSIDADE?**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 13 de outubro de 2011.

Prof. Célia Regina Vendramini, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Vera Lúcia Bazzo, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Elizabeth Diefenthaler Krahe, Dr.^a
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Leda Scheibe, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Diana Carvalho de Carvalho, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Bazzo, pela dedicação e comprometimento profissional, pelo aprendizado e pela confiança depositada em mim durante esta trajetória, pela compreensão e pelo encantamento.

À professora Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho, por apontar possibilidades e caminhos para que eu iniciasse estudos em Pedagogia Universitária.

Aos assistentes pedagógicos e professores da UNISUL, por aceitarem contribuir para esta pesquisa concedendo entrevistas.

À minha família, pai, mãe, irmãos, marido e filhos, pelo amor e carinho.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema as atividades dos profissionais que compõem os setores pedagógicos das universidades. 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. O objetivo é analisar a atividade desses profissionais e sua contribuição para a inovação no ensino de graduação. 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. As entrevistas seguiram um roteiro previamente estabelecido, foram gravadas e transcritas. Seu conteúdo foi categorizado de forma a se identificar as ações comumente realizadas pelos assistentes pedagógicos nas interações com professores e as concepções de docência e de inovação pedagógica desses sujeitos. Na análise, foram estabelecidas relações entre as concepções de docência apresentadas pelos assistentes pedagógicos e pelos professores e discutidas as possibilidades de contribuição do assistente pedagógico para a inovação na prática docente na universidade. Partiu-se do princípio de que as concepções de professor reflexivo sobre a própria prática ou de professor especialista técnico (CONTRERAS, 2002) não contribuem tanto para a inovação pedagógica quanto a concepção de docente como intelectual transformativo, que é característica da Pedagogia Universitária (LEITE, 1999) como subsistema de inovação (SACRISTÁN, 2000) da prática na universidade. A conclusão do estudo foi a de que a assistência pedagógica na universidade privada de caráter comunitário estudada baseia-se em concepção de docência centrada na visão de professor como alguém que deve refletir individualmente sobre sua própria prática com apoio do assistente pedagógico para seu desenvolvimento como docente, concepção esta que não corresponde à ideia de professor como intelectual transformativo. Assim, embora seja importante que haja assistentes pedagógicos para o desenvolvimento da formação docente dos professores universitários, a assistência pedagógica ainda tem alcance limitado para a promoção de inovação nas universidades.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Docência. Inovação.

ABSTRACT

This study looks at the activities of professionals working in the pedagogical sectors at universities. Pedagogical assistants are technicians in educational issues of higher education who assist department coordinators and professors in educational planning activities, department evaluation and continued pedagogical education. The purpose of the paper is to analyze the activity of these professionals and their contribution to the innovation of undergraduate teaching. Pedagogical assistants and professors from departments in three fields of knowledge and professional fields were interviewed: health, engineering and law, at a community university in Santa Catarina State. The interviews followed a previously established set of questions and were recorded and transcribed. Their content was categorized to identify the actions commonly conducted by the pedagogical assistants in their interactions with professors and the concepts about teaching and pedagogical innovation held by these assistants. The analysis established relationships between the concepts of education expressed by the pedagogical assistants and by the professors and discussed the opportunities the pedagogical assistants have to contribute to innovating educational practices at the university. It is based on the principal that reflexive concepts of a professor about their own practice or of the technical specialist professor (CONTRERAS, 2002) do not contribute very much to pedagogical innovation as much as the concept of the professor as a transformative intellectual, which is characteristic of university pedagogy (LEITE, 1999) as a subsystem of innovation (SACRISTÁN, 2000) of university practices. The study concluded that the concepts of teaching held by the pedagogical assistants at the private community university studied are based on a view of the professor as someone who must reflect individually on her practice with support from the pedagogical assistant to develop as a teacher, a concept that does not correspond to the idea of the professor as a transformative intellectual. Thus, although the presence of pedagogical assistants is important for the development of teacher education of university professors, pedagogical assistance still has a limited scope in the promotion of innovation at universities.

Keywords: University pedagogy. Teaching. Innovation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fundações Educacionais de Santa Catarina

Quadro 2 – Funções dos técnicos educacionais nas universidades estadual e federal de Santa Catarina

Quadro 3 – A autonomia profissional de acordo com três modelos de professores

Quadro 4 – Recorte de quadro de análise de entrevistas com assistentes pedagógicos

Quadro 5 - Recorte de quadro de análise das entrevistas com professores

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES – Câmara de Educação Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
COBENGE – Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia
CP – Conselho Pleno
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
ForGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FURB - Universidade Regional de Blumenau
GEU – Grupo de Estudos sobre Universidade
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFSC - Instituto Federal de Tecnologia de Santa Catarina
INEP - Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PAAP – Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico
PAIUFGS - Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina
PECD - Programa de Estágio e Capacitação Docente
PFPD - Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC
PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação
PROSUP - Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares
RIES - Rede Sul-Brasileira de Investigação em Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UA - Universidade de Aveiro
UDELAR - Universidade da República do Uruguai
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPeL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UnC - Universidade do Contestado

UNERJ - Centro Universitário de Jaraguá do Sul
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization
UNIARP - Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe
UNIBAVE - Centro Universitário Barriga
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale
do Itajaí
Unifebe - Centro Universitário de Brusque
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina
USJ - Centro Universitário Municipal de São José

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS	22
2.1 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	23
2.2 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SANTA CATARINA.....	27
2.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	34
2.4 OS SETORES PEDAGÓGICOS DAS UNIVERSIDADES.....	44
3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	51
3.1 O CURRÍCULO COMO CONFLUÊNCIA DE PRÁTICAS.....	52
3.1.1 A Pedagogia Universitária como subsistema de inovação.....	55
3.1.2 O subsistema técnico-pedagógico e os níveis de desenvolvimento do currículo.....	60
3.2 AS CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA QUE HAJA INOVAÇÃO.....	65
3.2.1 O professor especialista técnico.....	68
3.2.2 O professor prático reflexivo.....	70
3.2.3 O professor intelectual crítico.....	72
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
3.4.1 Descrição dos sujeitos e das áreas.....	79
3.4.2 Entrevistas.....	81
4 O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS AÇÕES NA UNIVERSIDADE	83
4.1 AÇÕES JUNTO À GERÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	90

4.2 O ASSESSORAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO.....	94
4.2.1 Assistência para a elaboração de projetos pedagógicos.....	95
4.2.2 Assistência para a elaboração de planos de ensino.....	97
4.2.3 Ações junto ao Programa de Profissionalização dos Professores.....	101
4.2.4 Divulgação de estratégias didáticas.....	103
4.4 DIFICULDADES ENFRENTADAS.....	106
5 CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	111
5.1 INTERAÇÕES COM PROFESSORES NA VISÃO DOS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS.....	112
5.2 CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ASSISTENTES PEDAGÓGICOS.....	119
5.3 INTERAÇÕES COM ASSISTENTES PEDAGÓGICOS NA VISÃO DE PROFESSORES.....	123
5.4 CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES.....	130
5.5 CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES.....	136
6 ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA AOS DOCENTES: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INOVAÇÃO NA UNIVERSIDADE?.....	149
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	165

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pela Educação Superior existe desde a participação em projetos de pesquisa durante a graduação, quando fui bolsista de iniciação científica no Grupo de Estudos sobre Universidade no PPGEdU da UFRGS. A formação de professores também já chamava a minha atenção como licencianda e tornou-se o meu trabalho quando passei a integrar o corpo docente de cursos de Pedagogia em diferentes universidades públicas, ao longo de minha trajetória, na condição de professora de Psicologia da Educação. O tema deste estudo, a atenção pedagógica aos docentes da Educação Superior e a contribuição de ações de assessoramento aos docentes para a inovação pedagógica na universidade, tornou-se relevante para mim principalmente após ingressar na instituição em que trabalho já há alguns anos como técnica educacional, especialista em educação ou, como a função é mais conhecida na universidade em que atuo, como assistente pedagógica.

Torna-se então necessário, já no princípio, destacar que há um envolvimento pessoal com o tema deste trabalho, na medida em que sou uma assistente pedagógica que, além de procurar dar sentido à caminhada realizada desde o ingresso nesta função, busca contribuir para seu desenvolvimento científico com a análise desta prática.

Acredito que o estudo do Programa de Assistência Pedagógica permite refletir sobre formas de interação com o professor universitário que contribuem para a sua formação e para seu envolvimento com as ações pedagógicas realizadas nos cursos a que está vinculado. Estas ações vão além da sala de aula. Abrangem o planejamento e a avaliação dos projetos pedagógicos e a constante reflexão sobre ser professor na Educação Superior. A análise das ações dos assistentes pedagógicos e de suas interações com os professores possibilita ampliar o conhecimento sobre as ações pedagógicas realizadas nas universidades e sobre o papel do assistente pedagógico nas instituições de ensino superior, especialmente em instituições privadas.

No ano de 2004, a universidade em que trabalho, uma instituição comunitária catarinense, implantou um programa com a finalidade de prestar assistência pedagógica aos professores de seus cursos de graduação. Para isso, contratou profissionais especializados na área pedagógica para se dedicarem, em tempo integral, a auxiliar os envolvidos com os cursos a melhorar a qualidade do ensino ministrado. Nesta pesquisa, foi estudada a atividade dos profissionais de assistência pedagógica, ou técnicos educacionais, que trabalham em universidades, buscando-se as possibilidades de inovação no ensino engendradas por

sua ação. Estudei especificamente as ações de assistentes pedagógicos da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e suas interações com os professores.

Encontrar os fios em que se produzem as tensões, a regulação e a emancipação (SANTOS, 2000), numa universidade privada, realizando um esforço de investigação da produção do novo, pode evidenciar a vontade de transformar que existe nos coletivos docentes e nas equipes de gestão, percebendo-se, ao mesmo tempo, que as reformas educacionais em andamento não ambientam a inovação. Este trabalho, assim, permitirá conhecer mais sobre o que fazem os assistentes pedagógicos e, ao mesmo tempo, avaliar, sob o ponto de vista destes profissionais e de professores, se tal atividade promove inovação pedagógica na perspectiva da Pedagogia Universitária (LEITE, 1999).

Neste estudo, parto do princípio de que a prática pedagógica é multideterminada, de modo que sua renovação ou mudança qualitativa depende de diversas condições e agentes. A análise da prática pedagógica pode e deve ir além da interação entre professor e alunos observável nas salas de aula. Embora o professor e os alunos sejam as figuras centrais no processo de ensino e aprendizagem, outras dimensões ou subsistemas, como proposto por Sacristán (2000), participam, em maior ou menor medida, na configuração da prática do currículo e na perspectiva de inovação nesta atividade. Meu olhar concentra-se numa das dimensões ou subsistemas que atuam na configuração do currículo e da prática pedagógica: o subsistema do conhecimento técnico-pedagógico e sua intervenção sobre as práticas curriculares. Analiso o significado do investimento em profissionais da área pedagógica para implantar mudanças nas práticas institucionais relacionadas ao ensino de graduação, a relevância da formação pedagógica para a qualidade do ensino e o papel de setores pedagógicos nas universidades, assim como o trabalho docente na universidade num contexto caracterizado por constantes mudanças.

O **objetivo geral** do trabalho é verificar se as interações entre assistentes pedagógicos e docentes promovidas pelo Programa de Assistência Pedagógica contribuem para a inovação pedagógica. Procuo caracterizar o papel dos assistentes pedagógicos nos cursos de graduação em uma universidade privada; analisar os modelos de profissionalidade docente nutridos pelos assistentes pedagógicos e pelos professores, bem como suas concepções de inovação pedagógica; e avaliar, considerando os modelos de profissionalidade docente construídos e as concepções de inovação pedagógica de assistentes

pedagógicos e professores, a possibilidade de realização de inovação pedagógica nas ações do Programa de Assistência Pedagógica.

A dissertação descreve ações de assistentes pedagógicos, profissionais da área de educação contratados para realizar ações de diagnóstico, planejamento, supervisão e formação pedagógica junto aos docentes de cursos de graduação em uma universidade privada comunitária de Santa Catarina. O assistente pedagógico é abordado na pesquisa como um profissional que realiza um trabalho importante, mediando a discussão de caminhos para a implantação dos projetos dos cursos de graduação. O presente estudo, portanto, propõe-se a avaliar as ações do Programa de Assistência Pedagógica, verificando se e de que forma o trabalho dos assistentes pedagógicos contribui para a inovação na universidade. Interessa-nos conhecer as atividades realizadas pelos assistentes pedagógicos, os contextos de sua interação com os professores, as concepções de profissionalidade docente que orientam as ações dos envolvidos, professores e assistentes pedagógicos, e as perspectivas de inovação pedagógica constituídas pelas interações fundamentadas em tais concepções.

As questões que pretendo responder com este estudo são:

1 - Como se dá o investimento em Pedagogia Universitária na universidade pesquisada, com o Programa de Assistência Pedagógica? O que fazem os assistentes pedagógicos? Os assistentes pedagógicos intervêm no trabalho docente na universidade? Que interações entre assistentes pedagógicos e professores são destacadas pelos sujeitos como relevantes? Que contribuição o trabalho dos assistentes pedagógicos pode trazer para a melhoria da qualidade do ensino universitário?

2 - Que concepções de profissionalidade docente se revelam nas falas de assistentes pedagógicos e professores da universidade comunitária estudada? Que concepção de profissionalidade docente está associada à inovação pedagógica?

3 - O que é inovação pedagógica na educação superior? Que ações são compreendidas como inovadoras por técnicos e professores? O trabalho dos assistentes pedagógicos pode promover inovação pedagógica na universidade?

Discutirei, assim, o conceito de inovação pedagógica, pois nem toda mudança institucional pode ser considerada uma inovação. Por vezes, em lugar de contribuir para a inovação pedagógica, os setores pedagógicos das universidades podem intervir no sentido de (con)formar os professores a um discurso institucional (BROILO, 2006). Assistentes pedagógicos e professores interagem de acordo com suas concepções de

profissionalidade docente, com modelos de professor tidos como ideais da formação pedagógica. De cada modelo de professor ou concepção de profissionalidade docente decorrem implicações para a autonomia dos professores da universidade, para seu profissionalismo e para a sua formação em educação. Consequentemente, como procurarei demonstrar no trabalho, os modelos de professor que orientam as práticas de assistentes pedagógicos e professores configuram o campo de possibilidades de inovação pedagógica.

O conceito de inovação pedagógica será tratado na perspectiva dos estudos em Pedagogia Universitária realizados pela Rede Sul-Brasileira de Investigação em Educação Superior (RIES), que serão mais adiante explicitados, e buscarei compreender o papel do assistente pedagógico na implantação de mudanças no ensino da universidade. A análise da experiência da instituição do ponto de vista da inovação pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento no campo da Pedagogia Universitária, tanto no que se refere ao manejo da categoria inovação no processo de pesquisa, quanto no que diz respeito à sistematização de critérios para a investigação de ações pedagógicas em cursos de graduação.

O trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, será apresentado o contexto em que se insere nosso tema de pesquisa: a universidade brasileira em tempos de reformas educacionais. Serão apresentadas características do sistema de Educação Superior de Santa Catarina; da formação dos professores que dão aulas neste nível de ensino; e da atenção pedagógica aos docentes em instituições privadas comunitárias de Santa Catarina como a que mantém o Programa de Assistência Pedagógica, objeto deste estudo.

No segundo capítulo, será apresentado o referencial teórico que fundamenta esta análise da intervenção técnico-pedagógica no desenvolvimento do currículo e da inovação pedagógica na universidade, bem como a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação. Serão apresentadas relações entre subsistemas e níveis de desenvolvimento do currículo que explicam a interação entre assistentes pedagógicos e professores na universidade. Será indicada a possibilidade de que sua intervenção no trabalho docente contribua para que haja inovação pedagógica. O conceito de inovação pedagógica na perspectiva da Pedagogia Universitária será definido e serão descritos modelos de professor que fundamentam concepções de profissionalidade docente, a partir de Contreras (2002). Com isso, busco demonstrar que as concepções de profissionalidade docente de

assistentes pedagógicos e professores interferem em sua ação e na perspectiva de que haja inovação pedagógica em suas práticas.

O terceiro capítulo traz a análise das falas de professores e assistentes pedagógicos sobre as ações realizadas por estes últimos na universidade pesquisada, caracterizando o Programa de Assistência Pedagógica. No quarto capítulo, são analisadas as concepções de profissionalidade docente dos sujeitos e as perspectivas de que ocorra inovação pedagógica na universidade a partir de tais concepções. O último capítulo corresponde às considerações finais e encaminhamento para novos estudos sobre as ações de programas de atenção didático-pedagógica aos docentes da educação superior.

2 A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS

A universidade é uma das mais antigas instituições que ainda está em atividade sem ter sofrido grandes mudanças ao longo de sua história. Em mais de quinhentos anos, caracterizou-se por sua estabilidade e refração às pressões externas. Porém, nas últimas décadas, tem sido alvo de maiores exigências por parte da sociedade, recebendo cada vez menos financiamento por parte do Estado. Esta instituição sempre se fundamentou no reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições, fundamento este que lhe garantiu relativa autonomia.

Sua hegemonia, entretanto, tem sido questionada no cumprimento das funções que lhe foram tradicionalmente atribuídas: promover formação humana e profissional e produzir conhecimento em processos de ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 1997). Neste contexto, as contradições que sempre a caracterizaram se ampliam e provocam profundas transformações. Alguns exemplos dessas tensões foram muito bem identificados por Santos (1997): a colisão constante entre os interesses científicos dos pesquisadores e as necessidades do mercado e da sociedade; a dificuldade em integrar o ensino e a pesquisa; a dissociação entre o ensino e a extensão; e a tensão entre os objetivos da graduação e da pós-graduação. Esses problemas foram apontados pelo autor como resultantes de dicotomias entre a alta cultura e a cultura popular, entre a educação e o trabalho e entre a teoria e a prática, dicotomias vistas por ele como características da contemporaneidade. Os confrontos assim provocados vêm transfigurando a universidade que conhecemos.

Analisando as pressões vividas pela universidade no contexto brasileiro, Chauí (2003) observa que a Constituição de 1988 trata a educação como um setor de serviços não exclusivos do Estado. Assim, com base legal, as políticas postas em prática nos anos 1990 levaram a educação a ser compreendida não como um direito de todos, mas como um serviço que pode ser prestado por agentes não estatais, ser privado ou privatizado. Para Chauí (2003), essa compreensão da educação coloca a universidade não mais como instituição, mas como mais uma organização entre outras prestadoras de serviços, públicas ou privadas. Neste contexto, a universidade tornou-se “operacional”.

As reformas do Estado e as reformas educacionais delas decorrentes têm relação com transformações que vêm acontecendo nas universidades e na docência universitária. Como aponta Peroni (2006), no final dos anos trinta e início dos anos quarenta do Século XX, as

ideias neoliberais desenvolvidas a partir do trabalho do economista Friederich August von Hayek (1899-1992) passaram a ser largamente divulgadas e influenciaram a realização de reformas de Estado em quase todo o mundo. Na América Latina, no Chile, no governo de Augusto Pinochet, a realização de reformas tornou-se condição para a negociação de dívidas com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional já a partir de 1973. As chamadas “políticas neoliberais” foram implantadas nos anos 1980 também no governo de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher. Peroni (2006) mostra que o sentido das reformas do Estado nos diversos países foi de manter a estabilidade da moeda, enfrentando a inflação; permitir a inserção internacional competitiva dos países e controlar as dívidas públicas atribuídas a gastos excessivos com políticas sociais. Os meios para a realização da citada reforma foram processos de privatização de serviços públicos ou de gestão local, estadual ou municipal, em parceria com grupos privados.

No Brasil, este processo se iniciou um pouco mais tarde, a partir do governo de Fernando Collor de Mello, em 1989. Segundo Montaña (2002), a partir dos anos noventa do último século, a denominação “público não estatal” ganhou força no país, representando setores que viabilizavam a prestação de serviços públicos sem pertencer ao primeiro setor. O processo de reforma do Estado desencadeado neste período provocou a redefinição dos limites entre o público e o privado e transformou direitos dos cidadãos em serviços que poderiam ser prestados tanto pelo Estado quanto por parceiros do segundo e do terceiro setor.

2.1 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, favoreceu a diversificação e a diferenciação das Instituições de Educação Superior no Brasil. O modelo de educação superior que, desde a reunião dos primeiros estabelecimentos em reitorias na primeira metade do Século XX, costumava ser associado à ideia de universidade, com a nova legislação, passou a ser composto também por centros universitários e faculdades, ambas as instituições desobrigadas de realizar pesquisa e extensão e, muitas vezes, concentradas exclusivamente no ensino.

Bazzo (2006) mostra que o processo de reforma educacional dos anos 1990 no Brasil e sua intervenção direta sobre a Educação Superior revelam-se em Leis como:

- Lei 91931/1995, que institui o Exame Nacional de Cursos (Provão).

- Lei 9394/1996, a LDB, tida como uma Lei pautada nas teses do neoliberalismo e fonte de toda a regulamentação da formação de professores em andamento, mesmo nos dias atuais.

- Decretos 2306/1997 e 3869/2001, que estabelecem a tipologia das Instituições de Ensino Superior, diferenciando universidades de outros tipos de instituições igualmente válidas para a formação neste nível de ensino.

- Resolução 01/1999 CNE, que regulamenta os Institutos Superiores de Educação; Pareceres CNE/009 e 28/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002, que tratam de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e dão ênfase à noção de competências.

- Parecer 1/2002 CNE, que estabelece a duração das Licenciaturas em 2800 horas e três anos; e

- Medida provisória 147/2003 e Lei 10861/2004, que instituem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Além dessas medidas, outras ações foram importantes para que tivéssemos atualmente um quadro de permanente busca das instituições por adequação às regulamentações apresentadas pelo Estado, especialmente no que se refere a ações de planejamento e avaliação. Estão atualmente em evidência a formulação de Planos de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos Institucionais e Projetos Pedagógicos dos Cursos. Também têm tido destaque na dinâmica das instituições a cultura avaliativa e a tomada de posição frente às implicações das avaliações externas. Os processos institucionais que temos vivenciado na primeira década do Século XXI foram articulados nacionalmente a partir das políticas postas em prática nos anos noventa do Século XX.

Em 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição ao extinto Conselho Federal de Educação. Uma das atribuições do CNE foi desencadear e orientar o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O Parecer CNE/CES nº 776/97 estabeleceu orientação geral para as DCNs dos cursos de graduação. O currículo mínimo dos cursos de graduação foi extinto e introduziu-se o conceito de DCNs. Como destacam Catani, Oliveira e

Dourado (2001), o Parecer CNE/CES nº 776/97 ampliou a liberdade de composição da carga horária e das unidades de estudos a serem ministradas nos currículos e promoveu a redução na duração dos cursos. O objetivo foi tornar a estrutura dos cursos mais flexível. Para a composição dos currículos, foi preconizada uma sólida formação geral, aliada a práticas de estudos independentes. O Parecer enfatizou ainda o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas no mundo do trabalho, a articulação teoria-prática e as avaliações periódicas com instrumentos variados.

Catani, Oliveira e Dourado (2001) demonstram, ainda, que essas proposições aos poucos foram sendo absorvidas pelas universidades. O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), em sua reunião anual de 1999 e no documento que dela resultou - Documento Conceitual para Sistematização das Diretrizes Curriculares, ratificou a posição de que os novos currículos deveriam garantir a flexibilidade em sua estrutura, permitindo ao aluno a diversificação dos caminhos para a sua formação; a variedade na oferta de tipos de atividades para a integralização curricular; articulação entre atividades desenvolvidas pelos alunos no âmbito da Universidade com aquelas de seu campo de atuação profissional; e ênfase em atividades centradas na criatividade e na capacidade de (re)construir, (re)estruturar, (re)ordenar e buscar novas interpretações às situações propostas. O título do documento resultante da oficina de trabalho realizada evidencia o ponto de vista do ForGRAD: “O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível” (ForGRAD, 2000). Desta forma, as instituições foram sendo desafiadas a registrar suas intenções e concepções pedagógicas em um documento formal, reescrito periodicamente a partir da avaliação das ações realizadas.

Bazzo (2006) mostra que o governo de Luis Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, colocou em pauta a chamada Reforma Universitária, trazendo novas questões para o campo da educação superior. De acordo com o Ministro da Educação da época, Tarso Genro, com a reforma universitária, “teremos uma universidade mais acessível para as camadas populares, mais integrada às novas formas de conhecimento e ao saber global e mais autônoma, recebendo mais recursos da União” (BAZZO, 2006, p. 36). No documento da proposta de Reforma, inicialmente verificava-se a manutenção da aposta nas Instituições de Ensino Superior privadas. Estas poderiam funcionar livremente, mas teriam sua qualidade constantemente verificada por meio de avaliações, podendo ter seus cursos fechados de acordo com seu desempenho em relação aos critérios estabelecidos na legislação vigente.

Como propostas, algumas delas já em implantação, a reforma trazia, tal como sistematizou Bazzo (2006): a política de cotas às universidades públicas; a autonomia universitária vinculada à comprovação de qualidade de ensino e pesquisa; a criação de um fundo federal para financiamento das Instituições Federais de Ensino; a eleição direta dos reitores das universidades federais e de um pró-reitor acadêmico nas universidades privadas; e a revisão da estrutura e do modelo dos Departamentos nas universidades federais. Na proposta de reforma universitária, identificava-se ainda o estímulo à flexibilização dos cursos superiores: sequenciais, tecnólogo, bacharel, provocando a continuidade e a intensificação dos processos de discussão e reformulação de projetos pedagógicos nas instituições.

A celeridade e a profusão das mudanças propostas e postas em prática nos últimos anos nas políticas voltadas à educação superior dificultam, por vezes, a compreensão atualizada do sentido que tomam as reformas. Declarações do Ministro da Educação Fernando Haddad, em audiência pública realizada em setembro de 2009 e publicadas na Revista Ensino Superior (MELAZO, 2009), ilustram o momento de constantes e rápidas transformações que temos vivido, tanto que não nos dão sequer o devido tempo para o debate sobre as alterações em andamento. Tratando do projeto de Reforma Universitária, o Ministro declarou que, “se o Congresso achar por bem retomar a discussão, teremos que rever o projeto sob pena de aprovarmos um texto anacrônico. (. . .) O cenário é outro. O Brasil mudou de 2004 para cá” (MELAZO, 2009).

O projeto de reforma universitária começou a ser discutido pelo governo em 2004, sendo que o texto só foi enviado para o Legislativo em 2006, onde a discussão ficou paralisada, enquanto o governo se manteve realizando mudanças no sistema da educação superior do país por meio de portarias e decretos. Segundo o Ministro, conforme as declarações publicadas, não seria possível esperar pelas definições do Congresso (MELAZO, 2009). Entre as iniciativas mais recentes, aprovadas por meio de Portarias e Decretos, estão a adoção do novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de ingresso nas universidades, a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a interiorização das universidades públicas. De fato, os últimos anos trouxeram uma significativa ampliação do número de vagas nas universidades federais por meio da interiorização, com consequente ampliação também do número de postos de trabalho para docentes da

educação superior, evidenciada nos concursos públicos realizados entre 2008 e 2010.

Olhando para o contexto internacional, vemos que a universidade, o currículo e o trabalho docente da Educação Superior vêm se transformando no mundo todo. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998), resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior, orienta políticas para este nível de ensino descrevendo o mundo como caracterizado pela globalização e pelas transformações da informação na sociedade do conhecimento. Este mundo em constante mudança demanda um novo aluno, e o ensino superior é convocado a dar respostas às exigências desta nova realidade. Na Europa, o conjunto de iniciativas que resultam da Declaração de Bolonha está provocando mudanças na concepção de Educação Superior e na organização das instituições universitárias, colocando a ênfase nas competências e na aprendizagem do aluno e provocando a revisão do papel do professor. No Brasil, a década de 2000 caracterizou-se por políticas educacionais que provocaram processos institucionais de formulação e reformulação de projetos pedagógicos nas universidades, orientados agora para serem planejados por competências a serem desenvolvidas.

No contexto das transformações vividas pela universidade nos últimos tempos, os professores universitários têm sido pressionados a mudar seu modo de conceber o conhecimento e sua prática pedagógica e a questionar seus próprios modelos de educação, suas concepções de ensino e de aprendizagem e de aula universitária. Tal processo levou a uma ampliação da demanda por formação e por suporte teórico-prático para a reconfiguração dos saberes e dos fazeres da docência universitária. A preocupação com o retorno institucional que a formação continuada dos docentes pode trazer às universidades envolve os setores pedagógicos no planejamento e no desenvolvimento de ações formativas.

2.2 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE SANTA CATARINA

O sistema ACADE organizou-se a partir de 1974, tendo como seu primeiro presidente Osvaldo Dela Giustina, um dos fundadores da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), instituição cujo Programa de Assistência pedagógica é o objeto desta pesquisa. Para compreender a ação dos assistentes pedagógicos nesta universidade, é necessário situá-la no contexto do sistema em que se insere, o sistema

ACAFE, juntamente com outras dezessete instituições de diferentes categorias administrativas, todas de caráter fundacional.

A sigla ACAFE significa Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado de Santa Catarina constituíram esta entidade sem fins lucrativos “com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal” (ACAFE, 2011).

As instituições que compõem o sistema ACAFE atualmente são: Universidade Regional de Blumenau (FURB), localizada em Blumenau; Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), localizada em Orleans; Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), localizada em Jaraguá do Sul; Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), localizada em Criciúma; Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), localizada em Itajaí; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), localizada em Florianópolis; Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), localizada em Joaçaba; Centro Universitário Municipal de São José (USJ), localizada em São José; Centro Universitário de Brusque (Unifebe), localizada em Brusque; Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), localizada em Rio do Sul; Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), localizada em Lages; Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), localizada em Joinville; Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), localizada em Tubarão; Universidade do Contestado (UnC), localizada em Mafra; Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), localizada em Chapecó; e Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), localizada em Caçador.

A legislação organiza as instituições quanto à sua administração e quanto à sua natureza¹. As instituições podem ser públicas (ou estatais), sendo mantidas por alguma esfera do poder público (federal, estadual ou municipal). Podem também ser instituições privadas. Neste caso, são mantidas por Instituições que não são vinculadas ao Poder Público. As instituições privadas podem ser Comunitárias, também chamadas de Filantrópicas ou Beneficentes. Essas instituições são mantidas por entidades sem fins lucrativos, sendo que uma Instituição Comunitária é

¹ Toda a descrição da organização do sistema de Educação Superior brasileiro foi realizada a partir do conteúdo do trabalho de Stallivieri (2007).

aquela que, por definição, mantém em seu corpo diretivo representantes que buscam defender os interesses da comunidade em que a instituição está inserida. A instituição filantrópica é aquela que desempenha atividades, paralelas ou em conjunto com o Estado, sem ser remuneradas, podendo ser Laicas (sem vínculo religioso) ou Confessionais (mantidas por instituições religiosas). No Estado de Santa Catarina, não se identificam universidades confessionais. As instituições privadas podem ser ainda privadas em sentido estrito, quando instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas e/ou jurídicas de direito privado. Estas instituições constituem-se em entidades de caráter comercial, não sendo obrigadas a desenvolver atividades de cunho beneficente.

Quanto à sua natureza, as instituições podem se distribuir entre universidades (instituições cujas atividades fim são o ensino, a pesquisa e a extensão em todas as áreas do conhecimento humano); centros universitários (instituições de ensino em todas as áreas do conhecimento humano, não sendo obrigadas a desenvolver pesquisas); institutos (instituições de ensino e pesquisa que não cobrem todas as áreas do conhecimento humano); faculdades integradas e faculdades (instituições de ensino com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, mas que não são obrigadas a desenvolver pesquisas); e escolas (instituições que oferecem um ou mais Cursos de Graduação em uma área específica).

Em Santa Catarina, temos hoje a seguinte distribuição de instituições de ensino superior, de acordo com seu caráter administrativo: três instituições públicas federais, e respectivos campi, que são a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Instituto Federal de Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); uma instituição pública estadual (UDESC), e respectivos campi; e dezesseis instituições públicas municipais que, além da UDESC, compõem o sistema ACAFE e já foram citadas.

As instituições municipais são consideradas públicas porque foram criadas por atos públicos em seus municípios de origem, mas isso não significa que não cobrem mensalidades ou não estejam vinculadas a entidades privadas. Observa-se que grande parte das instituições apontadas como públicas municipais são também caracterizadas como privadas e comunitárias. Independentemente de sua classificação jurídica como públicas ou privadas, estas fundações podem ser caracterizadas ainda como instituições do terceiro setor.

A UNISUL é uma universidade comunitária, criada por um ato municipal, privada e fundacional, sediada no município de Tubarão, em Santa Catarina. Estes são atributos comuns a outras instituições associadas à ACAFE. O sistema de educação superior do Estado é marcado por este tipo de configuração institucional.

Pegoraro (2006) analisou como se formou o sistema de educação superior catarinense, buscando compreender sua configuração peculiar neste Estado, tão fortemente marcada pelo terceiro setor. A tríade Estado, mercado e sociedade civil situa a nomenclatura deste setor constituído por instituições que desenvolvem atividades antes executadas exclusivamente pelo Estado, em nome do bem comum. Criadas para não terem lucros, quando estas instituições os auferem, devem reinvestir para o alcance dos objetivos estabelecidos no projeto fundador. Tais instituições podem ser entendidas também como organizações privadas com objetivos públicos, pois se caracterizam pela união de pessoas que se propõem a trabalhar juntas por um mesmo fim.

De acordo com Pegoraro (2006), a busca por informação, conhecimento, diplomação levou municípios distribuídos em diferentes regiões do estado a criar fundações educacionais comunitárias, filantrópicas, regionais, com administração própria, trabalhando para o bem público, resultado da organização da sociedade civil. O termo sociedade civil, neste caso, pode ser entendido como empresários, associações e outras organizações sociais. Criadas por Lei Municipal, essas fundações têm sua origem no direito público, mas as prefeituras municipais não assumem seus custos, o que as leva a buscar sua sustentabilidade na cobrança de mensalidades. Estas instituições são consideradas por muitos como “IES públicas administradas de forma privada”.

Narrando parte da história da Educação Superior em Santa Catarina, Pegoraro (2006) mostra que o Estado teve sua primeira Instituição de Ensino Superior criada em 1917, o *Instituto Politécnico*. Entre 1920 e 1960, outros cursos isolados foram criados na capital. A união desses cursos possibilitou a criação da Universidade Federal de Santa Catarina, que foi a primeira universidade do Estado, em 1961. A ineficácia do Estado no atendimento à demanda por educação superior ocasionou, nesta época, o nascimento e o crescimento de fundações educacionais criadas pelos municípios do interior, os quais mantinham igual ou maior poder econômico que o de Florianópolis. A LDB de 1961 é considerada uma vitória do setor privatista em detrimento do ensino público e foi um marco importante para a expansão da educação superior privada no Brasil. Foram criadas carreiras e muitas novas

instituições surgiram nesse contexto em que o Estado não oferecia vagas suficientes na universidade pública.

Quadro 1 - Fundações Educacionais de Santa Catarina.

Instituição (Sigla)	Ano de criação	Local/Cidade	Ano de transformação em universidade
UDESC	1965	Florianópolis, Joinville, Lages	1965
FURB	1964	Blumenau	1986
FEPEVI – UNIVALI	1970	Itajaí	1989
FESSC – UNISUL	1964	Tubarão	1989
FUOCFEMARP – UNOESC	1969	Joaçaba	1995
FURJ – UNIVILLE	1965	Joinville	1996
FEARPE, FUNPLOC, FUNORTE, FEAUC, FEPLAC – UnC	1970	Caçador, Canoinhas, Mafra, Concórdia, Curitibanos	1997
FEDAVI – UNIDAVI	1966	Rio do Sul	1997
FUCRI – UNESC	1968	Criciúma	1997
UNIPLAC	1965	Lages	1999
FERJ – UNERJ	1976	Jaraguá do Sul	2000
FUNDESTE – UNOCHAPECÓ	1971	Chapecó	2002
FEBE – UNIFEBE	1973	Brusque	2003

Fonte: Adaptação dos quadros apresentados por Pegoraro (2006) com dados obtidos junto ao Sistema ACAFE.

O Quadro 1 mostra que a maior parte das fundações educacionais de Santa Catarina que compõem o sistema ACAFE foi criada nos anos sessenta e setenta do Século XX e obtiveram autorização para funcionar

como universidades nos anos oitenta e noventa, com exceção da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), que se tornou universidade tão logo foi criada. Instituições criadas mais recentemente não constam na relação apresentada.

Nos anos oitenta do século passado, com o início da reforma do Estado, a Constituição de 1988, Art. 242, permitiu a cobrança de mensalidades por instituições públicas. A Constituição Estadual de Santa Catarina (1989), no Art. 170, instituiu a oferta de bolsas de estudo em instituições privadas, o que reordenava a fronteira entre público e privado nas Instituições de Educação Superior. Essas políticas viabilizaram a transformação das fundações educacionais em universidades a partir desse período, como demonstrado no Quadro 1 (PEGORARO, 2006).

O crescimento dessas instituições pode ter abafado ou diluído as ideias, iniciativas e movimentos por educação superior pública nos municípios do interior do Estado de Santa Catarina. Pegoraro (2006, p.212) mostra que,

para o Estado de Santa Catarina, o oferecimento de ensino através de instituições do terceiro setor foi/é extremamente conveniente, pois, assim, os governos viam as demandas por ensino superior sendo atendidas pelas Fundações regionais, as quais, por outro lado, desobrigavam o poder público dessa atividade.

O autor conclui que a atividade das instituições do terceiro setor na educação superior gera um discurso que tende a eliminar os conflitos inerentes às dinâmicas de nossa sociedade civil. Em lugar de cobrar maior inserção do Estado no atendimento às necessidades da população, por meio das fundações, a sociedade civil substitui o papel do primeiro setor nas questões sociais (PEGORARO, 2006).

As instituições do Sistema ACAFE vêm enfrentando, desde o início da década de 2000, uma crise provocada, entre outras causas, pela expansão das IES privadas concorrentes no Estado e, mais recentemente, pela ampliação das vagas em universidades públicas federais.

De acordo com Siewerdt (2010), as instituições que enfrentaram maior concorrência nas regiões do Estado de Santa Catarina nas quais estão instaladas foram a UNISUL e a UNIVALI. Essas universidades foram, segundo o autor, as que mais sofreram impacto na diminuição de

matrículas e na consequente demissão dos professores. Contrariamente, a instituição que menos sofreu concorrência em sua região foi a UNOESC. Esta foi a instituição que menos matrículas perdeu e que demitiu menos professores, proporcionalmente. O autor observou que a UNISUL “refluiu de 30.801 matrículas em 2006, auge do número de alunos na instituição, para 27.662 matrículas em 2008, tendo decaído no mesmo período o número de professores de 1432, em 2006, para 1380 em 2008” (SIEWERDT, 2010, p.170).

Caracterizando as relações de trabalho no Sistema ACAFE, Siewerdt (2010) mostra que, do total de 8.951 professores que trabalhavam no Sistema ACAFE em 2008, 4.371 eram horistas, representando 48,8% do total. Tal condição precarizada de trabalho, na qual as horas pagas correspondem às horas semanais das disciplinas ministradas, dificulta que os professores possam dedicar tempo ao planejamento e à avaliação processual das ações realizadas. Além disso, a condição de professores horistas tende a restringir ainda mais o tempo que podem dedicar à sua própria formação continuada.

Os professores que não são horistas têm seu regime de trabalho categorizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (INEP) na avaliação das IES como de tempo integral ou de tempo parcial. O tempo integral caracteriza-se por 40 horas de trabalho, distribuídas de forma a utilizar-se até 20 horas em atividades de ensino, ficando o restante para planejamento, gestão, pesquisa, extensão e outras atividades semelhantes. O regime de trabalho de tempo parcial, por sua vez, implica em trabalhar 20 horas, tendo ao menos 25% deste tempo dedicado a atividades para além do ensino. O regime de trabalho horista corresponde à dedicação exclusiva para a atividades de ensino.

Além de se dedicarem somente ao ensino, a maior parte dos professores das universidades do sistema ACAFE não tem formação pedagógica para o exercício da docência, condição esta não exclusiva dos professores deste tipo de instituição, mas também dos professores das IFES. Nas universidades em geral, os períodos de recesso escolar, que ocorrem em julho e fevereiro no calendário acadêmico das instituições, costumam trazer reuniões de professores e atividades de atualização pedagógica para os docentes, sendo períodos de trabalho mais intenso para os técnicos educacionais e/ou assistentes pedagógicos.

2.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS²

Os estudos no campo da pedagogia universitária chamam a atenção para o fato de que a formação exigida para a docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento do conteúdo do exercício profissional ou acadêmico das áreas específicas, não havendo exigências legais de formação pedagógica. Na formação inicial, pode ser identificada a realização de algumas disciplinas ou estágios docentes na pós-graduação, o que não acontece, porém, em todos os casos.

Nas instituições, a participação na construção do projeto político pedagógico do curso e nos processos de avaliação institucional, a interação com os núcleos de apoio pedagógico e o envolvimento em programas de profissionalização docente são possibilidades de formação ou atualização didático-pedagógica, difusas e pouco estruturadas, que configuram um campo ainda não muito bem definido para a formação do professor da educação superior. Observa-se, assim, que não é dada legitimidade aos saberes pedagógicos na formação para a docência.

Maciel, Isaia e Bolzan (2009) concentraram-se nas interações do docente dentro da instituição em que trabalha como possibilidade de formação em sua trajetória. Investigaram a ambiência do docente nas instituições universitárias, considerando o tempo de experiência e a etapa de “adulterz” em que se encontra. Para a realização da pesquisa foram entrevistados docentes atuantes em cursos de Licenciatura de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. A partir da narrativa dos professores universitários, investigaram-se as condições em que se dá a docência, tendo como questão norteadora indagar como a ambiência institucional repercute no desenvolvimento profissional docente.

No estudo, a ambiência é compreendida como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento profissional

² Os trabalhos pesquisados para a produção deste item foram organizados na forma de artigo e apresentados no VIII Seminário da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente, realizado em Lima, Peru, em 2010, e serão publicados em Dossiê sobre Pedagogia Universitária na Revista perspectiva da UFSC, a ser lançada em 2011-2, sob o título Trabalhos sobre formação pedagógica para a docência universitária nas reuniões anuais da ANPED: período 2000-2009, em autoria conjunta com minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Bazzo.

podem permitir ou restringir a (re) significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa. (MACIEL, ISAIA E BOLZAN, 2009, p.2).

Três eixos norteadores auxiliam no entendimento da importância da ambiência na instituição para a formação docente: “experiências significativas do professor como pessoa e profissional em formação permanente”, que envolve interações bem sucedidas com os pares e os alunos no desenvolvimento da aprendizagem; “meios e estratégias que permitiram o ingresso e credenciaram o docente para atuar no ensino superior; e experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos” (MACIEL, ISAIA E BOLZAN, 2009, p.13).

A análise das narrativas em relação aos eixos estabelecidos permitiu perceber a importância de uma ambiência (trans)formativa como elemento de formação pedagógica do professor e a necessidade de as instituições criarem “contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação” (MACIEL, ISAIA E BOLZAN, 2009, p.14).

O Art. 66 da Lei 9394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indica que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Com isso, não sendo tal formação obrigatória, mas apenas preferencial, graduados e especialistas em cursos de pós-graduação *lato sensu*, legalmente, também podem ser professores universitários. A formação para a docência universitária, assim, não se dá num lócus determinado. De um lado, vemos que grande parte dos docentes, principalmente nas universidades privadas, se mantém trabalhando como professores da educação superior somente com o título de especialistas, obtido em cursos de pós-graduação *lato sensu*. De outro lado, os Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, mestrados, mestrados profissionalizantes e doutorados, não possuem currículos organizados para a formação inicial do professor universitário, mas sim para a formação do pesquisador.

Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a prática de ensino é obrigatória somente para bolsistas, não havendo outros espaços de reflexão e preparação para a docência nestes currículos. A disciplina de Metodologia de Ensino Superior, de modo geral, tem procurado preencher esta lacuna, mas, por mais qualidade que apresente a disciplina nos Programas, este ainda é um espaço reduzido que não é capaz de formar integralmente o professor universitário.

Baibich-Faria e Meneghetti (2006) investigaram se e de que forma a disciplina de Metodologia do Ensino ofertada na pós-graduação *lato* e *stricto sensu* da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na avaliação dos alunos, contribuía para sua formação como futuros professores. Foram tomadas em consideração as avaliações da disciplina realizadas por 85 alunos de quatro turmas. A partir da análise das avaliações, foram estabelecidas seis categorias para discussão dos resultados: proposta pedagógica, prática docente, ação didática, construção do conhecimento, avaliação e relação professor-aluno. A conclusão deste trabalho indicou que há uma ética de ação presente no ensino dos professores destas disciplinas que contagia e estimula os alunos a refletir sobre sua própria prática, marcando-os positivamente.

Há exceções, naturalmente, que se destacam no vazio de espaços de formação do professor na pós-graduação *stricto sensu*. Há políticas e projetos de instituições que mostram como é possível formar docentes mais bem preparados a partir de um currículo planejado adequadamente para a formação de professores universitários na pós-graduação *stricto sensu*. Há alguns programas de mestrado e doutorado que procuram formar para a docência universitária. Pachane (2004) mostrou os resultados do Programa de Estágio e Capacitação Docente da UNICAMP entre 1993 e 2000. O PECD voltou-se à formação pedagógica dos doutorandos daquela universidade, preferencialmente daqueles sem experiência anterior de docência. Contava com cinco participantes por unidade, e tinha, no máximo, 60 estagiários por semestre. Tal como descreve a autora:

Os estagiários eram incentivados a assumir a docência plena de uma disciplina regular de graduação, relacionada a sua área de especialização, e responsabilizar-se por sua condução integral, sendo suas atividades supervisionadas por um orientador, a quem cabia, de maneira geral, auxiliar nos diversos momentos da condução da disciplina (do planejamento à avaliação), oferecendo ao estagiário o devido suporte tanto nos aspectos relativos ao conteúdo da disciplina como na condução da mesma (PACHANE, 2004, p. 9).

Esta experiência relatada pela autora mostra que a inclusão da formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* é oportuna e permite ao pós-graduando “assimilar gradativamente, desde sua

formação inicial, o trabalho com as questões pedagógicas e promover a integração entre ensino e pesquisa em suas atividades” (PACHANE, 2004, p.14).

Contribuindo para a construção de conhecimento sobre a formação de docentes para o nível superior em Programas de pós-graduação *stricto sensu*, Nunes (2005) analisou o Estágio de Docência do PROSUP (Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares) da CAPES no contexto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O objetivo do estudo foi “investigar se a concessão de bolsas contribui para acelerar a titulação e se o Estágio de Docência do PROSUP está motivando seus egressos para o magistério superior” (NUNES, 2005, p.1). Os sujeitos da pesquisa foram ex-bolsistas do PROSUP de 2000 a 2003. Doze ex-bolsistas do Programa, que responderam ao convite para participar da pesquisa, estavam lecionando no ensino superior e seriam entrevistados.

A ausência de espaços de formação para o professor universitário contribui para fortalecer a ideia de que para ser bom professor basta “dominar” o conteúdo. A docência, no entanto, é uma atividade complexa, permeada por tensões cotidianas que demandam uma preparação cuidadosa, considerando a multiplicidade de saberes que estão em jogo para que os professores atinjam um bom desempenho nesta importante tarefa formativa. Em decorrência da falta de espaços institucionalizados e de uma política para a formação de professores para este nível de ensino, a formação para a docência na educação superior vem se dando na própria trajetória do docente no contexto universitário e nas experiências vividas em sala de aula.

Analisando os processos de formação continuada dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por exemplo, Rosemberg (2000) mostrou que os professores da referida instituição dispensavam “esforços pessoais ao processo de formação continuada, procurando suprir a falta de apoio institucional”, admitindo que os processos de formação tendem a acontecer “muito mais no plano individual do que coletivo” (ROSEMBERG, 2000, p.8-9). Tais constatações levaram a autora a propor a organização de um programa de formação continuada para a UFES que envolvesse fóruns de reflexão sobre a prática docente, a utilização de meios tecnológicos para a troca de informações e experiências de ensino, pesquisa e extensão, além da realização de oficinas didático-pedagógicas, como forma de instituir espaços institucionais de troca e formação compartilhada entre os docentes.

Algumas instituições de ensino superior vêm realizando atividades de formação pedagógica para os professores que nelas trabalham. Anastasiou (2001) descreveu a implantação do Programa de profissionalização docente do Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), instituição do sistema ACADE, a partir de 1999, e seu desenvolvimento ao longo do ano 2000, envolvendo 140 docentes que se reuniram em grupos de trabalho para discutir temas em Educação Superior. Os temas discutidos pelos grupos de trabalho estudados por Anastasiou (2001) foram: profissionalização docente, ciência e conhecimento, trabalho individual e coletivo, alunos e professores como sujeitos do processo ensino/aprendizagem e aspectos didáticos. Entre estes aspectos estavam a formulação de objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Sem pretender relatar toda a riqueza do processo vivenciado, a autora trouxe no trabalho uma descrição bastante detalhada do diagnóstico realizado, das discussões empreendidas e da avaliação que os professores envolvidos fizeram daquele que foi o primeiro ano do programa.

Rivas e Casagrande (2005) investigaram programas de formação pedagógica implantados a partir de 1998 por duas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Entre as ações relatadas como componentes dos Programas, tanto na universidade pública como na universidade privada, estavam: o diagnóstico sobre a necessidade de desenvolvimento pedagógico dos docentes; a definição de prioridades e planos de ação nessa direção; a realização de atividades de formação pedagógica e estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das atividades do Programa; e, finalmente, uma discussão em relação a seu impacto sobre a qualidade do ensino.

No contexto das ações de formação pedagógica propriamente dita apresentadas neste trabalho, foram citadas as “Jornadas Pedagógicas – espaços de formação docente, que visam estimular a integração do professor no Projeto Pedagógico dos Cursos”; a “Assessoria Pedagógica ao Coordenador de Curso e aos Professores, por profissionais pedagogos; e o Laboratório do Ensino Superior - espaço da área do ensino, orientação e organização de experiências pedagógicas, produção e elaboração de materiais instrucionais e novas tecnologias de comunicação e informação no campo pedagógico” (RIVAS E CASAGRANDE, 2005, p. 5), este último ainda em implantação, à época.

Bordas (2005) e Bazzo (2005) também realizaram investigações que nos permitem melhor compreender a importância de ações institucionais de formação pedagógica para os docentes universitários. A

contribuição de Bordas (2005) refere-se ao Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP/UFRGS, implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1994, o qual se originou da preocupação da Pró-Reitoria de Graduação, compartilhada por vários professores chefes de Departamentos e por Colegiados de cursos de graduação da Universidade, em promover a melhoria da qualidade desses cursos. O Programa passou a fazer parte da legislação da UFRGS, concentrando-se no acompanhamento de professores ingressantes como uma das exigências a serem cumpridas no Estágio Probatório.

O trabalho de Bazzo (2005), por sua vez, tratou das experiências de formação de professores do Ensino Superior desenvolvidas na década de 1990 na Universidade Federal de Santa Catarina sob a forma de Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC – PFPDs, promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino, no bojo de seu Programa de Avaliação Institucional-PAIUFGSC. A principal diferença entre o trabalho de Bordas (2005) e o trabalho de Bazzo (2005) é que o último discutia o envolvimento de todos os professores da instituição, a partir de solicitações dos próprios Centros e Departamentos de ensino, e não somente dos professores em estágio probatório.

Bazzo (2008) analisou dados colhidos em entrevistas realizadas num estudo de 2007 com 18 docentes de uma universidade pública, dois por curso, de diferentes áreas selecionadas intencionalmente dentre aquelas mais distantes das licenciaturas. Este trabalho, entre outros objetivos, procurou identificar as representações de aprendizagem desses professores e avaliar de que forma processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica poderiam colaborar para a constituição de sua profissionalidade docente, para, a partir disso, discutir uma política nacional de formação para a educação superior.

Trazendo importantes considerações sobre as características necessárias para a organização de programas de formação para a educação superior, a autora aposta em um modelo de formação participativo, autônomo, sensível à interação entre os indivíduos e à troca de experiências, preocupado com a construção do conhecimento e com a função social do ensino. Entendendo que a metodologia de ensino estaria intimamente ligada aos seus conteúdos, o trabalho reforça a afirmação de que forma e conteúdo são indissociáveis no processo pedagógico.

Neste sentido, o trabalho apontou que a existência de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação

contribui, mas não é suficiente para a formação pedagógica do docente que atua neste nível de ensino. A formação para a docência na educação superior deve iniciar-se nos cursos de pós-graduação, sendo necessária uma

articulação orgânica entre os cursos de graduação e os de pós-graduação que possibilite o encontro entre professores mais experientes e alunos/professores em formação para que aconteça uma real vivência de sala de aula em todas suas etapas: desde o planejamento até a avaliação, passando pelo desafio de organizar um ambiente dialógico onde se dará o processo de aprendizagem (BAZZO, 2008, p. 8).

Concluída a pós-graduação, na qual a formação para a docência teria a mesma importância da formação para a pesquisa nas áreas específicas, os professores contratados

atravessariam seu período de regime probatório acompanhados por serviços institucionais de assessoria e de apoio pedagógico que visariam a desenvolver continuamente sua profissionalidade docente e os saberes relacionados às questões de seu cotidiano na universidade. Isso sempre em direta relação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entendidas em sua indissociabilidade, e por meio de trabalho coletivo e articulado com as particularidades de cada contexto de curso e de área de conhecimento. Estes serviços fariam parte da estrutura formal da universidade, em estreita relação/articulação com professores-didatas das várias áreas do conhecimento e com professores dos Centros/Faculdades de Educação [...] (BAZZO, 2008, p.11).

Dentro das instituições universitárias, a formação de professores para o ensino de graduação na modalidade à distância também começa a ser investigada. Gustack e Arriada (2006) investigaram a formação de docentes universitários para a modalidade de educação à distância e as potencialidades da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem neste processo de formação na Universidade de Santa Cruz do Sul

(UNISC). O trabalho de Gustack e Arriada (2006) mostrou que o lúdico tem uma dimensão importante nos processos de formação e que o registro escrito dos jogos cognitivos realizados pelos participantes do ambiente virtual de aprendizagem amplia a visibilidade e a possibilidade de análise da importância de tais jogos para o processo de formação para a docência.

Para que se possa avaliar a transição que estamos vivendo nos modelos de docência universitária, é oportuno acompanhar Cunha (1998) num raciocínio que compara a docência no contexto tradicional com a nova docência requisitada pelo contexto atual. Esta comparação permite ver que, no **ensino tradicional**, o conhecimento é abordado de forma descontextualizada historicamente e a disciplina intelectual é sinônimo de reprodução das palavras, textos e experiências do professor. Numa proposta nova de ensino, o contexto histórico de produção do conhecimento é o ponto de partida para a sua abordagem. O conhecimento é visto como provisório e relativo. É estimulada a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias.

No ensino tradicional, conforme Cunha (1998), há um **privilegiamento da memória, enfatizando a precisão e a “segurança” nas aulas**. Percebe-se que é dado destaque às respostas únicas e verdadeiras. No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para “ter toda a matéria dada” (CUNHA, 1998, p. 12). O **professor é a principal fonte de informação** e sente-se desconfortável quando não tem a resposta exata para repassar aos alunos. A pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance dos alunos de graduação, onde o domínio de **aparatos metodológicos e os instrumentos de certeza se sobrepõem em importância à capacidade intelectual de lidar com a incerteza**.

Na proposta de ensino universitário defendida por Cunha (1998), é valorizada a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza. Os conteúdos são relativizados, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de estabelecimento de pontes de relações entre os conteúdos do currículo, em nome de objetivos sociais e acadêmicos. A pesquisa é vista como um instrumento de ensino, e a extensão como um ponto de partida e de chegada para a apreensão da realidade. Nesta nova proposta são valorizadas as habilidades sociointelectuais, tanto quanto os conteúdos.

Em outro trabalho, Cunha (2009) procurou “discutir criticamente a responsabilidade das políticas públicas e institucionais com a

formação dos docentes da educação superior e como o conhecimento acumulado da área pode encaminhar proposições nesse sentido” (CUNHA, 2009, p. 3). Este trabalho é fruto de uma investigação interinstitucional na qual participaram pesquisadores de uma instituição pública e de uma instituição privada do Estado do Rio Grande do Sul. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas a análise documental e as entrevistas semi-estruturadas com gestores de programas de formação pedagógica, com agentes e com sujeitos dessa formação, incluindo professores, alunos egressos e alunos em formação. Na pesquisa, foram problematizados os conceitos de trajetória, lugar, espaço e território de formação. Segundo a autora, “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” (CUNHA, 2009, p.8). Os resultados da investigação mostram que os múltiplos espaços de formação do professor universitário, em algumas situações, constituíam-se em lugares, mas raramente se configuravam como territórios, isto é, não eram regulamentados, nem legitimados institucionalmente.

Cunha (2009) atribui esta condição à fragilidade epistemológica e cultural ainda predominante no campo da pedagogia universitária, que faz com que seus saberes ainda sejam pouco valorizados. Assim, ações instrumentais esparsas e não orgânicas, com poucas horas de duração, são consideradas suficientes como processos de formação. Por não terem lugar valorizado legal e institucionalmente, os espaços de formação pedagógica ainda não se colocam como territórios, pois não são definidos ou reconhecidos no contexto de uma estrutura de poder.

Anastasiou (2006) aponta que processos institucionais de elaboração de projetos pedagógicos podem possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica na universidade e sobre a responsabilidade do docente na formação do estudante de graduação. Fagundes, Broilo e Forster (2008) concordam com a relevância destes processos e investigaram se é possível a docência universitária ser construída a partir de discussões balizadas por um projeto político-pedagógico de intencionalidade emancipatória desenvolvido em uma universidade pública.

No trabalho destas autoras, partindo de análise documental, entrevistas e observações, numa abordagem etnográfica, analisando os relatos dos docentes e de outras experiências já sistematizadas nesta área, a conclusão foi de que estes movimentos têm possibilidades de contribuir para a formação da docência universitária, num processo não

linear, mas permeado por “contradições, interesses, opções políticas e pressões internas e externas” (FAGUNDES, BROILO e FORSTER, 2008, p.15). As autoras defenderam que a discussão do projeto pedagógico provoca uma responsabilização mais efetiva do docente universitário com sua profissão, embora não seja suficiente para formar o docente para a educação superior. Tal constatação nos permite concluir ser importante que as Instituições de Educação Superior promovam e regulamentem programas bem estruturados de formação pedagógica para a docência neste nível de ensino.

Além de processos de reformulação de projetos pedagógicos, as universidades têm lidado também com a política de regulação do sistema de educação superior baseada na avaliação institucional. Desde os anos noventa do século XX, processos de avaliação institucional têm sido desencadeados nas IES. A auto-avaliação foi dando lugar a uma postura regulatória do sistema por meio das avaliações externas. Os frequentes processos de autorização e reconhecimento de cursos e a publicidade dada ao desempenho dos alunos nos exames nacionais, assim como as consequências de eventual mau desempenho nas avaliações, têm pressionado os docentes e instituições que, por sua vez, respondem às pressões buscando adequação. Assim, as políticas institucionais de reflexão avaliativa sobre a qualidade do ensino podem ser importantes espaços de formação para os professores em seu trabalho na universidade.

Pavan e Fernandes (2006) abordaram a avaliação institucional como um contexto que pode possibilitar o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Num estudo realizado com professores de Licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior particular do interior do Estado de São Paulo, constataram que os docentes realmente faziam uso da avaliação para situarem suas práticas e produzirem mudanças na sala de aula, mas não encontravam apoio institucional para a realização de reflexões coletivas, o que limitava suas possibilidades de desenvolvimento profissional. Desta forma, o trabalho indicou que as instituições devem promover ações internas de interação entre docentes, coordenadores e gestores, para que, deste movimento, surjam oportunidades de atualização para os professores, como cursos de capacitação, aperfeiçoamento, grupos de estudos e pesquisas ou de programas próprios de desenvolvimento docente.

Verifica-se, assim, que na falta de espaços estruturados e articulados de formação do professor da Educação Superior, este constrói uma trajetória de aprendizagem de ser professor nas interações com colegas e no contexto de ações institucionais de formação, de

elaboração de projetos pedagógicos e de avaliação institucional. A participação na construção do projeto político pedagógico do curso e nos processos de avaliação institucional pode engendrar oportunidades de formação ou atualização didático-pedagógica, mesmo que difusas e pouco estruturadas. Essas oportunidades de reflexão, quando mediadas por profissionais de apoio pedagógico, podem ter como efeito a ampliação da qualidade dos cursos em que os docentes estão envolvidos, bem como a formação continuada dos professores.

2.4 OS SETORES PEDAGÓGICOS DAS UNIVERSIDADES

A necessidade de reformular e implantar novos projetos pedagógicos de cursos de graduação adequados às Diretrizes Curriculares Nacionais e de acordo com os indicadores de qualidade que norteiam as avaliações externas são aspectos que desencadearam demanda por profissionais da área técnico-pedagógica nas instituições brasileiras.

Em Santa Catarina, nos últimos anos, tanto a UFSC quanto a UDESC, ambas universidades públicas estatais (federal e estadual), realizaram concursos públicos para a contratação de técnicos educacionais.

Estes profissionais têm sido contratados para apoiar os professores nos frequentes processos de planejamento e de avaliação e podem contribuir na prescrição do currículo, na formação pedagógica dos professores, na interação cotidiana relacionada às demandas dos cursos de graduação, auxiliando na avaliação das práticas e procuram intervir em prol da qualidade do ensino na universidade. Os profissionais da área pedagógica, especialistas ou técnicos educacionais, podem ser importantes mediadores nas discussões com os professores sobre suas intenções em relação aos cursos em que atuam.

O Quadro 2 apresenta as funções desempenhadas pelos técnicos contratados, conforme os Editais que instalaram os concursos.

Quadro 2 – Funções dos técnicos educacionais nas universidades estadual e federal de Santa Catarina

CARGO, INSTITUIÇÃO E EDITAL	DESCRIÇÃO DAS FUNÇÕES
<p>TÉCNICO EM EDUCAÇÃO (UDESC – Edital 01/2009)</p>	<p>1 - participar de estudos sobre a organização e funcionamento do sistema educacional universitário, bem como sobre os métodos e técnicas neles empregados, em harmonia com a legislação, diretrizes e políticas estabelecidas;</p> <p>2 - participar de estudos para o aperfeiçoamento do sistema universitário vigente;</p> <p>3 - participar na revisão na programação no ensino superior e da análise de seu rendimento e de suas deficiências, propondo medidas de racionalização do trabalho escolar universitário;</p> <p>4 - auxiliar na execução de trabalhos especializados em assuntos acadêmicos;</p> <p>5 - zelar pelo cumprimento das leis e normas de ensino, bem como pelo aperfeiçoamento e correção dos aspectos didáticos e pedagógicos da administração universitária;</p> <p>6 - participar na elaboração de diretrizes, orientações pedagógicas, documentos, planejamento, execução e avaliação das metas educacionais no âmbito da universidade;</p> <p>7 - participar na execução de trabalhos especializados e assuntos de educação no ensino superior;</p> <p>8 - manter atualizado o material informativo de natureza técnico-científica, diretamente relacionado com as atividades desenvolvidas pelo setor onde desempenha suas funções e sua área de formação básica;</p> <p>9 - participar de estudos e acompanhar o desenvolvimento de projetos de estruturação e reorganização de serviços;</p> <p>10 - participar nas atividades de execução de palestras, seminários, conferência de interesse da universidade;</p> <p>11 - participar na execução de pesquisas de natureza técnica;</p> <p>12 - colaborar nas atividades de orientação sobre a utilização de materiais de ensino-aprendizagem;</p> <p>13 - participar da elaboração de minutas de legislação específica de sua área de atuação;</p> <p>14 - fornecer dados estatísticos e relatórios de suas atividade;</p> <p>15 - executar outras atividades compatíveis com o cargo.</p>
<p>TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS (UFSC, Edital N° 048/IFC/2009)</p>	<p>Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.</p>

Fonte: Editais de concursos públicos localizados nos sítios das instituições UFSC e UDESC na internet.

A LDB, em seu Art. 64, aponta que

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Na educação superior, no entanto, não há nenhuma exigência específica de formação para gestores, supervisores, coordenadores ou orientadores pedagógicos. Geralmente, professores com experiência pedagógica na universidade realizam assessoria à graduação e ações de formação a convite de pró-reitorias de ensino, constituindo núcleos de apoio pedagógico e programas de profissionalização.

Algumas instituições privadas e comunitárias de Santa Catarina desenvolvem programas nos quais docentes têm formação pedagógica e atuam como articuladores junto a seus pares, contribuindo para a disseminação de saberes e para o desenvolvimento e a avaliação do projeto pedagógico e indo além da função dos técnicos educacionais que vem sendo contratados nas universidades públicas. A UNIVALI é uma das instituições que realizou ações neste sentido.

A designação de 90 Articuladores Pedagógicos, que passaram a atuar diretamente na organização e execução do Programa de Formação Continuada, foi mais uma ação que colaborou para o processo sistemático de construção de uma concepção de ensino e da identidade profissional na instituição. Essa ação teve como objetivos:

- subsidiar a atuação dos formadores no processo de capacitação e orientação aos docentes dos cursos de graduação da UNIVALI;
- aprofundar conceitos e metodologias didático-pedagógicas e científicas aplicadas ao ensino superior;
- apresentar e discutir procedimentos técnicos, pedagógicos e acadêmico-científicos que norteiam as atividades de formação continuada nos Centros de Educação da UNIVALI (NEITZEL, FERRI e LEAL, 2007).

Ramos (2010) ressalta a importância de programas de assistência pedagógica para promover mudanças significativas na prática dos professores nas universidades. A autora é contrária a uma atenção meramente pontual às questões pedagógicas e defende a importância da reflexão permanente sobre o ensino-aprendizagem na universidade e sobre a formação necessária para nela atuar. Aponta que as ações de atenção didático-pedagógica têm o mérito de permitir um espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente, na medida em que a docência universitária vai se transformando. Alerta, no entanto, que é preciso ter cuidado para que as ações de atenção didático-pedagógica para professores universitários não ratifiquem uma cultura de performatividade nas instituições.

O trabalho de Broilo (2006) discute as mediações para a qualificação da docência universitária como algo que envolve a ação de educadores preocupados com o desenvolvimento da educação superior, que compõem núcleos de apoio pedagógico e trabalham como interlocutores dos professores universitários. Estes núcleos de apoio complementam, ampliam e efetivam a ação dos programas de profissionalização docente ou formação pedagógica.

No estudo realizado pela pesquisadora, em 17 entrevistas com representantes da Reitoria, com docentes e com coordenadores de núcleos pedagógicos de três instituições, uma brasileira, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS, a Universidade da República do Uruguai – UDELAR, e a Universidade de Aveiro – UA, de Portugal, foi possível questionar de que forma os setores de assessoria pedagógica poderiam contribuir para formar ou (con)Formar o trabalho docente.

De acordo com Broilo (2006, p.14), a investigação “demonstrou que as instituições têm realizado ações pedagógicas consideradas inovadoras, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação universitária”. Conforme a pesquisadora,

as universidades têm promovido variadas atividades e organizado programas que envolvem reformulações curriculares e de acompanhamento ao trabalho docente. Vale destacar que um dos contextos analisados já possui um programa que desenvolve pesquisas, com investimentos destinados à área do ensino, que tem como foco principal qualificar a prática da sala de aula na universidade (BROILO, 2006, p.14).

Lucarelli (2000) estudou mais especificamente o trabalho do assessor pedagógico³ nas universidades por meio de metodologia participativa desenvolvida na Universidade de Buenos Aires (UBA). Tratarei brevemente, a seguir, da história e dos princípios norteadores destes estudos.

Em 1985, após um período de ditadura na Argentina, a instituição buscou se reorganizar no novo contexto democrático. A Faculdade de Filosofia e Letras da UBA envolveu comissões de assessoria pedagógica, já existentes na instituição, no desenvolvimento de um plano de trabalho com os docentes para a identificação de práticas inovadoras e a constituição de projetos pedagógicos que estivessem comprometidos com a realidade social, política e econômica do país, nos quais se pudesse diminuir o hiato constatado como existente entre o trabalho científico e a prática educativa.

Em 1989, as experiências inovadoras desenvolvidas pelos docentes na universidade e mapeadas pelos assessores pedagógicos tornaram-se objeto de pesquisa dos professores da Faculdade no projeto “As inovações curriculares no melhoramento da educação universitária” (LUCARELLI, 2000, p.22). Alguns assessores pedagógicos foram convidados a participar deste processo de investigação, na medida em que estes, “desde a sua prática cotidiana nas unidades acadêmicas são os nexos institucionais legítimos na tarefa de identificação e acompanhamento destas experiências” (LUCARELLI, 2000, p.22).

O grupo composto por docentes e assessores pedagógicos da UBA desenvolveu “sucessivos projetos, definindo metodologias qualitativas e construindo um estilo de trabalho em comum” (LUCARELLI, 2000, p.22), continuando a trabalhar de forma integrada por mais de uma década. Deste trabalho, resultaram diversas publicações, entre as quais se destaca a obra *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, organizada por Elisa Lucarelli e publicada em 2000, ainda sem edição brasileira. Nesta obra, o grupo expõe reflexões sistematizadas em encontros que foram organizados na forma de um curso de pós-graduação sobre o papel do assessor pedagógico, ministrado em 1995 e 1996 na UBA.

O curso foi desenvolvido com base em problemas que vinham sendo identificados nos estudos empreendidos pelo grupo. De acordo

³ “Assistente pedagógico” e “assessor pedagógico” serão tratados no texto como termos sinônimos.

com Lucarelli (2000), o assessor pedagógico, frequentemente, é um profissional “estrangeiro” em territórios acadêmicos de outras profissões, sem um espaço de reflexão com os pares sobre a própria prática. Desenvolve estratégias para lidar com demandas nem sempre precisas e possíveis de satisfazer, desempenhando um papel que se mostra pouco preciso na maioria das instituições.

Para tratar do papel do assessor pedagógico, o curso foi organizado em três núcleos de abordagem:

O primeiro apresentou os componentes teóricos que permitiram considerar o assessor pedagógico frente aos desafios da prática na aula universitária e incluía aspectos relativos à didática do nível, ao contexto institucional e sua incidência sobre a configuração de papéis e funções, e à formação pedagógica de docentes universitários; o segundo núcleo se orientou a apresentar ferramentas para a análise da própria prática na instituição dos traços característicos do assessor pedagógico universitário; o terceiro núcleo incluiu a apresentação de modos de ação destes profissionais, em especial no relativo às tarefas diretas com cátedras, à formação docente, às mudanças curriculares e com os estudantes; este núcleo integrou um trabalho de campo em comunidades pedagógicas de faculdades da UBA, tais como a de Ciências Veterinárias, Agronomia, Psicologia e Ciências Econômicas (LUCARELLI, 2000, p.29).

Os assessores pedagógicos que participaram do curso envolveram-se em diferentes fases da investigação que o grupo vinha empreendendo. Foram fonte de dados, pois, no início das atividades, responderam a um breve questionário que interrogava sobre as tarefas realizadas pelo assessor pedagógico na universidade e a expectativa que acreditavam que a instituição tinha sobre seu papel. Participaram da análise das informações e da elaboração da síntese das conclusões.

Nos estudos realizados em torno do trabalho dos assessores pedagógicos nas universidades, Lucarelli (2000) constatou que as instituições de educação superior que mantêm este profissional constroem um imaginário em torno do seu papel e das tarefas que pode desempenhar. Tudo isso constitui um tecido complexo e contraditório frente ao qual o assessor pedagógico procura assumir uma posição. As

expectativas em relação aos assessores pedagógicos implicam ações sobre

(...) problemas pedagógicos e didáticos caracterizados por sua complexidade e integralidade, e outros de índole estritamente técnica. As situações problemáticas a resolver mediante um plano de ação deliberado e sistemático se entrecruzam com demandas pontuais e de resposta imediata (LUCARELLI, 2000, p.38).

Entre as atividades dos assessores pedagógicas identificadas por Lucarelli (2000), estão:

Assessoramento curricular e acadêmico; assessoramento inter-disciplinar; assessoramento à disciplina; possibilidade de consulta pedagógica que beneficie o trabalho interdisciplinar e a busca de aprendizagem significativa; orientação teórico-pedagógica; apoio técnico; soluções previstas para problemas detectados; desenvolvimento de um trabalho conjunto com os docentes para a abordagem pedagógica; orientações teórico-práticas sobre situações pontuais (LUCARELLI, 2000, p.38).

Estas expectativas incluem ações de caráter geral, envolvendo o conjunto da instituição, e outras de alcance mais restrito, que afetam os processos que se dão no interior das disciplinas. Para Lucarelli (2000), este conglomerado difuso e até contraditório de expectativas, onde as imagens se contrapõem, alude um espaço que emerge na atualidade como expressão do marco teórico-conceitual próprio da didática universitária. Na mesma medida em que fatos cotidianos revelam desvalorização e negação da necessidade de um olhar didático na universidade, surge a demanda por “uma atividade especializada orientada a desenvolver programas que buscam o melhoramento da oferta no nível” (LUCARELLI, 2000, p.39).

O conhecimento produzido pelo grupo de pesquisadoras argentinas sobre a atividade dos assessores pedagógicos contribui para a análise, no presente trabalho, do papel do assistente pedagógico na universidade no contexto brasileiro e suas possibilidades de produção de inovação.

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No capítulo anterior, tratei do contexto em que se insere o objeto desta investigação. Neste capítulo, explicitarei categorias e procedimentos metodológicos que utilizei para a análise do papel dos assistentes pedagógicos nas universidades, de sua interação com professores e das possibilidades de inovação pedagógica que se engendram nessas interações.

Os conceitos construídos por José Gimeno Sacristán (2000) tratam do currículo como uma confluência de práticas que têm organização e funcionamento diversos entre si. Essas práticas se sobrepõem e têm implicações para a realização dos diferentes níveis de desenvolvimento do currículo. Desta forma, diferentes subsistemas interagem para a realização do currículo, e cada prática nele realizada traz uma contribuição própria para seus resultados. Partindo desta premissa, é possível inferir que a intervenção de técnicos-pedagógicos sobre a prática dos docentes nas interações que ocorrem no processo de realização do currículo pode contribuir, em alguma medida, para que haja inovação pedagógica nas universidades.

Continuando a análise do currículo da universidade em seus subsistemas e níveis de desenvolvimento, é possível também identificar a Pedagogia Universitária como um subsistema de inovação. A Pedagogia Universitária é um movimento de renovação da prática pedagógica na Educação Superior, iniciado nos anos 1990, que carrega concepções de caráter emancipatório sobre o ensino e sobre os professores. Sendo a Pedagogia Universitária definida como um subsistema de inovação no currículo da universidade, para os fins de nossa pesquisa, é necessário caracterizar este campo de conhecimentos e práticas em pelo menos dois aspectos: a concepção de professor que nela se insere e sua relação com a inovação pedagógica. Conhecendo as principais ideias deste movimento, teremos critérios para avaliar se as concepções que norteiam o subsistema técnico-pedagógico têm implicações para a constituição da profissionalidade docente e, conseqüentemente, para que haja ou não inovação pedagógica na universidade.

As principais concepções de profissionalidade docente, os modelos de professor mais comuns na literatura pedagógica e suas implicações para a autonomia do professor são discutidos por Contreras (2002). Este autor destaca três modelos de professor: especialista técnico, prático reflexivo e intelectual crítico. Por este caminho, construiremos a fundamentação teórica necessária à análise dos modelos

de professor valorizados e da concepção de inovação pedagógica nutrida por assistentes pedagógicos e por professores na universidade estudada. As concepções de profissionalidade docente dos profissionais envolvidos no Programa de Assistência Pedagógica pode ser uma boa medida de seu potencial inovador.

Trabalharemos, então, com as seguintes categorias: o papel dos assistentes pedagógicos no desenvolvimento do currículo na universidade, compreendido como confluência de práticas; os modelos de professor ou concepções de profissionalidade docente de assistentes pedagógicos e de professores; e as possibilidades de inovação pedagógica engendradas pelas interações entre técnicos e docentes a partir de tais modelos ou concepções. A análise dessas categorias - desenvolvimento do currículo, concepções de profissionalidade docente e inovação pedagógica - permitirá compreender a potencialidade de inovação da prática dos professores pela ação do Programa de Assistência Pedagógica da universidade estudada.

3.1 O CURRÍCULO COMO CONFLUÊNCIA DE PRÁTICAS

Para compreender o currículo como confluência de práticas, trataremos inicialmente de alguns conceitos desenvolvidos por J. Gimeno Sacristán na obra “O currículo: uma reflexão sobre a prática”. Revisaremos o conceito de currículo, conforme Sacristán (2000), os subsistemas e os níveis de desenvolvimento do currículo por ele estabelecidos em sua metodologia de análise. Situaremos a assistência pedagógica, ou o trabalho dos técnicos pedagógicos na universidade, como componente do subsistema técnico-pedagógico, que intervém, de certo modo, sobre a prática do professor. Situaremos ainda a Pedagogia Universitária como um movimento renovador da prática pedagógica que compõe o subsistema de inovação.

Sacristán (2000, p.16) tem uma visão de currículo e da abordagem para estudá-lo na qual este é

uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (. . .) Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em

torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela.

O sistema curricular, segundo o autor, é um objeto com campos de ação diversos em torno de si, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. Para Sacristán (2000),

O currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos (SACRISTÁN, 2000, p.102).

Os subsistemas e níveis nos quais se decide e configura o currículo numa instituição

atuam convergentemente na definição da prática pedagógica, com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de “conflito natural”, como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudanças nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. De alguma forma, cada um dos subsistemas que intervém na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros. (SACRISTÁN, 2000, p. 101-102)

Entre os agentes que configuram a prática do currículo, além do professor e do aluno, estão os administradores, os legisladores, os pedagogos institucionais, entre outros. Para Sacristán (2000, p. 22),

o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na prática pedagógica.

O autor distingue oito subsistemas nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo dentro do sistema educativo. Nesses subsistemas, decidem-se ou se criam influências para o significado pedagógico do currículo realizado nas instituições. Estes subsistemas são: o âmbito da atividade político-administrativa; o subsistema da participação e do controle; a ordenação do sistema educativo; o sistema de produção de meios; os âmbitos de criação culturais, científicos etc; subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação; o subsistema de inovação; e o subsistema prático-pedagógico. Daremos destaque, a seguir, a alguns destes subsistemas citados.

O **subsistema da atividade político-administrativa** apresentado por Sacristán (2000) é uma instância com alto poder de intervenção sobre o currículo. Esta instância pode ser representada, no caso das universidades privadas no sistema de educação superior brasileiro, pelas políticas nacionais para a educação superior e por sua apropriação pelas reitorias e pró-reitorias nas instituições universitárias.

O **subsistema da participação e do controle**, por sua vez, é um âmbito em que diferentes agentes da comunidade interna e externa da universidade intervêm sobre o currículo. Colegiados de coordenadores e congregações propõem e deliberam sobre as decisões curriculares internamente nas instituições. Os Diretórios Centrais de Estudantes podem também fazer este papel numa instituição universitária. O Conselho Estadual de Educação pode ser considerado uma instância de controle, assim como, no caso das instituições comunitárias, os representantes dos poderes locais e até mesmo os pais dos alunos, todos

podendo contribuir na composição do subsistema de participação e de controle na definição das práticas do currículo.

O **subsistema de inovação** do currículo corresponde a movimentos de renovação qualitativa da prática curricular como um todo. A análise deste subsistema é das mais relevantes para a compreensão do papel dos assistentes pedagógicos na interação com os professores para que ocorra a inovação pedagógica na universidade. Neste sentido, Sacristán (2000, p.27) entende que “os projetos relacionando inovações de currículos e aperfeiçoamento de professores têm sido uma forma frequente e eficaz de fazer reformas curriculares”.

A inovação no currículo parte de grupos renovadores. O subsistema de inovação é um “campo de ação limitado, que aparece através de grupos de professores e movimentos de renovação pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p.25). A inovação é um sistema que grupos isolados e bem-intencionados de professores não podem resolver massivamente num sistema curricular mais amplo (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Para que se efetive numa instituição mais complexa, a disseminação da inovação curricular exige a criação de um sistema de apoio direto aos professores em sua prática. Os assistentes pedagógicos compõem o subsistema técnico-pedagógico que apóia os professores.

3.1.1 A Pedagogia Universitária como subsistema de inovação

A Pedagogia Universitária pode ser compreendida como um movimento para a renovação qualitativa da prática curricular e especialmente do ensino nas universidades. Na análise do desenvolvimento do currículo, este movimento pode ser localizado no subsistema da inovação.

Ao conhecer o contexto de atuação dos setores pedagógicos e dos profissionais de assessoria pedagógica nas instituições de educação superior, tratei de trabalhos em Pedagogia Universitária realizados por Elisa Lucarelli na Argentina, iniciados em 1985. No Brasil, em 1990, pesquisadoras do Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU/PPGEDU/UFRGS) também iniciaram um movimento de renovação fundado na investigação participativa. Estas pesquisadoras convidaram as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras participantes da XIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) para uma investigação conjunta. Desta iniciativa, resultou a investigação “Para a revitalização do ensinar e do aprender na universidade”, desenvolvida pelas equipes da UFRGS e da UFPel com a participação da

Universidade Católica de Valparaíso. O desenvolvimento dessa investigação durou de abril de 1990 a julho de 1995.

A pesquisa trouxe ao grupo de pesquisadores informações sobre a dificuldade em promover renovação na educação superior. Tomando como referencial as ideias de Pierre Bourdieu sobre a constituição do campo científico, as pesquisadoras perceberam que as decisões pedagógicas tomadas nos cursos de graduação obedecem a regras que se produzem e reproduzem nas macroestruturas de poder externas à universidade (CUNHA e LEITE, 1996). Com a primeira pesquisa concluída, o grupo interinstitucional organizou outro projeto, denominado “Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade”, que se estendeu de 1995 a 1997.

Partindo do princípio de que a realidade comporta contradições, as pesquisadoras entenderam que seria possível identificar experiências na universidade que fossem inovadoras, mesmo num contexto de regulação e normatização. O objetivo geral do projeto foi “entender que rupturas estão sendo feitas, sob que condições e quais seus efeitos sobre o ensino-aprendizagem universitário” (LEITE, 1999, p.65). Mapeando experiências macro e microinstitucionais que se revelassem inovadoras, procurou-se “identificar os princípios que nelas germinam e que provocam um embrião de rupturas, pois, para o grupo, inovação e ruptura se ressignificam e se constituem dialeticamente” (LEITE *et al.*, 1999, p.42)

Em 1998, a partir dos vínculos que se foram criando nos projetos realizados desde 1990, constituiu-se a rede RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, voltada à Pedagogia Universitária. A rede, que logo foi agregada ao grupo UNIVERSITAS, criado em 1993, vem se consolidando através da promoção de eventos, da produção bibliográfica e da formação de pesquisadores em atividades de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e supervisão de Pós-Doutorado (MOROSINI, 2007). Os professores integrantes da RIES foram estabelecendo novas parcerias e desenvolvendo projetos ao longo dos já quase vinte anos de estudos e pesquisas em Pedagogia Universitária, constituindo um campo disciplinar que vem tendo cada vez maior visibilidade. Em 2003, essa rede ampliada de pesquisadores publicou a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, que tem servido de referência para a definição dos termos utilizados neste campo.

Partindo deste breve histórico da Pedagogia Universitária no Brasil, é possível compreender que

a pedagogia universitária é um campo disciplinar no qual inovações podem inscrever-se a partir de estudos e pesquisas que valorizam o protagonismo pedagógico, gerado a partir de redes de compartilhamento nas quais a aprendizagem desse processo se dá à medida que a multiplicidade de ideias e posições podem ser contraditas na busca de sentidos e significados capazes de romper com o que está posto como modelo de ensino nas universidades (BOLZAN e ISAIA, 2008, p.18).

No glossário produzido pelo grupo de pesquisadoras da RIES, na já referida Enciclopédia de Pedagogia Universitária, este termo aparece definido como

campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. (...) Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2006, p.351).

Nos dizeres de Leite (1999), a Pedagogia Universitária se relaciona a quatro aspectos importantes: a) compreender o conhecimento como conhecimento social, que é científico, mas também vem da vida e das profissões, sendo um conhecimento vivo e não apenas o conhecimento morto dos livros; b) ter o professor como um intelectual público com compromisso político em suas ações de ensino, pesquisa e extensão; c) perceber a inovação como processo que costuma se originar nas bases e não na administração dos sistemas de ensino; e d) conceber a avaliação como uma sistematização significativa para análise do caminho percorrido, que deve ser compreendida mais além da relação ensino-aprendizagem institucional.

Para a autora, o docente como intelectual público é um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca a ênfase do seu trabalho nas questões sociais e políticas, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas. A

inovação, por sua vez, para a autora, é uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa. É uma ação situada no patamar da transição paradigmática (SANTOS, 2000) e no contexto das evidências da incompletude da ciência moderna para lidar com a mudança.

A Pedagogia Universitária volta-se para as relações que se dão dentro das instituições, sem deixar de considerar a inserção dessas relações no espaço macrossocial (MOROSINI e MOROSINI, 2006). As mudanças que vêm se sobrepondo no sistema de educação superior têm importantes implicações para o cotidiano de trabalho do professor e para os processos de ensino aprendizagem realizados nas universidades. O conhecimento produzido no campo da Pedagogia Universitária contribui para que sejam estabelecidos alguns critérios de entendimento dessas mudanças e de suas relações (ou não) com a inovação pedagógica na universidade.

Para Lucarelli (2000), a Pedagogia Universitária envolve a didática universitária como didática específica, enfrentando o desafio de produzir instâncias de interação superadoras de propostas tecnicistas.

Como explicitado no capítulo anterior, conforme a autora, o modo de acionar um assessor pedagógico em uma universidade revela um determinado modelo de didática universitária que carrega uma perspectiva valorativa de suas práticas. Neste contexto, emergem dois olhares possíveis para a prática cotidiana do assessor pedagógico em relação aos processos que se dão na aula universitária: “a perspectiva da didática instrumental tecnicista e a perspectiva didática fundamentada, crítica” (LUCARELLI, 2000, p.41).

Para a autora, a perspectiva da **didática instrumental tecnicista** aborda este campo como responsável por

definir conhecimentos do “como fazer pedagógico”, mediante a identificação e domínio de formas universais independentemente de fins, conteúdos, sujeitos, meio social e institucional. Seu pressuposto é a neutralidade científica e tecnológica; seu princípio é a racionalidade técnica; seu meio é a fragmentação (. . .) entre prática educativa e contexto, entre conteúdos e métodos, entre objetivos e conteúdos, entre processos e resultados, entre a programação como proposta e sua realização (LUCARELLI, 2000, p.41).

Contra-pondo-se à perspectiva instrumental tecnicista da didática, Lucarelli (2000) descreve as características da **didática fundamentada crítica** como sendo as seguintes:

1. multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, afetado por variáveis técnicas, humanas políticas, epistemológicas, e que deriva, conseqüentemente, na contextualização da prática concreta;
2. contextualização em que incide o entorno social global junto ao institucional, o conteúdo e os fatores peculiares que caracterizam os atores envolvidos no ensino e na aprendizagem;
3. a explicitação dos pressupostos a partir dos quais define suas abordagens metodológicas;
4. a elaboração de reflexões sistemáticas que surgem da análise de experiências concretas do ensinar e do aprender; e
5. a busca pela eficiência tomando por base o reconhecimento das condições reais em que se desenvolvem os processos e com o propósito de melhorar e ampliar as metas educativas (LUCARELLI, 2000, p.42).

O papel de protagonista do docente e a importância dada à **articulação entre teoria e prática** também são características da didática fundamentada crítica da Pedagogia Universitária como movimento renovador da prática pedagógica nas universidades.

Para compreender as possibilidades de inovação que podem ser engendradas por iniciativas institucionais de assessoria e formação pedagógica para os docentes universitários, é importante compreender o conceito de inovação da Pedagogia Universitária.

As experiências de inovação pedagógica são fundamentais no contexto das políticas públicas de avaliação institucional que, no Brasil, têm estabelecido regulações que desvalorizam diferenças no processo de construção do conhecimento e sua condição emancipatória. Inovação pedagógica remete a práticas pedagógicas que estimulam a reconfiguração de saberes sobre o ensinar e o aprender e estabelecem novas relações, por exemplo, entre teoria e prática.

Para Leite *et al* (1997), a inovação pedagógica pode ser compreendida como um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou como uma

transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes que está acontecendo em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes universidades.

Forster e Fagundes (2006, p.12) utilizam os critérios estabelecidos por Lucarelli como apoio ao estudo da inovação. Para as autoras, são indicadores de inovação nas práticas pedagógicas:

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- reconfiguração dos saberes, com a anulação ou a diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc;
- reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência vivida;
- mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

3.1.2 O subsistema técnico-pedagógico e os níveis de desenvolvimento do currículo

As situações educativas, conforme Sacristán (2000), configuram-se como “práticas aninhadas”. Isto é, diferentes subsistemas de prática

interagem na configuração do currículo e na prática pedagógica na sala de aula. Os subsistemas que compõem o currículo convergem uns com os outros na prática, influenciando-a de diferentes modos.

De acordo com Sacristán (2000), para que haja inovação a partir de abordagens renovadoras da prática pedagógica, é necessário um sistema de apoio institucional que possa dar suporte às consequências da massificação do ensino e de sua burocratização.

O **subsistema técnico-pedagógico** corresponde aos “sistemas de formação de professorado, os grupos de especialistas relacionados com essa atividade, pesquisadores e peritos de diversas especialidades e temas da educação” (SACRISTÁN, 2000, p.23). No subsistema técnico-pedagógico se

criam linguagens, tradições, produzem-se conceitualizações, sistematizam-se informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem-se modelos de entendê-la, sugerem-se esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo, que têm certa importância na construção da mesma, incidindo na política, na administração, nos professores, etc. Criam-se, digamos, uma linguagem e conhecimento especializados que atuam como código modelador, ou ao menos como racionalização e legitimação da experiência cultural a ser transmitida através do currículo e das formas de realizar tal função. Costuma expressar-se não apenas na seleção dos conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento (SACRISTÁN, 2000, p.23).

Os conhecimentos produzidos pela pedagogia universitária, como subsistema da inovação, podem influenciar a prática pedagógica do professor e sua docência com apoio nas práticas que ocorrem no subsistema técnico-pedagógico. Os assistentes pedagógicos compõem o subsistema técnico no desenvolvimento do currículo nas universidades. Este sistema de apoio pode atuar disseminando os princípios renovadores e interpretando-os no contexto da prática. Os assistentes pedagógicos constituem parte deste sistema, que pode contribuir para a disseminação de ideias renovadoras da prática do currículo.

A efetivação da inovação depende da interação dos subsistemas que compõem o currículo num contexto determinado, pois a

compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino através do currículo não devem esquecer as interrelações entre práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Conforme explicitado por Sacristán (2000), é no **subsistema prático-pedagógico**, configurado basicamente por professores e alunos, que se identifica a concretude do currículo e poderá se efetivar a inovação pedagógica. Este subsistema corresponde ao “ensino como processo no qual se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p.26).

O subsistema prático-pedagógico, assim como os demais, guarda certa autonomia em relação aos outros, que permite ao professor demonstrar significativa determinação sobre as características de sua própria prática. De todo o modo, conforme Sacristán (2000, p.91),

A prática do ensino não é, pois, um produto das decisões dos professores, a não ser à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos.

Além dos subsistemas nos quais se dão as práticas que configuram o currículo, Sacristán (2000) distingue ainda seis momentos, níveis ou fases no processo de desenvolvimento do currículo.

O primeiro nível de desenvolvimento do currículo, segundo Sacristán (2000), é denominado **currículo prescrito**. Este nível de desenvolvimento pode ser identificado, nas universidades brasileiras, com as políticas de educação superior estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e com a apropriação de tais políticas pelas

instituições, o que se explicita no projeto pedagógico institucional e no projeto pedagógico de cada curso. Neste nível, dão-se as regulações políticas e administrativas dos conteúdos e metodologias a serem praticadas num sistema.

Quando se busca a renovação pedagógica, é necessário alterar a política curricular que se apresenta no currículo prescrito no que esta política afeta a prática. Porém, se entendermos por currículo somente as prescrições que se dão neste primeiro nível de seu desenvolvimento, “estaremos falando de uma realidade que não coincide com o currículo com o qual os professores e alunos trabalham” (SACRISTÁN, 2000, p.104).

O discurso pedagógico, se não totaliza toda essa trama de práticas diversas, não incide rigorosamente em sua análise e será incapaz de proporcionar verdadeiras alternativas de mudança nas aulas. (...) Não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico para que mude, embora (...) seja condição prévia necessária (SACRISTÁN, 2000, p.29).

A renovação do currículo prescrito não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade de uma instituição, uma vez que a interação dos subsistemas do currículo, em seus níveis de desenvolvimento, é determinante para que haja ou não inovação.

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar (SACRISTÁN, 2000, p.103).

Desta forma, para compreender o currículo, é necessário analisá-lo como integração de seus diferentes níveis de desenvolvimento, sendo que, em cada nível, diferentes agentes ganham destaque.

O segundo nível de desenvolvimento do currículo aqui destacado é o do **currículo apresentado aos professores**. Neste nível, acontece a

tradução para os professores do significado e do conteúdo do currículo prescrito, realizando-se sua interpretação. Para a apresentação do currículo e das reformas que nele ocorrem aos docentes, são organizadas atividades de disseminação das políticas, palestras, atividades de estudo em grupo, cronogramas de trabalho para a incorporação de novas ações ao trabalho cotidiano.

Quando a informação sobre uma nova prescrição do currículo chega aos professores, esta sofrerá uma tradução por eles com base em seu conhecimento e experiência. O terceiro nível de desenvolvimento do currículo de que trata Sacristán (2000) é aquele em que ocorre esta **interpretação do currículo pelos professores**.

O nível de desenvolvimento do **currículo em ação**, por sua vez, é o da prática real que se concretiza nas tarefas acadêmicas. A análise desta fase é que dá o sentido real da qualidade do ensino. O currículo realizado, por sua vez, é o momento em que se podem identificar seus efeitos: a aprendizagem dos alunos; a socialização profissional do professor; os efeitos do projeto sobre o entorno da universidade, entre outros.

Por fim, tem-se o nível de desenvolvimento do **currículo avaliado**. Nos últimos anos, a cultura de avaliação vem se instalando nas universidades, antecipando-se às avaliações externas ou interpretando seus resultados. A avaliação dos resultados do currículo tem sido realizada mediante diversos critérios, incidindo sobre a prática pedagógica pela indicação explícita de caminhos a seguir no ensino, de acordo com os referenciais estabelecidos.

A proposta de Sacristán (2000) é de analisar as práticas que se originam em cada uma das fases apresentadas, porque todas elas intervêm na prática pedagógica. Em cada um desses níveis de desenvolvimento do currículo, criam-se situações e problemas para pesquisar.

Em relação às tarefas dos assessores pedagógicos nos diferentes níveis de desenvolvimento do currículo, Nepomneschi (2000), a partir de investigação realizada junto a assessores pedagógicos no grupo de Elisa Lucarelli, possibilita concluir que estes trabalham em diferentes subsistemas e níveis do currículo, embora predominem ações em alguns destes subsistemas e níveis e em outros estas quase inexistam. São citadas por Nepomneschi (2000), entre as tarefas dos assessores pedagógicos argentinos, ações como o assessoramento no processo de planejamento e a formação docente; análise, apoio e questionamento do projeto pedagógico em desenvolvimento; estabelecimento de ligação entre diferentes instâncias da instituição; organização da avaliação

institucional; assessoria a grupos interdisciplinares; e inspiração e sistematização de inovações. Essas ações envolvem, predominantemente, a apresentação do currículo aos professores, mas dizem respeito também ao currículo prescrito, ao currículo interpretado pelos professores, ao currículo realizado e ao currículo avaliado.

Assim, além de desenvolver práticas de apoio didático-pedagógico que, conforme Nepomneschi (2000), constituem o núcleo central da definição de seu papel e são as ações mais esperadas e aceitas pela instituição, os assessores pedagógicos argentinos pesquisados também desempenham ações como **mediadores entre diferentes instâncias da instituição**, numa tarefa de coordenação e compatibilização que supõe uma especial capacidade de **geração de consensos** e, por fim, num terceiro grupo de práticas, os aspectos menos tradicionais do papel dos assessores pedagógicos no desenvolvimento de currículos: o de **impulsionador de inovações** e **orientador do desenvolvimento de projetos interdisciplinares**.

Neste trabalho, procurei descrever e problematizar as práticas de assistentes pedagógicos no desenvolvimento do currículo na universidade. Apresentaremos nossas constatações a este respeito no próximo capítulo. Porém, antes disso, é necessário desenvolver fundamentos para compreender as concepções de profissionalidade docente que norteiam as interações entre assistentes pedagógicos e professores.

3.2 AS CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA QUE HAJA INOVAÇÃO

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. Compreender este papel é relevante para que se possa avaliar em que medida a intervenção de técnicos sobre o trabalho docente contribui para a inovação pedagógica.

A evolução dos currículos, a diferente ponderação dos seus componentes e dos seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores, pois num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação política que lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo (SACRISTÁN, 2000, p.32).

Sobre o efeito das concepções dos agentes da prática pedagógica a respeito do desenvolvimento do currículo, Sacristán (2000, p.36) afirma que⁴

Por trás de cada metateoria curricular, por trás de cada concepção do currículo, existe uma forma implícita de entender o que é a mudança do mesmo e da prática pedagógica, pois todo o campo de conhecimento implica uma forma de confrontar com a prática.

Habermas descreveu três diferentes paradigmas que podem orientar os interesses humanos. Estes três paradigmas foram traduzidos por Aoki (2005) da seguinte forma, no que se refere à abordagem do currículo: paradigma técnico orientado para fins; paradigma situacional interpretativo; e paradigma de orientação crítica. Aoki (2005) afirma que as práticas de avaliação do currículo decorrem de concepções de conhecimento diferentes entre si. De acordo com as concepções que caracterizam cada abordagem cognitiva, diferentes ações ou tipos de intervenção sobre a realidade serão propostas e efetivadas. A partir dessas ideias de Habermas interpretadas por Aoki (2005), é possível concluir que os paradigmas em que se inserem as concepções e ideologias dos agentes (técnicos, docentes, estudantes, entre outros) têm implicações para o desenvolvimento das práticas e para as perspectivas de sua transformação.

A capacidade do profissional que compõe o subsistema técnico-pedagógico de apoiar a constituição da profissionalidade docente no sentido do desenvolvimento da autonomia e da consciência sobre a prática está relacionada ao modo como este enxerga esta profissionalidade enquanto ideal.

⁴ Esta afirmação de Sacristán (2000) está fundamentada na obra “Conhecimento e Interesse”, de Jurgen Habermas, intelectual alemão da Escola de Frankfurt que, juntamente com outros intelectuais como Horkheimer, Adorno e Marcuse, identificou uma crise do pensamento ocidental marcada pela hegemonia da razão instrumental. Esta racionalidade ou concepção de conhecimento, este paradigma, baseado no cientificismo e na tecnologia, suplantou outras formas de abordagem cognitiva da realidade.

Quadro 3 – A autonomia profissional de acordo com três modelos de professores

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	Obrigação moral	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	Compromisso com a comunidade e	Despolíticação da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando políticas e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	Competência profissional	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia profissional como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: CONTRERAS, José. A autonomia dos professores, Cortez, São Paulo, 2002. (p.192)

O Quadro 3, produzido por José Contreras (2002), trata de três modelos de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Cada um desses modelos de professor descrito na literatura pedagógica caracteriza-se por compreender a autonomia dos professores e o sentido das intervenções sobre a sua prática de formas diferentes, em cada uma das dimensões da profissionalidade do professor considerada. A análise do quadro permite observar que o modelo de professor denominado de especialista técnico, tem características diferentes do modelo de profissional reflexivo e também se diferencia do modelo de intelectual crítico. Vejamos mais detalhadamente aspectos relevantes relacionados a cada uma destas concepções de profissionalidade docente.

3.2.1 O professor especialista técnico

O professor especialista técnico, ou profissional técnico, descrito por Contreras (2002) a partir da análise crítica feita por Schön (1992), corresponde ao modelo de professor profissional dominante. Este modelo é guiado pela racionalidade técnica descrita por Habermas. Sobre ele se estabeleceu toda a ideologia cientificista do profissionalismo. De acordo com Contreras (2002, p.90-1),

a ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental dos problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (. . .) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução.

Nesta concepção, o conhecimento válido é aquele que pode ser aplicado como técnica. Os professores são considerados profissionais na medida em que demonstrem domínio técnico para a aplicação inteligente de metodologias de ensino, de procedimentos de gestão do

grupo em sala de aula e do manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem.

(...) assumir o modelo da racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados (CONTRERAS, 2002, p.96).

De acordo com Contreras (2002), todos esses conhecimentos encontram fundamento na bagagem do conhecimento pedagógico disponível.

É a formação inicial e permanente dos professores que supostamente lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação etc., que os especialistas elaboram (CONTRERAS, 2002, p.95).

É importante perceber, no entanto, que a prática docente é complexa e envolve “fatores que requerem esclarecimentos, definição e decisão” (CONTRERAS, 2002, p.98) Estes fatores não se resolvem mediante a aplicação de um repertório técnico

A experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham. E isso os situa inevitavelmente diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos (CONTRERAS, 2002, p.104).

Em lugar de buscar coerência entre princípios considerados valiosos e práticas educativas, numa abordagem qualitativa destas práticas, o professor especialista técnico objetiva tão somente aplicar corretamente tais princípios de acordo com fins pré-estabelecidos. O

professor assim concebido não se verá analisando o contexto de sua prática, as relações mais amplas dos sujeitos envolvidos e as questões sociais ali presentes.

Enfim, a atividade docente não se resume a aplicar regras pré-estabelecidas para obter resultados pré-definidos, mas envolve um forte componente de imprevisibilidade, incerteza, complexidade e necessidade de análise do contexto, elementos que devem ser objeto de reflexão na prática pedagógica do professor.

3.2.2 O professor prático reflexivo

Nos anos 1990, a concepção de professor reflexivo, também denominada de racionalidade prática, passou a ser amplamente difundida no Brasil, especialmente com a divulgação da obra *Os professores e sua formação*, de Antonio Nóvoa, em 1992. A concepção de professor reflexivo surge como uma crítica à concepção de professor especialista técnico. Desenvolvida por Donald Schön, a ideia de profissional reflexivo trata da forma como profissionais lidam com situações de incerteza e instabilidade, que envolvem peculiaridades e conflitos de valor.

Tratando da origem e da disseminação da categoria “professor reflexivo” no Brasil e no mundo, Pimenta (2005, p. 35) relata que, em países como Espanha e Portugal, que “adentraram por um processo de democratização social e política, nos anos 1980, saindo de longos períodos de ditadura”, a escola e os professores passaram a ser reconhecidos como protagonistas deste processo. Nestes países, a formação dos professores ganhou espaço nas pesquisas, colaborando para a proposição de políticas educacionais e para significativas transformações dos sistemas de ensino. Neste contexto, a concepção de professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática se difundiu.

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do *professor reflexivo*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática. O que é o contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, que resultou em

controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização (PIMENTA, 2005, p.36).

De acordo com Will (2004, p.35),

Schön propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, da análise e da problematização desta mesma prática. (. . .) as idéias de Schön (. . .) apontaram para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situaram a pesquisa como um importante instrumento de formação de professores. Nessa perspectiva, o professor é considerado como sujeito do seu fazer profissional, alguém que aprende, ensina e reconstrói seus saberes mediante as situações com as quais se defronta na prática (*reflexão na ação*) e em relação com os saberes apreendidos durante a trajetória de formação.

Donald Schon distingue os conceitos de “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”, distinção relevante para que se compreenda o papel da reflexão nesta concepção de docência. **Conhecimento na ação** é o tipo de conhecimento que não antecede a ação, mas encontra-se a ela tacitamente integrado nas atividades automatizadas realizadas no cotidiano (CONTRERAS, 2002). **Reflexão na ação** é o que necessitamos fazer quando somos surpreendidos por algo que nos afasta do habitual. Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, para podermos analisar a ação e reconduzi-la adequadamente.

O modelo de professor como profissional reflexivo de Donald Schön, de acordo com Contreras (2002), fundamenta-se na necessidade de enfrentar situações incertas e buscar uma resposta de acordo com o que considera correto para o caso, utilizando conteúdos morais individuais. Tal concepção de reflexão e de profissionalidade docente tem limitações. Falta-lhe especificidade em relação a que problemas merecem reflexão. Ou seja, falta-lhe um conteúdo concreto sobre o qual se refletir. “Sem analisar os efeitos da institucionalização das posições e

práticas adotadas pelos professores, o processo de reflexão estará limitado em sua origem?” (CONTRERAS, 2002, p.142)

A concepção de professor reflexivo trouxe grande contribuição para o desenvolvimento do conhecimento em relação à formação de professores e à profissionalização docente. Pimenta (2005) alerta, no entanto, que o uso indiscriminado da concepção de docente reflexivo não é casual e legítima as atuais reformas educacionais de que tratei no primeiro capítulo deste trabalho, quando caracterizei a universidade num contexto de mudanças. A imagem habitual de reflexão como ato individual de auto-avaliação e a demanda por reflexão por parte do professor sobre a própria prática corre o perigo de responsabilizar o docente de forma exclusiva pelos problemas estruturais do ensino.

3.2.3 O professor intelectual crítico

Henry Giroux tem sido quem mais desenvolveu a ideia de professores como intelectuais, conforme escreve Ghedin (2005). Para este autor, a visão de docência de Giroux

De um lado, permite entender o trabalho docente como tarefa intelectual, por oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. De outro, fundamenta a função dos professores como ocupados com uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e as experiências da vida diária. Entende ainda que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, senão que, em união com os alunos e com as alunas, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola (GHEDIN, 2005, p.138).

De acordo com Contreras (2002), apoiado nas idéias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais, Giroux desenvolveu um modelo diferente do desenvolvido por Schön para compreender o papel dos professores em oposição ao modelo da racionalidade técnica. Nesta perspectiva, o principal papel do professor como intelectual crítico seria o de construir um processo educativo emancipador, questionador da realidade para transformá-la. Nesta concepção, a instituição de educação deve estar aberta a todos os sujeitos que têm algo a dizer sobre ela e sobre seus

desafios educacionais, sendo uma instituição democrática e humanizada, de luta por justiça e liberdade.

A visão de reflexão aqui apresentada não é a mesma presente na idéia do professor reflexivo proposto por Schön. A reflexão crítica implica na tomada de consciência dos condicionantes sociais das práticas educacionais e na criação de um modelo de compreensão da realidade que seja emancipador. Contreras (2002) mostra o caminho construído por Habermas para a produção da reflexão crítica, resumindo-o em passos como a formulação de “teoremas críticos”, a organização do processo de ilustração dos estudantes segundo este teorema e a organização e condução da luta política a partir de tais princípios analíticos.

A limitação identificada por Contreras (2002) desta concepção de professor desenvolvia por Giroux está em apontar um ideal sem mencionar os caminhos possíveis para alcançá-lo na prática pedagógica. Além disso, de acordo com Contreras (2002, p.182)

As tentativas de “liberar” os professores de suas contradições ou distorções ideológicas podem se transformar em novos processos de imposição de novas racionalidades sobre eles que, sobre suas imagens já construídas e reconhecidas como ideologicamente corretas e sob o suposto acordo “racional”, voltam a excluir experiências e sensibilidades, dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos agora legitimados de emancipação.

Para enfrentar estes riscos e fazer com que a crítica promova a emancipação humana, de acordo com Contreras (2002), há que se constituir cada vez mais espaços de diálogo, manter vivo o sonho e a utopia, participar ativamente da busca por transformação social e valorizar a solidariedade humana.

Relacionando o professor intelectual crítico de Henry Giroux com a idéia de professor como intelectual público, que é condição para que haja inovação de acordo com a Pedagogia Universitária, vemos que Leite *et al* (1998) discutiram mais detalhadamente esta concepção de docente e o papel das iniciativas de formação de professores na universidade. Segundo eles, o docente que está trabalhando nas instituições do mundo competitivo e globalizado em que vivemos “leciona nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado”

(LEITE *et al*, 1998, p. 2). Tratando da docência na universidade e de sua qualificação, estes autores afirmam que

os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: ele não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, ele precisa de uma formação que o construa como um intelectual público (LEITE *et al*, 1998, p.2).

Leite *et al* (1998) destacam que o professor universitário ainda desconhece que o mundo passa por uma transição paradigmática (SANTOS, 1997), mantendo sua formação fundamentada no paradigma da racionalidade técnica, que continua sustentando o desenvolvimento do capitalismo em sua reordenação fundada no neoliberalismo. Com base em ideias de Santos (1989; 1997), os autores interpretam que

a ênfase na racionalidade cognitivo-instrumental, por exemplo, suporta bem o princípio do mercado, fortemente presente na economia globalizada e no paradigma neoliberal, pois, conjuga idéias de individualismo e concorrência, essenciais para conversão da ciência em força produtiva (LEITE *et al*, 1998, p.9).

Ainda segundo estes autores, a racionalidade técnica dominante leva o docente a aceitar como natural a definição externa das metas de sua intervenção na universidade, seja por meio de políticas educacionais nacionais, seja por meio de políticas institucionais. A transição da universidade moderna para um modelo de universidade que deixe para trás a racionalidade cognitivo-instrumental e enfatize as racionalidades moral-prática e estético-expressiva (SANTOS, 1997) “está na dependência da ampliação do papel do cientista e do *ensinador* para o papel do **intelectual público**” (LEITE *et al* 1998, p.9).

Mas, afinal, o que pode caracterizar o docente universitário como intelectual público e que relação tal concepção pode ter com a qualificação da prática pedagógica na universidade e com a inovação?

Uma primeira característica do professor como intelectual público, de acordo com a perspectiva da Pedagogia Universitária como movimento renovador da prática, é a de que este

tem nas questões sociais e políticas a ênfase pedagógica de seu trabalho. O seu papel como

sujeito público, leva em conta o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas sociais: a problematização teórica com o objetivo de desenvolver uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida. A ênfase pedagógica pode tornar possível a interrogação dos paradigmas da modernidade, para permitir a busca de novos referenciais numa perspectiva de emancipação humana (LEITE *et al*, 1998, p.9).

À ênfase nas questões sociais em busca de uma práxis que permita a busca de novos referenciais para a emancipação, soma-se, como segunda característica do docente como intelectual público, a prioridade a ser dada ao trabalho coletivo como forma de produção de significados, permeada por afetos, valores, desejos e utopias. A postura assumida pelos intelectuais assim caracterizados implica na responsabilidade ética de realizar um papel crítico. Este papel consiste, em última instância, em apresentar de forma explícita as análises que nomeiam e apontam desdobramentos e relações que estão além das definições visíveis, aparentes e unificadas da realidade social, norteando o olhar sobre ela construído para a produção de novos significados.

Processos institucionais de formação pedagógica que visem à construção do professor como intelectual público são condição para que se possa ressignificar o trabalho docente e os processos de ensino e de aprendizagem nas instituições, de acordo com as discussões que caracterizam a Pedagogia Universitária. Desta forma, ressalta-se a concepção de professor como um intelectual público como condição para a inovação pedagógica na universidade.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação é uma pesquisa de metodologia qualitativa com características de estudo de caso. O caso que estudei foi o do Programa de Assistência Pedagógica de uma universidade privada comunitária, a Universidade do Sul de Santa Catarina. A UNISUL é uma instituição *multicampi* que tem sua sede no campus de Tubarão, sendo que nosso estudo foi realizado no Campus da Grande Florianópolis, com assistentes pedagógicos e professores que lá realizam seu trabalho.

Os objetivos e as questões de pesquisa já foram apresentados na introdução e são aqui retomados. O **objetivo geral** é verificar se as interações entre assistentes pedagógicos e docentes promovidas pelo

Programa de Assistência Pedagógica contribuem para a inovação pedagógica.

Os **objetivos específicos** são:

- Caracterizar o papel dos assistentes pedagógicos nos cursos de graduação em uma universidade privada.

- Analisar os modelos de profissionalidade docente nutridos pelos assistentes pedagógicos e pelos professores, bem como suas concepções de inovação pedagógica.

- Avaliar, considerando os modelos de profissionalidade docente construídos e as concepções de inovação pedagógica de assistentes pedagógicos e professores, a possibilidade de realização de inovação pedagógica nas ações do Programa de Assistência Pedagógica.

As questões que pretendemos responder com este estudo são:

1 - Como se dá o investimento em Pedagogia Universitária na universidade pesquisada, com o Programa de Assistência Pedagógica? O que fazem os assistentes pedagógicos? Os assistentes pedagógicos intervêm no trabalho docente na universidade? Que interações entre assistentes pedagógicos e professores são destacadas pelos sujeitos como relevantes? Que contribuição o trabalho dos assistentes pedagógicos pode trazer para a melhoria da qualidade do ensino universitário?

2 - Que concepções de profissionalidade docente se revelam nas falas de assistentes pedagógicos e professores da universidade comunitária estudada? Que concepção de profissionalidade docente está associada à inovação pedagógica?

3 - O que é inovação pedagógica na educação superior? Que ações são compreendidas como inovadoras por técnicos e professores? O trabalho dos assistentes pedagógicos pode promover inovação pedagógica na universidade?

Para responder a estas questões e atingir os objetivos propostos, desenvolvi alguns procedimentos metodológicos que caracterizo neste item. Como já mencionado, esta pesquisa tem algumas características de estudo de caso. De acordo com André (1984, p.52), “o *caso* é um *sistema delimitado*, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular”.

Ludke e André (1986) descrevem características dos estudos de caso. A primeira característica apontada por elas é a de que estes buscam a descoberta, de modo que a compreensão do objeto se efetua conforme emergem os dados e em função deles, de forma não estabelecida *a priori*. Em nosso estudo, para a emergência dos dados, realizei entrevistas com assistentes pedagógicos e professores de

diferentes áreas, além da análise de alguns documentos institucionais. Trabalhei com o conteúdo coletado desta forma, com abertura para descobrir novos significados da assistência pedagógica e da inovação na universidade. No processo de coleta de dados no estudo de caso, as entrevistas ganham relevância. André (1984, p. 53) destaca que

uma das implicações do estudo de caso num período concentrado de tempo no campo é que o pesquisador provavelmente utilizará muito mais a entrevista do que é usual nos estudos de observação participante. Porque o pesquisador se propõe a retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, ele vai buscar nos informantes a variedade de significados que eles atribuem a essa situação.

A segunda característica dos estudos de caso apontada por Ludke e André (1986) que procurei trazer para este estudo foi a de que, nos estudos de caso, a apreensão mais completa do objeto só é possível com a compreensão do contexto no qual o caso se insere. A análise de políticas educacionais para a Educação Superior no Brasil; a caracterização do sistema ACAFE e da história das instituições fundacionais em Santa Catarina; as ponderações realizadas a respeito da formação dos professores para atuar no nível superior de ensino e a delimitação do espectro de ações próprio dos setores pedagógicos nas universidades, realizada no primeiro capítulo, assim como a busca por informações a respeito das políticas institucionais de gestão pedagógica da UNISUL e sobre o modo como os assistentes pedagógicos se inseriram no contexto da universidade foi uma forma de tratar do contexto do objeto estudado.

Uma terceira característica dos estudos de caso apontada por André (1984) é a de que estes pretendem representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, principalmente, por meio do relato e do confronto, das representações e interpretações dos informantes e das diversas fontes de informação. De nossa parte, a escolha de entrevistar não somente assistentes pedagógicos, mas também professores, e de estudar documentos que tratavam da função do assistente pedagógico na instituição permitiu comparar diferentes pontos de vista, construindo uma nova visão do papel destes profissionais, para além do que eles mesmos poderiam relatar.

Outra característica dos estudos de caso que procurei trazer para a investigação foi a de que estes permitem “generalizações naturalísticas” (André, 1984), na medida em que o leitor do caso pode se perguntar que aspectos do mesmo podem ser aplicados à análise de outra situação análoga.

Os estudos de caso, conforme André (1984, p.52)

pretendem revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.

Tal como apresentado por Alves (1991, p.58), três etapas distintas podem ser identificadas em estudos qualitativos, que foram seguidas também neste estudo: “a) período exploratório; b) investigação focalizada; e c) análise final e elaboração do relatório”. Considerando que ingressei na instituição como assistente pedagógica no ano de 2005, o período exploratório desta pesquisa pode ser compreendido como aquele que foi desde a elaboração do projeto para ingresso no mestrado, em 2009, até a divulgação do projeto de pesquisa qualificado em 2010 ao grupo de assistentes pedagógicos. Neste período, foram colhidas impressões em conversas cotidianas com os colegas sobre sua contribuição para a inovação no ensino universitário e observou-se a realidade institucional com um novo olhar, que se produzia nas leituras e estudos realizados junto ao programa de pós-graduação em educação.

Com o amadurecimento do problema de pesquisa, a construção de sua delimitação e objetividade, principalmente após a qualificação do projeto junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, passou-se à segunda etapa da pesquisa, caracterizada por Alves (1991) como “investigação focalizada”. Nesta etapa, realizou-se a organização das informações obtidas nos documentos analisados, procederam-se entrevistas e realizou-se a transcrição do seu conteúdo. Foram realizadas entrevistas com três assistentes pedagógicos e três professores sobre a contribuição do assistente pedagógico para a inovação no ensino. Por fim, na última etapa, a partir das hipóteses iniciais, dos estudos realizados na primeira etapa e do conteúdo empírico obtido na segunda etapa, trabalhou-se na sistematização e na análise do material obtido nas diferentes fontes, teóricas e de campo, para a construção deste relatório final.

3.4.1 Descrição dos sujeitos e das áreas

Os assistentes pedagógicos entrevistados trabalham com cursos de três áreas do conhecimento na universidade pesquisada: i. área da saúde (cursos de graduação em Fisioterapia e Nutrição); ii. área das engenharias (cursos de graduação em Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Engenharia Ambiental); e iii. Área de Ciências Sociais Aplicadas (curso de graduação em Direito). A seleção das áreas e dos cursos de atuação dos assistentes pedagógicos foi realizada de forma a contemplar cursos de áreas distantes da formação para a docência e cursos nos quais não realizo ações de assistente pedagógica⁵, o que poderia dificultar o processo de análise pelo envolvimento excessivo com os conteúdos específicos das práticas em questão. Dos sete assistentes pedagógicos em atividade no campus da Grande Florianópolis, foram escolhidos três, de acordo com sua disponibilidade para conceder as entrevistas e com sua vinculação aos cursos das áreas de Engenharia, Direito e Saúde.

As áreas selecionadas, embora distantes da Educação, apresentam certa tradição no ensino superior e vem desenvolvendo reflexões para a produção de didáticas próprias. O ensino de Engenharia é discutido em eventos científicos como o Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), nos quais os profissionais da área e mesmo de área afins apresentam trabalhos sobre o tema. O “ensino jurídico” também é um campo em delimitação, como se observa na produção científica específica (MONDARDO et al, 2005). O ensino de Saúde, por fim, tem sido objeto de investimento governamental com programas como o Pró-ensino na Saúde, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior (CAPES), no qual, em 2010, foram priorizadas as seguintes áreas temáticas:

gestão do ensino na saúde; currículo e processo ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação em saúde; avaliação no ensino na saúde; formação e desenvolvimento docente na saúde; integração universidades e serviços de saúde; políticas de integração entre saúde, educação, ciência e tecnologia; e tecnologias

⁵ Desde 2005, presto assistência pedagógica a cursos nas áreas de Administração, Relações Internacionais, Ciências Contábeis e Turismo.

presenciais e a distância no ensino na saúde (CAPES, 2010).

Por sua vez, na seleção dos professores a serem entrevistados, foram consideradas as indicações dos próprios assistentes pedagógicos durante as entrevistas. Procuravam-se docentes que participaram de ações de planejamento, avaliação, formação pedagógica, entre outras, tendo tido contato direto com os técnicos. Participaram da pesquisa três professores, um de cada área.

O curso de Direito possui milhares de estudantes matriculados na instituição pesquisada, compreendendo cerca de 25% das matrículas da referida IES. No campus da Grande Florianópolis da UNISUL, este curso reúne grande parte dos professores, que trabalham em atividades de ensino nos períodos matutino e noturno em três endereços diferentes nos municípios de Florianópolis/SC e Palhoça/SC. Por alguns anos, um único assistente pedagógico lidou com as questões emergentes neste universo de relações entre coordenadores de curso, professores e estudantes. A unidade acadêmica de Engenharia compreende cursos de Engenharia de Produção, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental, ofertados em endereço no bairro Ponte do Imaruim, no Município de Palhoça/SC. Embora estes não sejam os únicos cursos desta área do conhecimento ofertados na universidade, a reunião destes três cursos neste local levou a instituição a concentrar as ações de outra assistente pedagógica entrevistada neste contexto de relações. A unidade acadêmica de Saúde compreende cursos de Psicologia, Fisioterapia, Educação Física, Medicina, Naturologia, Enfermagem e Nutrição, todos ofertados no bairro Pedra Branca, no Município de Palhoça/SC, sede do Campus da Grande Florianópolis da UNISUL. A terceira assistente pedagógica entrevistada trabalhou por alguns anos com este conjunto de cursos.

O assistente pedagógico do curso de Direito é filósofo, licenciado e mestre em Filosofia. Tem 40 anos de idade e atuava na instituição como técnico de desenho educacional na educação a distância antes de se tornar assistente pedagógico no ensino presencial. Além de realizar esta função, é docente do curso de Filosofia na modalidade à distância. É casado e tem dois filhos.

A assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia é psicóloga, licenciada e mestre em Psicologia. Tem 43 anos de idade e trabalha na instituição há mais de 5 anos, tendo desempenhado atividades como docente, como técnica de desenho educacional na

educação a distância e, nos últimos anos, como assistente pedagógica. É solteira e não tem filhos.

A assistente pedagógica da unidade acadêmica da Saúde é pedagoga com habilitação em orientação educacional e mestre em educação. Tem 35 anos de idade. Além de ser assistente pedagógica, atua como docente em disciplinas de Metodologia da Educação Superior em cursos de pós-graduação e como professora em cursos de formação de professores na modalidade a distância. É casada e não tem filhos.

O professor do curso de Direito entrevistado é graduado e mestre em Direito. Atua na área em escritório de advocacia e trabalha como professor na universidade estudada e em outra instituição privada. Desenvolve atividades de ensino e de extensão, como organização de eventos e atendimento jurídico em escritório modelo de advocacia. Tem 35 anos, é solteiro e não tem filhos.

A professora dos cursos de Engenharia entrevistada é graduada em Química Industrial, mestre e doutora em Química Orgânica. Atua como professora exclusivamente na instituição pesquisada, com atividades de ensino, pesquisa, extensão e responsabilidade técnica por laboratório. Tem 40 anos, é casada e tem dois filhos.

A professora dos cursos da área da Saúde (Fisioterapia e Nutrição) entrevistada é graduada em Educação Física e em Fisioterapia. Tem especialização e Mestrado na área de Educação Física e Saúde. Ingressou na instituição como professora em 2000 e concluiu o mestrado em 2005. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão da educação superior. Tem 38 anos, é casada e tem um filho.

No próximo capítulo, apresentaremos nossa análise das falas dos sujeitos entrevistados. Para referenciar os trechos das falas, serão utilizadas as seguintes expressões: “assistente pedagógico(a) da unidade acadêmica⁶ (ou curso) de (Direito, Engenharia ou Saúde)” para cada assistente pedagógico e “professor(a) da unidade acadêmica (ou curso) de (Direito, Engenharia ou Saúde)” para os professores.

3.4.2 Entrevistas

Para a realização das entrevistas, inicialmente, divulgou-se por e-mail os objetivos e questões de pesquisa ao grupo dos assistentes pedagógicos, ao pró-reitor de ensino e à gerente de ensino, pesquisa e

⁶ No período do estudo, as unidades acadêmicas eram compreendidas na instituição como um conjunto de cursos articulados por área de conhecimento e ofertados numa mesma unidade geográfica.

extensão da universidade, e solicitou-se o apoio do grupo para a realização dos procedimentos que se fizessem necessários para o estudo. Dirimidas as dúvidas iniciais sobre o caráter da investigação, obtive a colaboração dos assistentes pedagógicos e dos professores e estabeleci um contrato verbal firmando-se o compromisso de manter o seu anonimato e de realizar uma devolução dos dados obtidos, tanto na forma de entrevista transcrita, quanto na forma de relatório final da pesquisa.

As entrevistas foram organizadas de forma semi-estruturada, com base em roteiros previamente formulados (Apêndice 1), porém pouco rígidos e passíveis de serem modificados. Os encontros das entrevistas aconteceram na instituição, no horário de trabalho dos entrevistados e da entrevistadora. Com os assistentes pedagógicos, duraram cerca de uma hora. Com os professores, duraram cerca de 40 minutos. Durante as entrevistas, procurou-se seguir a ordem das questões apresentadas nos roteiros planejados previamente, mantendo-se estes roteiros ao alcance da visão de entrevistadora e entrevistado, mas procurando preservar a atitude de diálogo, dando liberdade de organização da forma de apresentação do pensamento sobre as questões propostas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. As transcrições foram enviadas aos entrevistados por e-mail e foi solicitada a confirmação de leitura da mensagem na qual pedi autorização formal para utilização dos dados no texto da dissertação.

A análise dos dados coletados junto aos entrevistados envolveu a construção de quadros para sistematizar e confrontar as informações obtidas a partir do roteiro de entrevista. Como também realizado na investigação de Bazzo (2007) sobre a constituição da profissionalidade docente na universidade, foram utilizados princípios da análise de conteúdo, a partir da leitura de Bardin (1977). Realizaram-se leituras e análises sucessivas para classificar extratos de discurso relacionados aos assuntos presentes nas questões de pesquisa e nos roteiros de entrevista. Os extratos de discurso foram reunidos em blocos temáticos, numa pré-análise resultante da leitura flutuante, sistematizando-se as primeiras impressões. A partir desta primeira sistematização, impressões e classificações iniciais foram sendo mais bem desenvolvidas e sistematizadas no processo de construção do texto que relata os resultados da pesquisa, que apresento nos próximos capítulos.

4 O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS AÇÕES NA UNIVERSIDADE

Aproximando-nos mais de nosso objeto de estudo, contextualizarei, neste capítulo, o Programa de Assistência Pedagógica da universidade pesquisada, seus objetivos, histórico e pressupostos, bem como o caráter das ações realizadas pelos assistentes pedagógicos em interação com os professores da instituição no período de 2005 a 2010⁷.

Desde 2004, a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) mantém um Programa de Assistência Pedagógica. Neste Programa, profissionais contratados especialmente para o exercício da função, com experiência em docência no ensino superior, formação em educação e titulação mínima de Mestre, atuam junto a agrupamentos de cursos de graduação, definidos por área de conhecimento, auxiliando coordenadores e professores na implantação dos projetos pedagógicos dos cursos.

O trabalho de Ehrensperger (2006) contribui para uma revisão de ações anteriores e paralelas desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino da UNISUL, que contextualizaram a institucionalização do Programa de Assistência Pedagógica na universidade. A pesquisadora registra que, em 2003, a elaboração do *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI) foi um passo que antecedeu e criou condições institucionais para a compreensão da importância da contratação dos profissionais de assistência pedagógica. O *Regulamento da Graduação* foi outro documento produzido pela Pró-Reitoria de Ensino, mediante o desenvolvimento de metodologias institucionais articuladoras de instâncias de participação. Este documento foi apresentado aos assistentes pedagógicos como um dos principais instrumentos de seu trabalho na formação em serviço pela qual passaram no ano de 2005, quando aconteceu nosso ingresso, que se define como

construído e consolidado a partir das práticas que passaram a ser desenvolvidas e validadas pela

⁷ A contextualização do Programa de Assistência Pedagógica da UNISUL foi realizada com base na leitura de documentos institucionais, no conteúdo da Tese de Doutorado de Regina Ehrespenberger, que atuou como Diretora de Graduação junto à Pró-Reitoria de Ensino no período de implantação do referido Programa, e nas falas de assistentes pedagógicos e professores.

comunidade acadêmica, a partir de 1994 e que sintetiza orientações sobre a gestão pedagógica dos cursos de graduação, as diretrizes e fluxos para a elaboração dos projetos e currículos dos cursos de graduação, para sua implementação e avaliação, para estágios e monitorias e para a qualificação pedagógica dos docentes (UNISUL, 2004).

Este documento contém ainda a *Metodologia de elaboração e (re) elaboração dos projetos pedagógicos* e a *Metodologia de Implementação e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos dos cursos* (UNISUL, 2004). Conforme a análise de Ehrensperger (2006), as orientações constantes no documento permitem a construção de currículos caracterizados pela flexibilidade, de acordo com os parâmetros propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Este modelo recebeu na instituição a denominação de *Flexibilização Curricular* e passou a ser aplicado em todos os cursos de graduação, respeitadas as suas especificidades. As orientações para a sua implantação, de acordo com Ehrensperger (2006), foram construídas coletivamente com os coordenadores de curso e partiram de um diagnóstico que mostrou, na época, pouca utilização do projeto pedagógico como um instrumento de gestão pedagógica. Os dados mostravam que o projeto pedagógico ainda era considerado mais como um produto com um fim em si mesmo do que como um processo, um documento norteador das práticas no decorrer das interações pedagógicas.

O documento expressa, assim, uma orientação para que o projeto pedagógico seja implantado e repensado coletiva e continuamente, seguindo padrões institucionais de acompanhamento desta implementação. Isso permitiria proporcionar um melhor conhecimento do que tal processo estaria produzindo e, conseqüentemente, avaliar sua qualidade. Evidentemente, este processo é complexo e envolve um constante retomar, uma vez que sempre possuirá lacunas e necessitará de avanços, especialmente no que se refere ao acompanhamento e à avaliação dos projetos, bem como nas efetivas práticas dos docentes em sala de aula (EHRENSPERGER, 2006).

O conteúdo do documento “Indicadores de Avaliação e Qualidade na Graduação” (FORGRAD, 2000), segundo Ehrensperger (2006), foi significativo para a organização da política institucional com

tais direcionamentos. O documento citado corrobora o diagnóstico realizado na universidade, indicando que

A dimensão de gerenciamento dos processos pedagógicos dos cursos é que irá garantir em boa medida ações interdisciplinares, atividades inovadoras no currículo e integração do pessoal docente para a consecução dos objetivos do curso. Também é perceptível que um grande número de docentes com atuação em dado curso de graduação desconhece o projeto pedagógico respectivo, o que torna complexo o processo de execução do mesmo (FORGRAD, 2000, p.23).

Desta forma, conforme indicado por Oliveira, Catani e Dourado (2001), as proposições apresentadas nos documentos do Fórum de Pró-Reitores de Graduação no final da década de 1990 e no início da década de 2000 foram, aos poucos, aceitas e incorporadas às políticas das universidades, desencadeando movimentos de reformulação de projetos pedagógicos com vistas à flexibilização curricular.

Ehrensperger (2006) cita ainda como ação de gestão pedagógica dos cursos de graduação da UNISUL a criação do *Programa de Profissionalização Pedagógica dos Docentes*, implantado a partir de 1998, que tem como objetivo oferecer formação continuada aos docentes de todos os cursos para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico no ensino superior. Este programa atua em sintonia com os coordenadores de curso e assistentes pedagógicos, no sentido da identificação e oferta de formação, conforme as necessidades específicas de cada área e curso. O *Programa de profissionalização pedagógica dos docentes* envolve diversas modalidades: eventos, palestras, seminários, oficinas e cursos, e é oferecido tanto nos períodos de recesso de aulas, como durante o semestre letivo. Por fim, Ehrensperger (2006) cita o *Programa de Assistência Pedagógica* como ação que tem por objetivo oferecer melhores condições aos professores para a implementação dos projetos pedagógicos. Atuando em conjunto e sintonia com o coordenador do curso, os assistentes pedagógicos dão suporte para a realização do projeto do curso por meio da orientação das questões pedagógicas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, conforme descrito por Ehrensperger (2006).

No mês de março do ano de 2005, ingressei na Universidade do Sul de Santa Catarina no cargo de Analista Acadêmico, na função de Assistente Pedagógica. Naquela oportunidade, outras quatro colegas

também ingressavam na mesma atividade no Campus da Grande Florianópolis, unindo-se às três assistentes pedagógicas que já trabalhavam desde o ano anterior. A partir de nosso ingresso, a primeira ação da qual participamos foi nossa própria formação inicial em serviço, organizada pela equipe da Diretoria de Graduação, atual Pró-Reitoria de Ensino. Esta capacitação, realizada em março de 2005, da qual participamos, envolveu os seguintes conteúdos:

A Universidade: o Projeto Pedagógico Institucional, a Regulamentação da Graduação, os Programas. A estruturação acadêmica da Universidade: o conceito de Unidades Acadêmicas e sua implantação. A assistência pedagógica: função, perfil e formas de atuação. As experiências desenvolvidas na assistência pedagógica. O processo de diagnóstico pedagógico (UNISUL, 2005).

O papel do assistente pedagógico foi apresentado no curso por meio da leitura e discussão do conteúdo do documento “Assistentes Pedagógicos nos cursos da UNISUL: função, perfil e formas de atuação” (UNISUL, 2004). O texto do documento dizia que a Pró-Reitoria Acadêmica propôs a contratação destes profissionais partindo do entendimento de que nem todos os gestores têm competência técnica para

a gestão pedagógica dos cursos de graduação na implementação do projeto pedagógico, e mesmo que capacitados, é muito importante um apoio extra-curso, que oriente caminhos, auxilie a enfrentar dificuldades e promova um debate pedagógico (UNISUL, 2004, p.5).

A função específica do assistente pedagógico, segundo o documento, seria a de “assessorar os processos de ensino aprendizagem, visando à efetiva implementação do projeto pedagógico do curso” (UNISUL, 2004, p.6), numa perspectiva de atuação “de aproximação e imersão no cotidiano do curso e, ao mesmo tempo, um distanciamento e um estranhamento, para a análise de suas próprias ações e da realidade do curso” (UNISUL, 2004, p.7).

O documento deixa claro que “a gestão e assessoria dos processos de ensino e aprendizagem requerem conhecimentos específicos que nem

todos os gestores possuem”, mas trata de modo bastante breve e genérico da natureza destes conhecimentos ao citar

o planejamento, as metodologias de aula, os conteúdos, objetivos, a avaliação, bem como professores, alunos e equipe de coordenação envolvida no curso como aspectos e sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e questões pedagógicas (UNISUL, 2004, p.7).

Paradoxalmente, o mesmo documento salienta que

tanto ele [o assistente pedagógico], quanto o coordenador e os professores precisam estar cientes da função que tal figura desempenha. A clarificação da função desse sujeito é fundamental para que o trabalho pedagógico seja, de fato, o foco e o espaço de atuação do assistente pedagógico (UNISUL, 2004, p.7).

Entre as atribuições do assistente pedagógico na UNISUL, de acordo com o documento apresentado, estavam as seguintes atividades:

- assessorar pedagogicamente o processo de implementação dos projetos pedagógicos dos cursos;
- diagnosticar constantemente as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de implementação dos projetos pedagógicos dos cursos;
- planejar, com base nos diagnósticos realizados, ações a serem desenvolvidas nos cursos e na UnA;
- desenvolver o plano de ações, elaborando relatórios sistemáticos à Coordenação da UnA, às coordenações de curso e à Diretoria de Graduação;
- refletir com o colegiado dos cursos sobre o seu necessário engajamento para que o projeto pedagógico do curso seja materializado no cotidiano da sala de aula;
- possibilitar espaços de discussão, aprofundamento, estudo, avaliação e intercâmbio entre alunos, professores, coordenadores, a

respeito de questões centrais no processo de ensino e aprendizagem;

- atender às demandas advindas da UnA e de cada curso em particular referentes ao fazer pedagógico;

- criar situações que auxiliem a modificar a cultura pedagógica instituída no cotidiano do curso, quando isso for necessário para a implementação adequada do projeto pedagógico;

- identificar e propor, em conjunto com o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada, ações de formação docente;

- acompanhar o processo de seleção, alocação e avaliação do quadro de docentes da UnA;

- propor ações visando à melhoria da qualidade do ensino. (UNISUL, 2004, p. 8)

Os assistentes pedagógicos entrevistados nesta investigação relataram que, de fato, a fonte de orientações que deu início à construção de uma identidade para a sua função foi o documento institucional já mencionado, que traz a relação de suas atribuições (UNISUL, 2003). Ao longo do tempo, porém, com o desenvolvimento do trabalho, o conteúdo daquele documento, resumido pelos assistentes pedagógicos como “ajudar na implementação dos projetos pedagógicos dos cursos”, tornou-se genérico demais para a diversidade das ações realizadas.

A realização do processo de diagnóstico pedagógico, orientado durante o curso de capacitação destes técnicos, prolongou-se até junho de 2005. Neste processo, foram realizados encontros frequentes em Tubarão/SC, município sede da universidade.

A inserção dos assistentes pedagógicos na realidade dos cursos após o período de formação institucional para a função foi destacada como um processo importante para que as ações propostas a partir do “diagnóstico realizado” fossem significativas e fizessem sentido para coordenadores, professores e estudantes, quando realizadas. “Foi um olhar de pesquisa, de desvendar o problema e buscar soluções o tempo inteiro”, explicou a AP da unidade acadêmica de Saúde. Aqueles problemas observados no diagnóstico, “elaboração de provas, relacionamento entre professor e aluno, a postura e o amadurecimento dos alunos para o ensino superior”, não foram totalmente superados, disse ela, “mas houve muitas lições a partir daquele diagnóstico inicial”.

Tal processo não transcorreu sem contradições e conflitos. Os assistentes pedagógicos passaram a atuar no campus da Grande

Florianópolis sob a coordenação da Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão, que representa e operacionaliza as ações da Pró-Reitoria de Ensino no nível local. Encontravam-se agora em plena ação, buscando integrar as equipes de trabalho dos cursos. Já não era mais um período de capacitação para a função, como ocorreu nos primeiros meses de trabalho. Para manter a unidade interna da equipe, foram desenvolvidas pelo Gerente de Ensino da época ações de integração e formação do grupo baseado na troca de saberes e de experiências sobre temas pedagógicos. Nos encontros realizados para este fim, cada assistente pedagógico realizava apresentações e coordenava discussões sobre temas pedagógicos de seu interesse e relacionados à sua trajetória em pesquisa, como competências, avaliação, formação de professores, planejamento do ensino, entre outros.

Em fevereiro de 2006, os assistentes pedagógicos participaram do III Encontro de Gestores, realizado em Gravatal/SC. Como convite para o evento, receberam uma carta da Reitoria da Universidade que continha o seguinte trecho:

O III Encontro de Gestores definiu importantes direções para a Instituição consolidar seus projetos de qualidade acadêmica. Ressaltam-se as direções que buscam a reformulação urgente dos Projetos Pedagógicos, a reavaliação das cargas horárias dos cursos com a realidade do mercado, o agrupamento das disciplinas comuns, a padronização das ementas das disciplinas afins, a ampliação da interdisciplinaridade, a implementação de disciplinas a distância e a revisão do calendário semestral para 20 semanas, entre outras.

Estas ações permitirão à UNISUL vencer sérios desafios, como o da ampliação do índice de satisfação do aluno e docente no processo de aprendizagem, melhorando a qualidade e reduzindo índices de evasão, e do necessário equilíbrio financeiro. A partir deste cenário construído pelos gestores, a Reitoria reuniu os primeiros comitês de estudos, que tendem a aumentar com a elaboração de novas propostas e de ações, que envolverão, cada vez mais, gestores e assessores que respondem pela administração e serviços da Instituição. O compromisso com a qualidade é o norteador de todas as nossas

estratégias, e nós gestores temos a consciência de que se a UNISUL não atingir as suas metas, claramente definidas, as dificuldades irão se multiplicar, em razão da velocidade das mudanças no cenário mundial, em que a Universidade precisa urgentemente se posicionar na vanguarda (UNISUL, 2006)

Com a disseminação das orientações desenvolvidas a partir do III Encontro de Gestores e seus desdobramentos institucionais, o ano de 2006 significou para o grupo de assistência pedagógica um período de consolidação de seu espaço de trabalho na instituição. O grupo fortaleceu o seu envolvimento no apoio aos docentes em atividades como: elaboração de projetos pedagógicos; elaboração de planos de ensino; mediação nas operações relacionadas à aprovação e ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão e a editais de monitorias; organização de eventos científicos e pedagógicos do Campus; e intervenção em situações específicas dos cursos. Percebe-se, assim, que, embora o trabalho dos assistentes pedagógicos esteja voltado predominantemente para questões que envolvem conhecimentos pedagógicos, de apoio para o planejamento e para a qualificação do ensino, existem muitas ações voltadas à pesquisa, à extensão e a outras instâncias acadêmicas que são realizadas com sua mediação, ampliando seu campo de ação original. Tratarei a seguir de detalhar mais as ações realizadas pelos assistentes pedagógicos em seu trabalho na instituição estudada.

4.1 AÇÕES JUNTO À GERÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Trabalhando junto à Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão (GEPEX) do Campus da Grande Florianópolis da UNISUL, os assistentes pedagógicos articulam, junto a coordenadores de curso e professores, a realização de atividades formativas que sejam coerentes com os projetos pedagógicos dos cursos. Interação, principalmente, com aqueles docentes que compõem equipes de coordenação, organizando a comunicação entre diferentes setores para a realização de atividades como pesquisa, extensão, estágios, trabalhos de conclusão de curso, projetos integradores, entre outras.

Entre as atividades da Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão está a interação com coordenadores de curso e professores nas

atividades do Programa de Monitorias. Este Programa intenciona promover junto aos envolvidos uma iniciação à docência por meio do auxílio a outros estudantes no processo de aprendizagem, orientado por professores. Os assistentes pedagógicos contribuíram para um alinhamento das ações, na organização do Programa e na orientação dos envolvidos a respeito do conceito pedagógico de monitoria e sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes.

A quantidade e diversidade de ações realizadas pelos assistentes pedagógicos no cotidiano da universidade são relatadas por estes mostrando que muitas ações operacionais e nem sempre de caráter pedagógico propriamente dito são desempenhadas. Analisando o conteúdo das entrevistas, é possível identificar a percepção dos assistentes pedagógicos sobre as características e a amplitude do seu papel na instituição investigada. De acordo com a assistente pedagógica da unidade acadêmica das Engenharias, seu papel

Tem um ponto de partida, tem uma estrutura, mas é muito abrangente, é muito elástico. Abrange todo esse processo, pesquisa, extensão, monitoria, as relações entre as pessoas, a articulação entre coordenadores, a articulação entre professores, coordenadores e estudantes, então é uma gama de processos. Onde tem o pedagógico, a gente é muito acionada (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

O assistente pedagógico do curso de Direito também destaca algumas ações componentes de seu papel na Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição investigada e mostra que a descrição que recebeu inicialmente da função não revela a quantidade e a complexidade de seu papel.

A função do assistente pedagógico ela... quando entrei na função eu recebi algumas orientações simples e específicas em uma página acerca das atribuições. Contudo, as atribuições se desdobram, porque nós atuamos como assistentes no atendimento não só na parte do ensino, mas também na parte de pesquisa e extensão (assistente pedagógico do curso de Direito).

Os assistentes atuam em função dos dilemas, e em função de uma agenda da instituição no apoio de

atividades de monitoria, dos editais de monitoria do começo ao fim, ou de pesquisa, ou de extensão: semanas integradas, semana de integração docente discente... há toda uma gama de atividades que às vezes não aparece para o estudante ou para o professor, mas desde a organização do evento até a expedição de declaração de comunicação, de resumo ou de artigo a alguém que precisa organizar, fazer certas atividades, encaminhar para os setores competentes, imprimir, etc., encaminhar para o setor de expedição. Ao mesmo tempo, contato com professores, coordenadores, apoio de núcleos de monografia. E ao mesmo tempo isso implica disseminação de saberes e fazeres. (. . .) Há também a análise de documentos, de portarias ou de editais relativos à monitoria ou ao acesso de documentos que precisam ser construídos acerca da pesquisa, de constituição de núcleos, de grupos de pesquisa que precisa ser justificado, fundamentado, ao mesmo tempo amparados para aqueles já existentes, pensar as revistas... E essas são algumas das atividades que a gente faz (assistente pedagógico do curso de Direito).

Além de ações de caráter meramente operacional, integram-se ao rol de responsabilidades deste profissional algumas atividades que assumem significado especial na realização de seu trabalho, como a disseminação de informações sobre o conteúdo de editais de fomento externo junto aos docentes e a articulação de professores de diferentes áreas para a organização de projetos e eventos, como demonstram as falas organizadas a seguir, de acordo com o tipo de ação realizada.

- Disseminação de informações sobre o conteúdo de editais de fomento de pesquisa e extensão:

Os editais nacionais e estaduais (. . .) surgem em função de demandas graves na nossa sociedade, e nesse sentido, se o professor torná-las objeto de estudo, isso implica pensar mazelas da nossa sociedade que podem ser atenuadas ou solucionadas. Tanto para a universidade quanto para a formação do estudante (assistente pedagógico do curso de Direito).

Ao mesmo tempo, vinculando qual é a possibilidade de captação de recursos, porque nós estamos em uma universidade comunitária que necessita de recursos. Uma das atividades indica a captação de recursos de pesquisa e extensão, e isso implica em capacitação dos professores para conhecer, executar, trabalhar em sala de aula (assistente pedagógico do curso de Direito).

Ao mesmo tempo, isso implica em jogar os estudantes na resolução de problemas: *O uso do óleo do motor ou do óleo diesel na bateira do pescador na praia da Guarda do Embaú*. Tudo depende de o professor trabalhar certos conteúdos mais vinculados com a realidade em que a gente vive (assistente pedagógico do curso de Direito).

- Organização de eventos

Outro campo de ação citado pelos assistentes pedagógicos como parte de suas atividades na Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão é a organização de eventos acadêmicos institucionais que envolvem professores e estudantes.

São semanas de atividades aplicadas. Por exemplo: os estudantes e os professores têm possibilidade de publicar seus trabalhos, dar visibilidade aos seus trabalhos para também evidenciar suas perspectivas e interpretações e ao mesmo tempo formação acerca de determinado tema, tornar público o que ele pensa sobre determinado caso. E assim são alguns exemplos (assistente pedagógico do curso de Direito).

- Articulação de professores de diferentes áreas para a participação em projetos realizados em conjunto, de forma compartilhada e, por vezes, interdisciplinar.

Então, teve a semana de integração que a gente fazia, a gente fazia isso articulado com outros cursos, então chamava os diferentes cursos para montar uma oficina juntos para a semana de integração (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

(...) isso não ocorreu somente nos espaços de semana de integração, mas nos espaços de pesquisa comum, em projetos de extensão comuns entre as várias áreas (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia)

Articulando ações de ensino aos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos com apoio financeiro conquistado pela participação em Editais de fomento, os assistentes pedagógicos têm oportunidade de tratar com os professores de questões pedagógicas contextualizadas em projetos concretos. Percebe-se que os assistentes pedagógicos procuram influenciar o subsistema prático pedagógico (Sacristán, 2000) pela realização de intervenções junto a docentes no campus no contexto das ações da Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão

4.2 O ASSESSORAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO

Na UNISUL, além das ações realizadas no contexto das ações da Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão, os assistentes pedagógicos atuam no assessoramento técnico pedagógico propriamente dito, com o apoio ao desenvolvimento de projetos pedagógicos e planos de ensino e por meio da formação continuada dos professores. Apoiam a gestão universitária em processos de reforma no ensino, como nas ações de reformulação de projetos pedagógicos ou na disseminação de alterações no planejamento em função do calendário acadêmico institucional. Participam do planejamento de processos de formação continuada e da implantação de outros programas, como o programa de monitorias. Na interação com os professores e estudantes, é possível perceber que as ações dos assistentes pedagógicos poderiam ser classificadas em descritores como: coordenação pedagógica, supervisão pedagógica, orientação educacional e promoção de acessibilidade na educação superior para estudantes com necessidades especiais.

No âmbito das atividades de assessoramento técnico pedagógico, incluímos as **ações de planejamento**, como o apoio à elaboração pelos docentes de projetos pedagógicos e de planos de ensino, e as **ações de formação pedagógica**. Estas ações se dão nos níveis de desenvolvimento do currículo definidos por Sacristán (2000) como currículo prescrito e currículo apresentado aos professores.

Vejam, inicialmente, como se desenvolveram as ações realizadas em torno da reformulação dos projetos pedagógicos.

4.2.1 Assistência para a elaboração de projetos pedagógicos

De acordo com o conteúdo das entrevistas, a reformulação dos projetos pedagógicos foi uma das atividades mais marcantes realizadas pelo grupo. A partir de sua contribuição nesta frente de trabalho, a atividade dos assistentes pedagógicos ganhou maior visibilidade para os demais setores e agentes da universidade. Essa visibilidade ocorria na medida em que os assistentes pedagógicos apoiavam tecnicamente as mudanças que estavam sendo realizadas para que fossem atingidas as metas estabelecidas pela universidade.

Para a assistente pedagógica da Unidade Acadêmica Saúde, a reformulação dos projetos pedagógicos, foi um processo que permitiu “alavancar algumas discussões” sobre o papel do trabalho de conclusão e do estágio no curso, sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas no estudante. “O que é um ementário? Muitas pessoas criavam parágrafos e não traziam temas específicos a serem trabalhados. Então houve um processo de contribuição que pudemos oferecer no momento”, disse ela.

Nós tivemos um trabalho de força-tarefa para que todos os projetos fossem reformulados. Então entender esse processo da demanda institucional é entender um pouco do trabalho da assistência pedagógica. A nova gestão, no caso, de 2009 a 2013, já nos trouxe outros desafios, que também estão fazendo com que mude a nossa maneira de pensar, a nossa maneira de trabalhar. Então há uma reconfiguração do nosso trabalho também. Então entender o modelo de gestão da UNISUL é entender um pouco do trabalho da assistência pedagógica (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Além de contribuir na elaboração de projetos pedagógicos nos processos de reforma desencadeado institucionalmente, os assistentes pedagógicos realizam ações para zelar pela aplicação, no curso de graduação, do que está explicitado nos documentos institucionais. Neste processo, a estrutura geral da função acaba por se desenvolver de forma particularizada no contexto de cada unidade acadêmica, conforme características das áreas e da formação dos docentes que a compõem. De acordo com a assistente pedagógica da unidade acadêmica das Engenharias, os fatores condicionantes do direcionamento tomado por

suas ações em cada curso se relacionam à história destes cursos na instituição, à coesão do grupo de professores e ao poder articulador do coordenador do curso. O “momento do curso”, entendido como a situação financeira em que se encontra para o financiamento de horas de trabalho docente para as atividades de pesquisa e de extensão, o número de alunos matriculados, a excelência dos professores que estão trabalhando e a motivação destes para se envolverem nas modificações pedagógicas propostas pelos assistentes, a própria aceitação da parceria da assistência pedagógica no desenvolvimento dos projetos do grupo de professores, são fatores que foram destacados por ela como condicionantes da ação singular dos assistentes pedagógicos em cada contexto.

Eu entendo que essa atividade tem uma estrutura geral, um esqueleto geral, mas ela é muito particularizada. Ela é muito particularizada por vários motivos. Via de regra, eu acho que a atividade principal para a qual nasceu a assistência pedagógica é acompanhar a implantação do projeto pedagógico do curso. Não só ajudar na elaboração desse projeto pedagógico, como continuamente promover ações nos cursos para garantir que os documentos entendidos como norteadores pedagógicos estejam sendo aplicados no contexto do curso. Acho que, em um primeiro momento, a assistência pedagógica ficou com uma função na época muito voltada somente para aquilo que era do ensino. Depois, pelo próprio espaço, pela própria competência, pelas próprias ações articuladas, eram capazes de envolver, por mais que o foco fosse o ensino e a implantação do que seria qualificação do ensino, tem uma articulação muito grande também com a extensão, a pesquisa e com atividades relacionadas, então ampliou desse ponto original (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharias).

Em 2007, a maior parte dos cursos de graduação havia reformulado seus projetos pedagógicos. Iniciou-se, neste período, a implantação de um sistema informatizado para o armazenamento, a avaliação e a divulgação dos programas de disciplina (planos de ensino) da universidade. Os assistentes pedagógicos contribuíram com a definição dos aspectos que deveriam ser contemplados no sistema de

planos de ensino, discutindo o que seriam objetivos de aprendizagem, instrumentos e critérios de avaliação e como o docente incluiria estas informações relativas às disciplinas em que trabalha. Destas primeiras discussões, participaram principalmente gestores e assistentes pedagógicos. No processo de construção do sistema e do próprio modelo do programa de disciplina houve discussão no grupo para definir concepções norteadoras da interpretação do que seriam os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação, as competências a serem perseguidas, ações desenvolvidas no que podemos interpretar como sendo no nível do currículo prescrito.

4.2.2 Assistência para a elaboração de planos de ensino

As ações que foram realizadas em torno do plano de ensino envolveram desde o desenvolvimento de critérios para sua organização até, e principalmente, o apoio aos docentes na sua elaboração, a apresentação do currículo prescrito aos professores. Os assistentes pedagógicos tiveram o papel de divulgar e orientar os professores sobre as mudanças ocorridas nos planos de ensino nas reuniões de congregação que ocorrem entre os semestres letivos. Passaram, gradualmente, a assumir também a função de analisá-los e informar os professores sobre modificações a serem realizadas, seguindo os critérios estabelecidos pelos assistentes pedagógicos em conjunto.

A assistente pedagógica da unidade acadêmica das Engenharias deu ênfase ao apoio oferecido aos docentes no processo de produção de seus planos de ensino para a inclusão no sistema informatizado. Ela relata que

(...) foi um trabalho que foi muito bacana de trabalhar essa coerência mesmo que o professor demonstrava ou não no seu planejamento. Na relação entre os objetivos propostos pela disciplina, a metodologia utilizada para alcançar esses objetivos e a avaliação, o que, claro, deveria estar em coerência com a ementa. Então esse trabalho de plano de ensino, na época em que eu estive, ele foi muito um norte pra mim, do ponto de vista de como tratar, de como promover reflexões pedagógicas. E de os professores

ouvirem realmente e refletirem às vezes essa articulação entre os elementos do plano de ensino, que muitas vezes eram tratadas de forma separada. E aí o método, as estratégias didáticas não eram coerentes com o que estava sendo proposto, e a avaliação também não media o que era mais importante. Então acho que esse foi um momento de trabalho, um instrumento, na verdade, que na época foi muito mobilizador de trazer muitas reflexões que houve do ponto de vista pedagógico (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharias).

Para esta assistente pedagógica, o trabalho em torno dos planos de ensino foi uma forma de imersão no contexto das Engenharias, composto por pessoas com formação tão diversa da sua e que traziam suas próprias expectativas a respeito de seu trabalho pedagógico. Demandas institucionais e expectativas dos docentes necessitaram ser articuladas em ações de caráter prático que fossem instrumentais para seu trabalho e também contribuíssem para a sua formação como professores.

Essa foi a ação geral que eu acho que trouxe mais impacto e mobilizou mais discussão. No geral, porque atingiu os quatro cursos, e isso trouxe uma demanda muito grande do pessoal que vem na minha sala me procurar... quero aprender estratégias didáticas. Instrumentos de avaliação são uma coisa, avaliação é outra. Pelo tempo que eu fiquei lá, ver que ação que tem palpável que mais possa ter interferido na prática deles, uma reflexão promotora de mudança na prática. Mas tem muitas ações que já foram particularizadas, ou elas são mais objetivas, eu diria. (...) Também junto com isso teve as mudanças que vieram relativas ao ENADE (...). Então isso foi atrelado junto com os programas de disciplina também, de usar resolução de problemas, mobilizar os professores para eles trazerem questões no formato de resolução de problemas. Então eu acho que isso foi uma das coisas que mais trouxe impacto na prática deles, a globalidade (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharias).

O assistente pedagógico do curso de Direito também vê na interação com os professores em torno da construção do plano de ensino uma importante frente de seu trabalho pedagógico na instituição.

(...) entre as principais atividades está o acompanhamento (...) para postagem de programas da disciplina, (...) no sentido de construir objetivos de aprendizagem não só colocando o verbo no infinitivo, mas mostrando que existem diferentes níveis cognitivos que tu consigas diferenciar até para possibilitar uma abrangência na informação, não ficar simplesmente batendo no “conhecer”, no “identificar”, tão batido em 99% de todos os objetivos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, mostrar estratégias, diversificação das estratégias. Não apenas na diversificação, mas na exploração de cada estratégia. E quando se fala da exploração de uma estratégia, ao mesmo tempo tem que deixar o professor seguro. Tem professores às vezes em cursos tradicionais que acreditam que só a aula expositiva e pouco dialogada é aquela que dá resultados tanto para ele quanto para o estudante. Depois eles têm calos nas cordas vocais, fica estressado, de falar três aulas seguidas. Claro, só pode ficar estressado mesmo. Quem consegue ficar falando três horas seguidas sem ter um tempo pra ter um retorno dos estudantes em relação ao conteúdo? (assistente pedagógico do curso de Direito).

Ainda sobre as atribuições do assistente pedagógico relacionadas à análise dos planos de ensino, na mesma linha de raciocínio, o assistente pedagógico do curso de Direito relata que

Uma outra atividade até destacada em relação ainda ao programa da disciplina [plano de ensino] é a disseminação de alguns indicadores básicos tanto para construção de objetivos das estratégias mas também para os instrumentos e critérios de avaliação, porque os professores também costumam... alguns professores costumam usar como instrumento apenas a prova e desvalorizam o instrumento de avaliação que não tenha nota.

Isso é um lado: só se valoriza prova e não outros instrumentos como seminários, que são indicados, fichamentos. A gente tenta mudar isso, mas ao mesmo tempo, ampliando os instrumentos de avaliação. E ao mesmo tempo a gente precisa deixar bem claro quais... pelo menos deixar bem clara a possibilidade de alguns critérios respectivos a cada instrumento de avaliação. Ao mesmo tempo, não é impor nada (assistente pedagógico do curso de Direito).

O processo de elaboração dos planos de ensino, envolvendo a apresentação aos professores das prescrições curriculares e a interpretação por eles destes aspectos no planejamento da prática pode ser realizada individualmente ou em grupo. Quando a tradução do currículo que é apresentado aos professores é realizada em grupo, o assistente pedagógico pode intervir como um articulador e um formador dos docentes em relação aos aspectos envolvidos no processo de planejamento, como objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino, instrumentos e critérios de avaliação. No entanto, o mais comum é que a tradução realizada pelos professores se dê num plano individual.

O planejamento individual do professor pode chegar a sofrer intervenções do assistente pedagógico pelo diálogo sobre a organização do programa, as metodologias de ensino e a integração do projeto da disciplina com as demais disciplinas do currículo. Muitos professores, porém, não se sentem à vontade com esta intervenção em seu planejamento. Tal intervenção pode ser compreendida, tanto como um apoio pedagógico que contribui para a formação profissional do professor e para a qualidade do ensino, quanto como uma forma de controle e cerceamento de sua autonomia. Neste caso, o profissional pode somente ter pistas por meio da análise dos planos de ensino no sistema informatizado e pelo acesso ao resultado final das atividades nas apresentações de trabalhos realizadas pelos estudantes.

Analisando o modo como foram realizadas na instituição atividades como a elaboração de projetos pedagógicos e de planos de ensino, conclui-se que a intervenção técnica dos assistentes pedagógicos se mostra na definição de critérios de organização do sistema curricular e em sua disseminação na interação com as congregações e coordenadores de curso. Assim, é possível concluir que grande parte das ações das quais participam os setores pedagógicos nas instituições de ensino que acontecem nos níveis do currículo prescrito e do currículo apresentado aos professores (SACRISTÁN, 2000) carregam em si uma

dimensão de reprofissionalização do professorado, na medida em que passam a se dar de outra forma com o ingresso de assistentes pedagógicos na universidade.

Percebe-se, então, que os processos de formação docente não se dão exclusivamente em eventos e cursos concebidos para este fim, mas também no trabalho cotidiano de disseminação de “saberes e fazeres”. O relato da assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia ilustra esse processo de disseminação de concepções de ensino e intervenção nas práticas pedagógicas na interação cotidiana com os professores.

O que começou a acontecer lá é que às vezes não sei se por muito tempo, mas os professores começaram a me chamar para ir. Eu jamais falei: vou assistir a tua aula. Eu não faria isso jamais. Honestamente. Mas alguns professores começaram a chamar para ir assistir a aula, daí eu ia. E aí, às vezes, eu falava: é só você pensar do ponto de vista do que existe, acho que você poderia fazer isso, isso e isso. Dentro do contexto, dentro de como vou levar a aula, ok? (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

4.2.3 Ações junto ao Programa de Profissionalização dos Professores

Como apontei anteriormente, o Programa de Assistência Pedagógica tem como uma de suas atribuições na instituição a de identificar demandas de formação junto aos docentes dos cursos de graduação para encaminhamento ao Programa de Profissionalização Docente. A participação na organização das ações do programa institucional de formação continuada dos professores é outra frente de trabalho dos assistentes pedagógicos.

A assistente pedagógica da unidade acadêmica da Saúde entende que o grupo de assistentes pedagógicos

tem amadurecido cada vez mais, principalmente em enxergar os diferentes espaços de formação. Que não é só oficinas e palestras, mas entender a trajetória desses professores, onde eles se “retroalimentam”, principalmente em suas publicações, suas participações em congressos, nas suas certificações em mestrado, doutorado.

Então, compreender a formação em uma visão mais ampla está sendo o desafio hoje da assistência pedagógica, e principalmente reconhecer essas experiências dentro desse campo. Então a gente tem procurado, tendo esse cuidado de organizar as nossas formações utilizando o cabedal cultural que nós temos na sala de aula. Nós temos uma força tarefa de valorização docente para estruturar as nossas propostas. Então, acho que é um outro elemento que o grupo tem amadurecido, principalmente na reestruturação do programa de formação continuada institucional. Hoje, o *campus* norte deu o tom do que é a formação hoje na UNISUL (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

De acordo com a assistente pedagógica da unidade acadêmica das Engenharias, a formação continuada dos professores por meio de oficinas semestrais

era uma demanda [em] que a gente procurava caprichar bastante, porque acreditava que a formação auxiliaria a sanar essas deficiências que acabavam aparecendo no cotidiano dos cursos. Não só porque os professores às vezes demonstravam essa deficiência quando estavam com a gente, mas também porque vinha reclamação dos alunos, de prova que não estava bem elaborada, um texto que não estava bem estruturado, não era claro (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

O assistente pedagógico da unidade acadêmica do Direito também destaca a formação continuada dos professores como um dos aspectos mais relevantes do trabalho do assistente pedagógico e traz uma análise que muito revela de sua concepção sobre o trabalho dos docentes e sobre as interações destes com os assistentes pedagógicos. Nas palavras dele,

Um outro fundamento do assistente pedagógico é formação. É pensar pontos que contribuam para a formação dos professores, dos docentes. Ao

mesmo tempo, é uma atividade extremamente delicada, porque trabalha com egos e com saberes instalados e cristalizados que não necessariamente, e às vezes até de modo consciente, impedem de entrar. É preciso criar estratégias para que os professores estejam abertos para oxigenar os seus saberes. Não tanto os seus saberes, mas os seus fazeres em sala de aula. Uma estratégia que tem sido utilizada no direito e no Serviço Social e deu resultado foi a socialização de práticas docentes inovadoras e de sucesso (assistente pedagógico do curso de Direito).

Detalhando mais o trabalho realizado junto aos professores nesta atividade de formação proposta, este assistente pedagógico relata que

Foi interessante, porque tirou da figura do assistente a figura daquele que é o detentor do saber, ou do fazer, capaz de salvar todas as lavouras. Não é nada disso. É uma questão de aprender um pouco mais. (...) fazendo essa simples atividade de socialização, por incrível que pareça, ela tem bons resultados em termos de oxigenação. E ao mesmo tempo ela valoriza o corpo docente e geralmente, ou pelo menos ocasionalmente, é desvalorizado pela instituição. Se o professor não ganha um aumento de salário, ele ser reconhecido perante os demais porque teve mérito naquilo que ele faz, que é o ensinar, isso é um motivo de orgulho, faz bem para o eu, para cada indivíduo (assistente pedagógico do curso de Direito).

4.2.4 Divulgação de estratégias didáticas

Os assistentes pedagógicos relatam que intervêm na prática dos professores principalmente pela orientação cotidiana em diversos temas. Em reuniões pedagógicas e atendimentos individuais, não raramente tratam de estratégias didáticas. Porém, ainda que traga propostas, o assistente pedagógico deve ter capacidade de respeitar o docente como condutor de todo o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o assistente pedagógico do curso de Direito

É uma das poucas coisas que são constantes, e na sua atividade, o assistente não pode impor nada a nenhum momento. Ele sempre assiste, ele apóia. O professor é a autoridade em sala de aula. Se ele quer usar aula expositiva dialogada do primeiro ao último encontro, ele tem total liberdade para fazer, e ele vai ter que dialogar pensando na possibilidade de cumprir de algum modo, mas se algum professor não se sente bem à vontade com a mudança, de modo algum impor. Com os pares também: não impõe nada (assistente pedagógico do curso de Direito).

As estratégias priorizadas são aquelas voltadas a permitir que o estudante seja protagonista no processo de construção do conhecimento, como resolução de problemas e ensino com pesquisa.

Atividades que abordam princípios relativos à pesquisa, inclusive a inovação dos conceitos, desenvolvimento e extensão. Abordam (...) a questão de início da pesquisa na sala de aula, explorando estudos de caso, resolução de problemas, projetos integradores (assistente pedagógico do curso de Direito).

Ao prescrever estratégias didáticas, valorizam que a produção de conhecimento seja vinculada à realidade. Assim, o subsistema técnico-pedagógico do qual os assistentes pedagógicos fazem parte, na visão destes, intervém sobre todo o sistema da instituição e seu entorno.

Queria dizer que, embora se faça pensar que a atividade do assistente pedagógico está restrita à sala de aula, a gente vai muito além. Se você for ver, a gente tem um alcance longe, porque a gente dá as mãos para o professor, e se o professor dá a mão para os pescadores na praia, a gente está junto (assistente pedagógico do curso de Direito).

Além de realizar uma série de ações de assessoramento técnico-pedagógico propriamente dito, os assistentes pedagógicos têm participação como mediadores entre diferentes setores da instituição,

quando procurados para realizar este papel, como apresentamos no próximo item.

4.3 A MEDIAÇÃO DE RELAÇÕES COMUNICATIVAS

Conforme a configuração assumida pelos trabalhos em cada curso, além de interagir com professores, coordenadores de curso demandam dos assistentes pedagógicos que atendam estudantes. Para a assistente pedagógica das Engenharias, “havia algumas assistentes pedagógicas que tinham a possibilidade de estar muito mais próximas dos estudantes (...) na presença do professor e do coordenador”. De acordo com ela,

é comum que assistentes pedagógicos sejam acionados para fazer frente a demandas de estudantes quando estes identificam problemas na relação pedagógica com docentes. Os assistentes pedagógicos trabalham na mediação de reclamações de estudantes junto aos professores, lado a lado com a coordenação do curso (assistente pedagógica da unidade de Engenharia).

Nestes casos, os assistentes pedagógicos procuram entender de que reclamam os alunos em relação às aulas, buscando elementos para trabalhar com o professor tais questões. O relato da assistente pedagógica das Engenharias revela que

Nesta atividade, esgotadas as possibilidades de entendimento direto entre os estudantes e o professor, este é chamado a se reunir com a coordenação do curso e o assistente pedagógico para uma primeira conversa, para que se conheça melhor o trabalho que está sendo desenvolvido e o que pode estar motivando os conflitos apontados (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

De acordo com esta assistente pedagógica, a “conversa” com o assistente pedagógico pode ocorrer também por iniciativa do professor, mas o mais comum é que parta dos estudantes. Em um segundo momento, propõe-se um plano de trabalho com o professor, envolvendo

o replanejamento de aulas, a reflexão sobre atitudes na relação com os estudantes e a identificação de temas para formação continuada.

A assistente pedagógica da unidade acadêmica da Saúde conta que o relacionamento entre professores e estudantes tornou-se um campo de ação com destaque particular para ela.

Iniciou em 2005, nos primeiros conflitos em sala de aula, nos primeiros abaixo-assinados, nas primeiras “ouvidorias”. Eu acabei me tornando um pouco de referência dentro dos meus cursos com isso. Então hoje, quando tem algum problema de conflito nas relações, seja entre um coordenador de curso com coordenador de estágio, [sou] chamada pra fazer uma mediação. Então o processo de mediação de conflitos de relacionamento é uma outra frente que acabou sendo consolidada nessa minha história junto aos meus cursos aqui e é o que eu gosto de fazer (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Ela enfatiza o papel de mediador do assessor pedagógico no contexto institucional, relatando que “as ações isoladas em determinadas turmas de alunos, as trocas entre os grupos, entre os professores, é um processo que está vivo até hoje. Essa questão de enxergar e ter sensibilidade para perceber os problemas da realidade para tentar solucionar junto aos grupos competentes” foram ações que “me marcaram muito até hoje e fazem sentido na nossa profissão”. Este papel de “facilitar a comunicação” estabelecendo um “nexo entre distintas instâncias da organização” desempenhado por assessores pedagógicos nas instituições também foi observado por Nepomneschi (2000, p.60) no estudo realizado na Argentina.

4.4 DIFICULDADES ENFRENTADAS

Os assistentes pedagógicos relutam em apontar dificuldades vivenciadas na realização de suas ações na instituição. Em relação às dificuldades enfrentadas em seu trabalho, os assistentes pedagógicos relataram alguns aspectos compreendidos como mais significativos: a dificuldade de iniciar o trabalho de assessoria pedagógica no contexto dos cursos da unidade acadêmica; a expectativa de soluções rápidas e

objetivas para os problemas apresentados pelos integrantes da instituição; e a negação de sua identidade de docentes.

A inserção inicial no grupo de trabalho dos cursos de graduação, coordenador do curso e docentes, foi considerada difícil pela assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharias. Retomar a função da assistência pedagógica após um período sem técnicos trabalhando junto aos professores foi considerado difícil por quem viveu esta experiência.

Cheguei em 2008 sem saber o que ia fazer... Não tinha a bagagem que a gente tem hoje. (...) Havia talvez uma imobilização anterior, porque ficou um tempo sem ninguém. E aí também as pessoas acabaram acostumando sem ter uma pessoa que fizesse esse papel. Então teve um recomeço, eu diria assim. Mas eu acho que não foi uma dificuldade que eu diria que me impediu de nada. Foi um recomeço mesmo (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

A diferença entre a formação inicial do assistente pedagógico e a formação inicial dos coordenadores e docentes do curso atendido também foi indicada como uma dificuldade que se soma à já apresentada de inserção inicial.

Porque eu sou psicóloga e fui trabalhar na área tecnológica. Porém isso foi um processo que acho que fortaleceu o diálogo entre essas áreas, porque se a tendência de quem trabalha nas humanas é ser muito mais solícito, interesse grande, de ser demorada... (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

Acho que o pessoal das exatas tem uma característica que eu acho que é uma qualidade, e sinceramente acho que fortaleceu em mim na época, de objetividade. Então tinha uma diferença de áreas dialogando (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

E acho que talvez alguma dificuldade que possa acontecer é justamente a área das exatas ter uma especificidade que a gente não tem como lidar,

entende? (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

A busca por respostas rápidas de coordenadores e docentes em relação aos resultados das ações dos assistentes pedagógicos também foi considerada um aspecto que traz algumas dificuldades para a compreensão do trabalho na instituição. De acordo com o assistente pedagógico do Direito, os sujeitos envolvidos costumam esperar resultados imediatos.

(...) as dificuldades existem com o espírito utilitarista, pragmatista... da contemporaneidade, porque eles querem... os indivíduos da sociedade contemporânea querem estratégias *fast food*, mas é preciso mais... é preciso ruminar, no sentido de interpretar, compreender as coisas. Não é somente dizer: “vou usar isso...”; é pensar possibilidades de ampliar os horizontes a partir de uma estratégia, por simples que possa parecer, e pensar inclusive alternativas que até agora não foram pensadas (assistente pedagógico do curso de Direito).

É preciso pensar métodos de pesquisa, tentar ampliar seus limites de atuação. E nesse sentido, em termos de possibilidades e limites de atuação é possível reconhecer que até o sistematicamente organizado não é a única coisa. Existem possibilidades que o professor pode explorar além daquilo que está sistematicamente organizado em termos didáticos (assistente pedagógico do curso de Direito).

Na instituição estudada, é vedado aos assistentes pedagógicos realizar atividades de docência em cursos de graduação. Os assistentes pedagógicos são técnicos educacionais e, portanto, são contratados como funcionários. Apesar de terem formação e experiência para a docência na Educação Superior, não são contratados como docentes. Uma assistente pedagógica relata sentir desconforto nesta situação.

Eu acho uma contradição a assistência pedagógica não poder ministrar aulas hoje na instituição. Se tem uma dificuldade que eu sinto é essa. Muitas

vezes, eu me sinto me distanciando da minha área de origem. Como é que eu vou falar de planejamento sem estar exercendo o planejamento? Então o meu medo, muitas vezes, é me tornar muito teórica. (...) Vira uma contradição. É quase um técnico tendo que ensinar a jogar sem nunca ter botado o pé na bola. Então esse é um cuidado que a gente tem que ter aqui. Eu acho que isso dá legitimidade para o nosso trabalho e eu acho que isso nos auxilia, nos amplia, nos ajuda a nos colocar no lugar do professor e a poder enxergar de um outro ângulo o que é esse ser docente, o que é viver na pele essa burocracia da monitoria, essa burocracia muitas vezes de elaborar um projeto de pesquisa. Acho que estamos podados disso. Isso, acho que é um dificultador (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Analisando as características do trabalho dos assistentes pedagógicos e as qualidades que este profissional deve desenvolver, o assistente pedagógico da unidade acadêmica do Direito destacou:

Ouvir sempre, porque a assistência lida muito com demanda, independente da formação ou das orientações, é com demandas que são originadas nos próprios cursos pelos estudantes, professores, etc. Tem demandas diferentes, são realidades diferentes. Se tu vais dar o mesmo conteúdo, e vais dar de manhã e de noite para turmas diferentes, é completamente diferente. São cursos, congregações diferentes, Serviço Social é diferente do Direito. A questão de nível de formação dos professores é diferenciada, e isso implica lidar com dilemas de modos diferentes. As relações são diferentes (assistente pedagógico do curso de Direito).

Em maio de 2009, a UNISUL realizou o Seminário “Integração, alinhamento e comunicação”, em Florianópolis. Neste Seminário, questionados pela Reitoria sobre o planejamento para aquele ano, coordenadores de curso, entre outros aspectos, destacaram a necessidade de poder contar mais com o apoio técnico de assistentes pedagógicos para auxiliar em seu trabalho de gestão de cursos de graduação. Tais

colocações foram tomadas pela administração da universidade como um indicativo de que o Programa finalmente se firmava na instituição, na medida em que os gestores demonstravam compreender a importância das atividades realizadas pelos assistentes pedagógicos. De fato, aos poucos, vinha se definindo dentro da instituição um campo de atividade profissional e de produção de conhecimento constituído pela assistência pedagógica, campo que se conecta a redes externas à universidade relacionadas aos saberes pedagógicos sobre a docência na educação superior.

Como parte desse grupo e também realizando essa atividade, percebia que, embora muito se tivesse avançado, o papel dos assistentes pedagógicos na instituição ainda não estava claro e legitimado, o que provocava uma série de desencontros nas orientações pedagógicas aos professores e nas linhas de ação. Saberes e fazeres do cotidiano dos assistentes pedagógicos não se encontravam adequadamente previstos e problematizados, o que dificultava a avaliação da efetividade do Programa na promoção da inovação ou, ao menos, de mudanças institucionais na universidade. A angústia gerada por esta indefinição foi tal que acabou por motivar a realização desta pesquisa.

5 CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O Programa de Assistência Pedagógica não se mostra explicitamente norteado por um modelo de professor. No Projeto Pedagógico Institucional vigente de 2003 a 2009 não se apresentava um tipo ideal de docência a ser alcançado, e o mesmo pode ser dito de outros documentos que norteiam a função do assistente pedagógico na instituição. Não se busca explicitamente formar um professor com características de especialista técnico, de professor reflexivo ou de professor intelectual crítico. Porém, tanto os professores como os assistentes pedagógicos têm suas próprias ideias do que seja um bom professor. Esses modelos indicam a profissionalidade docente que lhes parece mais adequada em uma universidade. A contribuição para a constituição desta profissionalidade corresponde ao objetivo a ser atingido nas intervenções dos assistentes pedagógicos.

Com base na compreensão de que os paradigmas norteadores das práticas têm diferentes implicações para as perspectivas de sua transformação, nesta pesquisa, foram investigadas as concepções de profissionalidade docente dos assistentes pedagógicos e dos docentes universitários da instituição pesquisada. O papel atribuído aos docentes no currículo pode ser mais bem compreendido a partir da revisão das concepções de profissionalidade docentes tipificadas na literatura pedagógica. Os modelos de professor e as práticas deles decorrentes são aspectos significativos para definir se há possibilidade de inovação pedagógica por meio das interações entre assistentes pedagógicos e professores.

As concepções de profissionalidade que transparecem nos modelos de professor adotados por assistentes pedagógicos e docentes foram tomadas, nesta pesquisa, como norteadoras de suas interações no contexto institucional. Assim, apresentarei, inicialmente, as interações entre assistentes pedagógicos e professores vistas tanto pelo ponto de vista dos primeiros quanto do ponto de vista dos últimos. Em seguida, passarei à análise das concepções de profissionalidade docente apresentadas pelos sujeitos, professores e assistentes pedagógicos. Por fim, apresentarei as análises das concepções e exemplos de “inovação pedagógica” que foram dados pelos sujeitos entrevistados.

5.1 INTERAÇÕES COM PROFESSORES NA VISÃO DOS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS

Os assistentes pedagógicos relataram, nas entrevistas, como ocorrem as suas interações com os professores na universidade e como veem a autonomia destes para a realização do seu trabalho na instituição. Para os assistentes pedagógicos, existe autonomia dos professores nas relações que são estabelecidas com eles em torno de sua prática pedagógica.

Eu diria que o professor é extremamente bem respeitado. Ele era a pessoa que em nenhum momento nada era feito sem ouvir um professor, e entendendo que esse professor tinha uma autonomia sobre a sala de aula dele. Entendendo que a instituição contratou essa pessoa, e a pessoa continua fazendo parte de um colegiado, ela é uma pessoa de confiança. Então não tem porque ficar tendo investidas contrárias. (...) então eu acho que o espaço de autonomia que o professor tem de utilização de estratégias... eu acho honestamente que ele é grande (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

Mesmo sendo identificada como presente, entretanto, esta autonomia é caracterizada pelos entrevistados como uma “autonomia direcionada”, como explicou o assistente pedagógico do curso de Direito.

Em uma instituição organizada, universitária do ensino superior no Brasil, quando o professor entra, não se começa tudo do zero. Já existem certos padrões mínimos pensados para orientar o professor. Então a autonomia é relativa, porque tem uma ementa. Ele não pode fugir daquela ementa. Ao mesmo tempo tem uma justificativa no projeto da disciplina e dos projetos pedagógicos. Tem uma bibliografia básica. Ele tem que fazer uso da bibliografia básica. Por outro lado, autonomia, quando ele indica referências complementares, quando ele pensa objetivos de aprendizagem específicos, quando ele pensa estratégias didáticas, instrumentos e critérios de

avaliação, então ele pensa os conteúdos. Os tópicos da ementa não podem deixar de ser tratados. Então é uma autonomia direcionada (assistente pedagógico do curso de Direito).

O professor é autônomo em sala de aula para desenvolver suas atividades desde que trate a ementa da disciplina, que por sua vez teve o conteúdo pensado em uma perspectiva macro em função do projeto pedagógico do curso, que considera por sua vez as diretrizes curriculares nacionais para aquele curso, que tem um perfil de formação, perfil do egresso, e que pensa então conhecimentos fundamentais para esses egressos, assim como habilidades e competências. Então isso é indispensável. O professor, à medida que pense a sua disciplina, tem que considerar que o projeto pedagógico do curso está acima, então o programa de disciplina, o plano de ensino, bebe no projeto pedagógico do curso. O professor, por sua vez bebe nesses documentos e no documento fundamental e legal do MEC, que foi proposto pelo MEC. São especialistas que discutiram, debateram, pensaram e tornaram público aquilo que é considerado fundamental na formação daquele determinado egresso (assistente pedagógico do curso de Direito).

Para além do aspecto pedagógico como prática profissional de interação com os estudantes, os assistentes pedagógicos também enfatizam as atribuições do professor como profissional contratado da instituição e estabelecem uma relação direta entre ter autonomia e atender às exigências institucionais. Neste sentido, a compreensão é a de que o assistente pedagógico intervém ou não na autonomia do professor “na medida em que o professor tenha clareza sobre suas atribuições” (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

(...) para que você possa exercer a autonomia, você precisa ter claras as suas responsabilidades. Então acho que o nosso professor aqui, a partir do momento em que ele tem claras as atribuições do que é ser docente, as atribuições do planejar, da responsabilidade com a aprendizagem do aluno, a proposta do ensino com pesquisa, a atualização,

então existe aí o papel dele enquanto mediador desse processo (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

São vistas como atribuições do professor e aparecem nas falas dos assistentes pedagógicos relacionadas à autonomia: “promover a aprendizagem dos alunos” e “cumprir o horário das aulas, não faltando sem prévio aviso aos estudantes”.

Então a autonomia se torna até o momento em que ele tem a responsabilidade com os compromissos dele. Quando ele foge dessa responsabilidade, ele perde a autonomia, quando a instituição acaba entrando e dizendo: “olha, é assim que tem que ser feito, se você não compreendeu”. Mas não ditar o conhecimento ou as regras. Pelo contrário: acho que quando o professor tem claras as atribuições dele, ele tem toda a autonomia do mundo (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Assim, há uma tentativa de intervenção do assistente pedagógico no desenvolvimento das ações dos professores. Esta intervenção pode se apresentar como exigência de profissionalismo e como controle do trabalho docente.

A intervenção do assistente pedagógico na relação entre o professor e os estudantes acontece quando “deveria ser modificado aquilo que não estava funcionando bem”, de acordo com a interpretação da assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia.

Pela própria condição da unidade, como os estudantes sempre eram muito próximos e os coordenadores muito presentes, isso era muito fácil de identificar. Qualquer situação em que tivesse algum tipo de cobrança de estudantes. Então aquilo que a gente não detectava como algo que não estava sendo efetivo, também não era em si uma orientação maciça ou bastante forte para que todos modificassem. Então as estratégias eram postas, colocadas, as oficinas de formação eram extremamente divulgadas, mas não se pretendia necessariamente modificar uma prática pedagógica. Daqueles em que havia uma

reclamação, sim (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

A inadequação do professor às expectativas dos estudantes ou às exigências institucionais, que nem sempre eram explicitadas de modo objetivo, tem consequências imediatas e observáveis em reações dos estudantes à situação de “desarmonia” assim criada, envolvendo a coordenação do curso e outros setores da universidade, entre eles, o Programa de Assistência Pedagógica.

A partir do momento em que ele [o docente] não está avançando nesse objetivo maior, os problemas aparecem: aparecem em forma de abaixo-assinado, aparecem em forma de reclamação, aparecem na solicitação do próprio líder de turma em trazer esse retorno para a coordenação de que é preciso trocar o professor, e isso aparece de uma maneira em que encontramos alguns problemas (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde)

De vez em quando aparece com pedido da ouvidoria, são atendimentos pontuais, atendimentos com o coordenador, para lidar com casos de professor ou de uma turma que não estão harmonizados, aí é preciso um contato mais direto (assistente pedagógico do curso de Direito).

Quanto à especificidade das modificações a serem provocadas pelo assistente pedagógico no trabalho docente, a assistente pedagógica de cursos de Engenharia, relata que

algumas modificações podem ser mais difíceis também na prática pedagógica. A aceitação do professor de modificar algo, sendo que a própria formação dele mexe com estruturas, mexe com produtos concretos, às vezes isso não é uma coisa tão tranqüila (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

A autonomia é vista pelos assistentes pedagógicos da instituição investigada como “liberdade de criação” nas ações de ensino, pois “por mais que exista um ementário dando uma diretriz, ele tem uma

flexibilidade de poder criar sua estratégia de produzir o conhecimento com seus alunos da maneira que ele mais achar interessante dentro das condições dadas da realidade”. Para uma assistente pedagógica entrevistada, o professor exerce a sua autonomia na medida em que reconhece a realidade institucional e procura

trabalhar com o que ele tem, e fazer disso uma proposta de criatividade que quando não houver os materiais solicitados, e que venha trazer isso então junto à coordenação ou instituição. (...) Eu acho que esse é um ponto colocado aí que é possível ter uma autonomia com responsabilidade (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Para que a interação entre assistentes pedagógicos e professores mantenha a autonomia destes últimos, na visão da assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia é necessário “um ‘encaixezinho’ que eu acho que depende também de muitas coisas”. Ao apontar de que depende esse “encaixe”, ela explica

Depende da validação que a assistência pedagógica tem no curso. Acho que tem a ver muito com o jeito como esse assistente entra e trabalha com o professor, também tem a ver com o jeito como a assistência opina sobre o trabalho do professor. Eu acho que esse jeito é um ‘encaixezinho’. Claro que obviamente ninguém gosta de... Em geral, as pessoas não gostam de ser criticadas. Então, tem jeito de fazer isso. E obviamente a forma como a assistente chega para falar dessa situação, dessa melhoria que ela acha que poderia acontecer, é determinante não só para aquela situação particular, mas ela vai ser determinante para como aquele professor vai olhar para ela para todo o resto do tempo que ele estiver lá (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

Analisando a aceitação do professor deste “encaixe” na relação com o assistente pedagógico sob o ponto de vista deste último, percebe-se que estes técnicos educacionais procuram ser cuidadosos e buscam as melhores estratégias para que o professor receba suas orientações sem se

sentir ofendido pela intervenção de um terceiro em sua relação pedagógica com os estudantes. Há a compreensão de que o professor construiu seus saberes docentes em uma trajetória pessoal e profissional que não pode ser desconsiderada ou desrespeitada no processo de sua orientação pedagógica.

O processo de aceitação do professor tem muito a ver com o professor saber que tu não vai tirar dele o que ele é. Não vai chegar lá e dizer que a partir de agora tua aula é assim e tu não vais fazer isso. Ter respeito pelo professor porque ele tem um bom desempenho, mas você pode, em algumas situações mais particularizadas para qualificar, aceitação é boa. Mas eu tenho a impressão de que se o assistente quiser transformar o professor naquilo que ele não é, isso aí vai criar um impasse. Por mais que isso seja... honestamente, eu não acho isso legal (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

As situações de desarmonia entre a ação docente e as expectativas dos estudantes, assim, pressionam a universidade a intervir nesta relação com a mediação do assistente pedagógico. É por esta via que os técnicos identificam um espaço de contribuição nos aspectos pedagógicos da profissionalidade docente.

As falas dos assistentes pedagógicos trazem como critério para a compreensão de seu profissionalismo e da necessidade ou não de intervenção em seu trabalho a ênfase nas estratégias didáticas e nas atribuições profissionais do professor para cumprimento de normas institucionais.

Toda a política educativa, de acordo com Sacristán (1992), pode ser vista como uma “sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores” (SACRISTÁN, 1992, p.74). As considerações feitas por Sacristán (1992) sobre as regulações técnico-pedagógicas da prática docente são de fundamental importância para o discernimento do papel do assistente pedagógico na interação com os professores. Para o autor, “a profissionalidade pode ser definida como a observância a um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e saber-fazer” (SACRISTÁN, 1992, p.78). No entanto, “é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem

desvalorizar a importância dos contributos teóricos” (SACRISTÁN, 1992, p.78).

A autoavaliação da prática pedagógica é vista pelos assistentes pedagógicos como componente de uma atitude profissional do professor. A partir deste ponto de vista, a formação pedagógica continuada é enfatizada para que o professor construa a percepção de suas dificuldades e necessidades de desenvolvimento profissional.

Então hoje eu tenho muitos professores aqui que têm certa dificuldade dessa auto-percepção. De que é assim que eu ensino. Se não gostou, busca outro professor, te matricula em outro horário, em outra disciplina, enfim, ele não modifica a maneira para poder promover a aprendizagem. Então aquele professor que busca uma readequação pedagógica, metodológica, avaliativa para promover a aprendizagem, eu acho que é esse o bom professor, aquele que tem realmente uma auto-percepção do seu trabalho e que consegue fazer disso retroalimentar, modificar, flexibilizar. Uma pessoa que está buscando sempre a atualização (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Quando o professor percebe que necessita modificar a sua prática por meio de reflexões proporcionadas nas interações com os assistentes pedagógicos, ocorre uma intervenção deste profissional na avaliação que o professor faz de sua prática, o que pode contribuir para sua modificação.

Esta intervenção dos técnicos sobre a formação de professores, nas práticas internas dos cursos e em sua política curricular é vista por Sacristán (2000) como atividade que pode oferecer contribuição, dependendo da concepção de profissionalidade docente de quem a realiza e do paradigma em que a ação está inserida. Sacristán (2000, p.109) explica que

qualquer esquema de intervenção neste sentido pode parecer negativo ou cerceador da autonomia dos docentes como supostos especialistas da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular.

O autor observa, porém, que, “numa sociedade democrática, que ademais garante a participação dos agentes da comunidade educativa em diversos níveis, a intervenção e a regulação técnica do currículo prescrito deveriam ser analisadas de outro modo” (SACRISTÁN, 2000, p.109), valorizando a contribuição que o assistente pedagógico pode trazer à formação dos professores por meio de interações envolvendo aspectos práticos da ação profissional docente.

5.2 CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ASSISTENTES PEDAGÓGICOS

A definição de profissionalidade desenvolvida por Sacristán (1992) tem sido amplamente utilizada na literatura pedagógica. O autor entende por profissionalidade docente

a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1992, p.65).

O conceito de profissionalidade de Sacristán (1992) insere-se no que chama de “explicação ecológica” da prática profissional, tomada como composta de **práticas institucionais**, “relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura” (SACRISTÁN, 1992, p.73); **práticas organizativas**, exemplificadas pela “forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc.” (SACRISTÁN, 1992, p.73); e **práticas didáticas**, que “são de responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (SACRISTÁN, 1992, p.73).

A identificação pelo professor das próprias necessidades de formação e a adequação do próprio comportamento em busca de uma “harmonia pedagógica” na interação com os estudantes são critérios para a identificação da ação do docente como profissional. A prática do professor deve apresentar estratégias de ensino diversificadas e adequadas às suas potencialidades, buscando promover relações significativas de conhecimento junto aos estudantes.

Então alguns professores são muito bons em oralidade, em comunicação, então eles são ótimos para dar aulas expositivas, dialogadas, enquanto outros casos têm uma séria dificuldade em uma comunicação e que precisam, no caso, readequar para *slides*, para estratégias, para leitura de textos. Então, a partir do momento em que você reconhece essas limitações e adéqua as estratégias para que isso possa promover a aprendizagem, esse é o bom professor. É o cara que tem realmente uma sensibilidade para poder enxergar no que ele é bom e no que ele precisa avançar, melhorar (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Para Sacristán (1992), o conceito mais imediato de prática profissional ligado às práticas didáticas remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal próprio da sala de aula. Esta concepção de prática profissional encerra algumas contradições. Os professores são chamados a desempenhar uma diversidade de atividades educativas dentro e fora da sala de aula nas instituições, porém a investigação educacional dominante, ao enfatizar as práticas didáticas como o componente mais relevante da prática profissional do professor, pode reduzir os professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado em outros espaços.

Na análise das entrevistas, entretanto, observou-se que as intervenções dos assistentes pedagógicos no trabalho docente orientam-se para a busca de harmonia entre a expectativa do estudante e o trabalho do professor. Em busca deste equilíbrio, constrói-se um modelo de professor que “funciona” na prática institucional, como mostram as falas da assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia.

Então tem modelos, mas o que ele faz e do jeito que ele faz tem uma parte que é dele, particular, e que funciona. Então vamos conversar. “Pedagogicamente, acho isso e isso. O que você está fazendo tem funcionado”. Então isso seria interessante, porque daí a pessoa pegava o viés do que eu dizia e aproveitava para o que faz sentido pra ela (assistente pedagógica da unidade de Engenharia).

É porque tem áreas que são extremamente tradicionais, e às vezes um bom professor para essa área tradicional é aquele que vai lá dar aula... Eu acho que quando não existe um conflito muito grande ou não existe um distanciamento muito grande entre o que o professor é como professor, o que o estudante quer e o que o estudante vê como um bom professor, o que a coordenação e a assistência pensam do bom aluno, não existe um conflito grande nisso, o professor vai bem (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

Eu acho que sempre que o professor consegue dar uma aula que faz sentido para o aluno, eu acho que quando ele mescla algumas coisas que são bastante afetadas ali naquele curso, ou fazem bastante sentido, em geral, tende a provar que esse professor é visto como um bom professor (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

Nossos alunos têm uma concepção do que é um bom professor. Talvez nem se aproxime tanto do que eu acabei de falar (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia)

O professor caracterizado como “bom professor” nas falas de assistentes pedagógicos não são associados a um padrão, mas espera-se que o próprio docente realize uma auto-análise e identifique os pontos em que pode ser melhor no aspecto didático, aspecto este que é entendido numa perspectiva de domínio de estratégias para cumprimento do papel profissional.

A partir do momento em que eu entendo que um professor precisa ter algumas atribuições que sejam comuns a todos, e essas atribuições perpassam pelo planejamento, pelo ato de avaliar, pela questão de compreender que os alunos aprendem de forma diferente, eu vou ter que lidar com a diversidade, e que isso me coloca um desafio de ter que encontrar estratégias diversificadas para que eu alcance a aprendizagem, auxilie se eu não tenho as mesmas

condições de aprendizagem. A partir do momento que eu entendo que eu sou um mediador dentro da sala de aula e que eu preciso construir espaços de diálogo, de construção de coletividades... Então a partir do momento que eu tenho claras as minhas atribuições, enquanto docente, eu preciso fazer uma auto-reflexão: “o que daqui eu não tenho dado conta? O que daqui eu preciso avançar?” (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Acho que bom professor é aquele que tem um auto-reconhecimento, uma autoavaliação de que ele é melhor. Então não existe padrão de professor. Não deve existir perfil de bom professor. Deve existir justamente uma auto-reflexão: “o que eu faço de melhor e quais são as minhas limitações?” (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

A ênfase na autoavaliação e na reflexão do professor sobre a sua própria prática, que podemos identificar nestas falas, correspondem a ideais do modelo de professor reflexivo como desenvolvido por Donald Schon e comentado por Contreras. Se o modelo de professor o toma como um profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), será defendida como indicadora de competência profissional a capacidade individual do professor de tirar suas próprias conclusões sobre o que seja moralmente correto na condução de sua prática diante das incertezas da interação cotidiana em sala de aula. Este professor deverá resolver criativa e individualmente “as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 192). Setores pedagógicos que se conduzam a partir deste modelo de professor a ser perseguido enfatizarão intervenções que promovam a troca de experiências e saberes docentes como forma de permitir que cada professor chegue a conclusões apropriadas sobre como conduzir sua prática, integrando seu próprio julgamento moral às prescrições institucionais.

5.3 INTERAÇÕES COM ASSISTENTES PEDAGÓGICOS NA VISÃO DE PROFESSORES

Os professores entrevistados também relataram aspectos de sua interação com os assistentes pedagógicos e buscaram, frente aos questionamentos nas entrevistas, identificar os espaços de autonomia de sua ação a partir desta interação.

O professor do curso de Direito contou que sempre debatia e trabalhava com o assistente pedagógico suas ideias para a “realização de eventos voltados aos alunos do curso de direito, palestras, semana integrada, de integração docente e discente, aula inaugural”. Neste processo, de acordo com o professor,

se não tivesse assistente pedagógico talvez a minha atuação junto à extensão da UNISUL não fosse tão proveitosa do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista dos alunos. Porque como eu também sou advogado, às vezes a gente pensa em alguma palestra, em alguma atividade que não seja tão adequada à graduação, que seja algo mais para quem já está formado. Então o assistente pedagógico nesse sentido me ajudou bastante a colocar os pés no chão e trabalhar para a graduação (Professor do curso de Direito).

A professora de curso de Engenharia fez relato semelhante ao do professor do curso de Direito:

A minha formação é em química industrial. Então, depois eu fiz mestrado e doutorado, que não tiveram também disciplinas pedagógicas. Sempre foi tudo aplicado direto na química. Então, para mim, a pessoa do profissional ligado à pedagogia dentro da instituição é fundamental, é super importante em dois sentidos, em dois momentos: um com respeito ao apoio direto no desenvolvimento com atividades do curso, como por exemplo, monitoria, estágios, atividades de pesquisa, organização de palestras pelo apoio nas atividades que têm paralelas aos cursos de graduação. (...) Já recebi atenção da assessoria pedagógica nessas atividades que eu referi, de monitoria, estágio, pesquisa, organização de

palestras e também com a questão de nos passar coisas, de nos passar conhecimento na área pedagógica (Professora do curso de Engenharia).

Observa-se, assim, que as ações dos assistentes pedagógicos no apoio aos professores para a organização de atividades de ensino, pesquisa e extensão é reconhecido por eles, que confirmam o fato de que o papel do assistente pedagógico envolve a promoção da reflexão sobre o sentido pedagógico assumido pelas atividades propostas e sua adequação ao contexto de formação e às demandas institucionais.

Quanto às interações com o assistente pedagógico nas atividades diretamente relacionadas ao ensino, planejamento das aulas, estratégias didáticas, procedimentos de avaliação, entre outras, os professores reconheceram que as interações cotidianas com os assistentes pedagógicos e a participação em eventos de formação não são suficientes para formar o docente para atuar na Educação Superior.

É a vida toda que a gente vai buscando informações. Mas seria muito mais difícil se nós não tivéssemos os cursos que são organizados por eles. Então já teve cursos em que foi preparada uma apostila, e essa apostila eu uso até hoje, porque são métodos diferentes que você pode utilizar na sala de aula. Foi a primeira vez que eu vi como trabalhar com cartaz. Não sei se é esse o nome. Enfim. As que fazem cartaz e o aluno se expressa através daí. Trabalhos com artigos, já trabalhar o tipo de questionamento. Então, por exemplo, trabalhar com fórum de discussão, fazer tipo um debate, em que uma metade de um grupo é a favor e a outra metade é contra, cada um coloca seus argumentos, cada um defende o seu ponto de vista. Então diversificou as maneiras de trabalhar em sala de aula. E enriquece para o aluno e para o professor também, que fica mais satisfeito porque consegue atingir seus objetivos. A aula fica menos monótona, isso tudo então contribui (Professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Observa-se nas falas dos professores a ênfase nas técnicas de ensino como possível contribuição do assistente pedagógico para seu trabalho. A professora da área da Saúde explicou que procura a

assistente pedagógica em busca de conhecimentos específicos em didática, também compreendida como campo de estudo do aspecto técnico do ensino e da avaliação da aprendizagem. Segundo ela,

para a prática docente, eu, de vez em quando, procuro, porque acho que a gente nunca trabalha o suficiente e nem com todos os recursos disponíveis, principalmente o acompanhamento da construção de conhecimento com o aluno. E eu acho que a avaliação é um ponto muito complicado para a gente, principalmente quem não tem formação pedagógica na sua área de formação, que é o meu caso. Na Educação Física até fiz licenciatura, então dava mais, mas na fisioterapia, não faz parte da formação do profissional. Então, na parte de avaliação, de acompanhamento do processo, eu dependo muitíssimo dos toques da assistência pedagógica (professora da unidade acadêmica de Saúde).

Percebe-se também nestas falas que os professores relacionam o trabalho dos profissionais que compõem o Programa de Assistência Pedagógica com os eventos de formação pedagógica realizadas pelo Programa de Profissionalização Docente.

(...) através dos cursos que a gente tem via o pessoal da assistência pedagógica, tu tens as ideias, tu podes aplicar e, agora, por exemplo, é o momento de eu voltar e dizer: “olha, na 6ª fase foi ótimo, na 1ª fase funcionou até um certo momento, depois não funcionou...” então esse tipo de experiência eu tenho que ter com quem conversar, com quem dividir, e claro que a pessoa que tem mais experiência para me repassar de como eu vou agir, de como deve ser conduzido, vai me trazer um retorno mais imediato (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

A busca dos professores por assistência pedagógica, pelo apoio do profissional, ocorre de modo semelhante em diferentes áreas, como é possível perceber nos relatos de duas docentes, uma da área da Saúde e outra da área de Engenharia:

todos os profissionais dentro da instituição têm uma carga de trabalho bem alta. Então acho que essa questão ia acabar ficando adormecida. Ter alguém para estimular, provocar, fazer que aconteçam esses momentos, eu acho que é extremamente interessante. Como já aconteceu de eu passar na sala: “dá para a gente conversar, posso passar aqui um horário para ver a respeito de uma ideia que eu tive?” (professora da unidade acadêmica de Engenharia)

As assistentes pedagógicas participaram das reuniões de congregação. Como eu sempre fiz parte das equipes de coordenação de curso, então já havia certo vínculo até pessoal, de amizade. Então, eu me sinto à vontade para procurar as assistentes pedagógicas. Eu entendo e tenho colegas das congregações das quais eu faço parte que não se sentem à vontade para isso. Mas eu também percebo que esse não se sentir à vontade não tem a ver com a disponibilidade da assistência pedagógica. Tem a ver com a própria condição do professor, às vezes, de não se expor, não se colocar sob avaliação, ele acha que vai ser avaliado. Para mim, é tranquilo. Eu sempre me senti à vontade e acho que acrescenta muito à minha prática. Quando eu tenho alguma dúvida, vou procurar, informalmente mesmo. Às vezes, agendo um horário: “vamos conversar sobre isso”. Mas sempre que eu tenho oportunidade, estou perguntando (professora da unidade acadêmica de Saúde).

Os professores revelam ainda que nem sempre o que ocorre na sala de aula se dá exatamente como previsto e que nem sempre é possível realizar o que é planejado a partir das orientações e do apoio dos assistentes pedagógicos. Isso mostra como o subsistema prático-pedagógico apresentado por Sacristán (2000) tem relação com o subsistema técnico-pedagógico, porém guarda independência do mesmo, funcionando com determinações que lhes são próprias e fogem do controle deste último.

Agora, nesse semestre, nós estamos com uma realidade muito particular. Talvez isso até faça

com que tenha uma demanda, uma necessidade diferente. Nós estamos com turmas muito grandes. Então, tem algumas práticas que acabam não dando certo. Hoje, por exemplo, eu estava com um grupo de 56 alunos. Então, acaba muita coisa se perdendo. Hoje eu passei um vídeo e pedi pra eles escreverem alguma coisa com aquele vídeo relacionando com as reações que a gente tinha visto em sala de aula no primeiro período da aula, que foi uma aula expositiva. Então eu... teve uma... aconteceu a redação do trabalho, mas eu não consegui fazer o debate, porque a turma era muito grande e acabou perdendo o rumo. Tanto é que eu encerrei, vou ler o material que eles redigiram. O debate, que eu gostaria que tivesse acontecido, não consegui fazer (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Tratando da intervenção do assistente pedagógico no trabalho do professor e da autonomia do professor na relação com o estudante, a professora da unidade acadêmica de Engenharia relata um caso que mostra como, em sua visão, o assistente pedagógico intervém de maneira construtiva no trabalho docente, preservando a autonomia do professor.

Teve um semestre, particularmente, em que aconteceu uma coisa bem interessante. (...) a turma estava preferindo ver o diabo na frente do que eu. Talvez, se ela não tivesse intervindo, se ela não tivesse se colocado ali como uma pessoa que está intermediando uma situação, talvez essa imagem teria ficado. Eles simplesmente terminavam aquele semestre, se livravam de mim e teria ficado por isso mesmo. Mas devido à intervenção dela, foi possível uma mudança de postura de todos, eu, professora, e dos alunos. Tivemos outros semestres de convívio, que foram excepcionalmente agradáveis, e hoje em dia eu estou sendo convidada por eles para uma homenagem da turma. Então eu não vejo como uma pessoa fiscalizadora. Eu vejo como uma pessoa que está ali de maneira construtiva e vai intervir de maneira construtiva. (...) Eu sempre ouvi, pelo menos das pessoas que trabalhavam

aqui com a gente na unidade, a questão: “aluno, tente primeiro resolver com o professor. Não corre pra coordenação. Tenta resolver a questão com o professor”. E daí, depois, se for necessário, a gente tem uma intervenção. Eu não me lembro se isso aconteceu ou não. Já faz alguns anos, mas teve a intervenção, a maneira como foi feita foi apropriada, e acho que conseguimos o melhor resultado possível (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

O professor do curso de Direito também se remete a um caso de intervenção do assistente pedagógico sobre o trabalho docente. Relata um caso específico em que esta intervenção não teve o devido “encaixe” e em que a intervenção do assistente pedagógico sobre a prática dos professores não foi bem vista.

Na verdade, a minha experiência nesse sentido até foi um pouco estranha, porque quando eu entrei na UNISUL, eu era o único professor que tinha um *blog* e usava o *blog*. (...) E daí quando eu cheguei aqui, o assistente pedagógico, numa reunião de congregação, disse que a universidade gostou tanto da ideia que queria tornar obrigatório para os professores manter um *blog* e houve uma certa revolta nesse sentido. Então o efeito para mim foi o contrário. Mas eu acho que a ideia dele foi excelente. Ele está tentando o tempo todo trazer novidades para os professores não caírem na estagnação (professor do curso de Direito).

Os professores, assim como os assistentes pedagógicos, afirmam que têm autonomia para desenvolver a sua prática pedagógica na instituição. Os indicadores de autonomia destacados são semelhantes aos que foram mencionados pelos técnicos entrevistados.

A gente tem autonomia sim para desenvolver as atividades voltadas aos conteúdos, desde que não se perca em relação ao que se espera da disciplina, a forma como tu vais trabalhar... (professora da unidade acadêmica de Saúde)

A gente passou muito tempo discutindo o projeto pedagógico na congregação. Então acho que isso também reforçou a autonomia, porque o conteúdo, claro, está baseado lá nas diretrizes curriculares, porém a gente conseguiu trabalhar de uma forma a priorizar aquilo que o grupo... a gente e o grupo acreditava que era importante para que o nosso egresso fosse diferenciado para o mercado (professora da unidade acadêmica de Saúde)

Percebe-se que a liberdade de definir a prática pedagógica é limitada pelas políticas curriculares, mas é considerada razoável e satisfatória por esta professora. Em relação à autonomia do professor para definir sua prática pedagógica na instituição no contexto da relação com o assistente pedagógico, o professor do curso do Direito corrobora, em certa medida, o já explicitado pela professora da unidade acadêmica de Saúde.

Aqui na UNISUL eu só tenho a elogiar a autonomia, porque nós temos autonomia plena aqui dentro. O nosso assistente pedagógico ele busca bastante trazer ideias pra gente. Nunca com caráter impositivo. Sempre são ideias que ele traz, ele tenta conquistar a gente com oficinas e mostrando essas novidades, e isso aí foi muito bom. Eu diria que a autonomia para sala de aula de todos os professores aqui da UNISUL é excelente, é plena. A gente faz o que quiser e entender cabível pra enfim chegar no objetivo (Professor da unidade acadêmica de Direito)

Por fim, a professora da unidade acadêmica de Engenharia também vê positivamente o grau de autonomia que o professor tem para definir sua prática, como explicitado na fala a seguir.

É claro que vai depender das duas partes: do professor e também do profissional. Mas eu acho que quando as coisas estão muito bem articuladas, não vai ter problema em fazer ajustes. Eu acho que quando você quer crescer profissionalmente, ter uma realização profissional, eu acho que você vai ouvir vários conselhos. As pessoas têm mais experiência, as pessoas têm a formação na área

pedagógica, que você não tem, então é bem-vindo (Professora da unidade acadêmica de Engenharia).

5.4 CONCEPÇÕES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES

Entre os professores, os modelos de profissionalidade docente identificados estiveram mais relacionados às características do modelo de professor tradicional sistematizadas por Cunha (1998). Para o professor do curso de Direito,

um bom professor é aquele que consegue ensinar. Em resumo é isso. O que ele vai fazer para chegar nesse objetivo, para atingir essa meta, aí vai depender da capacidade e da criatividade dele. Ele tem que transmitir a mensagem e essa mensagem tem que estar gravada no consciente do aluno. Esse é o bom professor: é aquele que não importa como, mas ele consegue transmitir a mensagem e essa mensagem fica. Ela não é volátil (professor do curso de Direito).

Porque o aluno, se tem uma coisa que ele percebe, é quando o professor está inseguro. E professor inseguro ele já tem um pé fora da sala de aula, porque ele não pode demonstrar insegurança nem em relação ao conteúdo nem em relação à transmissão de conteúdo. (Professor do curso de Direito)

Como exposto anteriormente, para Cunha (1998), no ensino tradicional a disciplina intelectual é sinônimo de reprodução das palavras, textos e experiências do professor. Há um privilegiamento da memória, enfatizando a precisão e a “segurança” nas aulas. Percebe-se que é dado destaque às respostas únicas e verdadeiras. O professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem a resposta exata para repassar aos alunos.

O professor do curso de Direito entrevistado refere-se à segurança do docente na interação com os estudantes durante as aulas como sendo um aspecto mais importante do que a utilização de um determinado método didático. Ele explica e exemplifica o caráter secundário do método escolhido em relação à capacidade e segurança pessoal do

professor. Mostra que os métodos de ensino devem ser contextualizados na realidade em que o professor está trabalhando, porém, esta contextualização depende mais da capacidade de julgamento do professor do que de seu conhecimento pedagógico.

(...) cada professor se sente confortável com uma determinada metodologia. Não adianta eu criar um método que seja super eficiente para todos os professores se alguns deles não se sentirem confortáveis e com isso não transmitirem segurança para o aluno. Então pelo que eu vejo não existe um método específico (professor do curso de Direito).

Eu era formado, não tinha mestrado ainda, lecionei em um cursinho preparatório. É uma dinâmica completamente diferente: é uma dinâmica absolutamente alucinante, porque tem que ser muito conteúdo em pouquíssimo tempo, e tu tens que manter o tempo inteiro a atenção do aluno presa aqui. Então a gente faz de tudo: a gente faz brincadeira, a gente faz palhaçada, mas quando a gente vê que o assunto está maçante, a gente dá um jeito de chamar atenção com alguma piada, alguma coisa do gênero. Isso é o tipo de coisa que também funciona em sala de aula na graduação. Mas como a graduação é uma sequência de muitos encontros, 20 encontros, 18 encontros, não dá pra ficar fazendo isso o tempo todo. Então eu entendo que nesse sentido nós temos que diversificar métodos no decorrer do semestre. Eu diversifico bastante (professor do curso de Direito).

Na análise das entrevistas dos professores, além da caracterização do ensino numa perspectiva tradicional, identificou-se uma concepção de profissionalidade docente relacionada ao domínio de técnicas de ensino, instrumentos a serem aplicados para alcançar fins, tal como caracteriza o professor concebido como especialista técnico. A diversificação das estratégias torna-se valorizada pelos professores como sinônimo de profissionalismo.

Para usar a minha metodologia como exemplo, eu mantenho um *blog* no qual eu coloco todas as últimas decisões dos tribunais superiores

relacionadas à matéria que eu estou lecionando. Ou seja: o aluno não precisa gastar em xerox, o *blog* é gratuito, ele acessa de onde ele estiver, quando ele quiser, está sempre ali, e eu pergunto na prova, então acaba criando uma obrigatoriedade de ele ler. A minha disciplina aqui é contrato, eu trago um contrato real, um contrato que esteja disponível ao público, como um contrato de financiamento bancário, uma coisa que seja difícil e complexa, super complexa, e a gente trabalha em sala de aula, cláusula por cláusula, traduzindo essa mensagem do contrato para o aluno. Então eu uso os meus métodos e eu acho que a principal mágica da coisa é diversificar o método. Começa com um, depois passa pra outro, senão cansa. E aluno cansa muito rápido (professor do curso de Direito).

Eu gosto de fazer saída de campo, eu gosto de fazer aula prática, eu gosto de fazer trabalhos com filmes, como foi feito hoje, então gosto de diversificar, só que precisa desse respaldo. De a gente ter conhecimento do que existe, do que vem sendo exercitado, e de um estímulo para a gente se qualificar e usar isso no dia a dia (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Associada à aprendizagem de **técnicas de ensino**, emerge a ênfase na formação continuada, relacionada, por sua vez, ao trabalho dos assistentes pedagógicos.

Então eu gosto de fazer. Mas o “eu gosto de fazer” e “fazer uma coisa completamente errada” acaba não tendo valor nenhum (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

A professora da unidade acadêmica de Engenharia destaca o modo como se aprendem novas estratégias nos espaços de formação pedagógica na sua experiência na instituição. Enfatiza como importante aspecto da profissionalidade a utilização de recursos didáticos utilizados pelo professor.

Eu acho que foi um modelo que a gente recebeu. Entre outros, teve um júri. Então um era um grupo

que fazia papel de advogado. Então captar esses métodos para nossa realidade do curso. Então fica muito mais fácil você adaptar a situação do que sair do zero sem uma bagagem. Eu não tenho uma bagagem de métodos didáticos. Então quando tem essas oportunidades de a gente ter o conhecimento e a partir dele adaptar e aplicar, fica muito mais fácil, possível de ser feito (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

A **utilização das novas tecnologias** emerge também como aspecto valorizado entre os professores e relacionado à diversificação das técnicas de ensino.

A gente observa que hoje em dia mudaram os recursos visuais, por exemplo, e que a nova geração que está entrando é anos luz do professor nesses recursos. Então eu não preciso só fazer uma aula com um *show* de audiovisual. Mas eu preciso saber diversificar para poder ter uma aula de boa qualidade e atingir meus objetivos. E eu acho que esse profissional é essencial para isso, pra esse suporte (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Porque tem muitos professores que lecionam já há muitos anos e que não evoluem a metodologia. Na maior parte são inteligentes, estudam e tal, mas não evoluem a metodologia. E os alunos estão anos-luz na frente. Os alunos hoje têm *blog*, têm Facebook, têm MSN, têm Orkut, têm quatro, cinco contas de *e-mail*, sabe, e nós temos que ir atrás disso. Precisamos saber adequar nosso ensino a isso e atingir o aluno aí (professor do curso de Direito).

De acordo com as ideias de Contreras (2002), no modelo de professor definido como Especialista técnico, é considerado competente aquele que apresenta “domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos” (CONTRERAS, 2002, p. 192). Este docente, no que se refere à sua própria autonomia profissional, tenderá a depender de diretrizes técnicas para a condução de sua própria prática. Não responderá criativamente em situações de incerteza, demandando um posicionamento institucional claro nas prescrições do ensino e o apoio

cotidiano de técnicos em pedagogia para o planejamento e a avaliação de suas ações. A fala a seguir ilustra a interação com os técnicos a partir desta concepção de profissionalidade docente.

Eu acho que a tendência da maioria dos docentes é não ter formação na área da pedagogia especificamente. E tem uma tendência a repetir o modelo que trouxe já da sua formação, ou repete pensando: “vou fazer tudo completamente diferente porque não quero que aconteça com meu aluno o que aconteceu comigo”. Mas se esse suporte não está aí o tempo todo, a gente se perde. Está correndo o risco de se perder (professora da unidade acadêmica de Saúde).

Setores pedagógicos que nutrem modelos de professores como Especialistas técnicos tenderão, assim, a intervir mais sobre sua prática, prescrevendo-a, controlando-a e avaliando o desempenho docente pelo cumprimento das prescrições pedagógicas fornecidas.

A professora da unidade acadêmica de Engenharia revela a compreensão de que a formação em Mestrado e Doutorado não é suficiente para a docência na Educação Superior, o que é positivo, num contexto em que, como vimos anteriormente, o conhecimento técnico das disciplinas tende a ser mais valorizado na docência universitária do que o conhecimento pedagógico. Esta professora diz que o docente deve ter “a humildade, buscar esses recursos [pedagógicos], não achar que apenas o conhecimento técnico é suficiente para você ser um bom professor”.

Porque eu não me formei professora. Eu me formei pra fazer um trabalho numa indústria, no meu caso. Então eu me tornei professora com o mestrado e o doutorado, e hoje em dia eu digo que sou professora, e não mais a pessoa formada em Química Industrial (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

A busca por qualificação da própria prática é valorizada entre as características do “bom professor”. Os espaços de formação pedagógica são relacionados à apresentação de técnicas de ensino em sua forma final aos docentes.

Então acho que a função de professor é um contínuo aprendizado, um eterno aprendizado, e esse aprendizado ele faz parte do aprendizado da atualização do conteúdo, do aprendizado, atualização de métodos para transmitir esse conteúdo, da didática que tu vais utilizar em sala de aula (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Precisa então que a gente sempre esteja estudando, sempre esteja se atualizando, que a gente possa experimentar, digamos assim, essas técnicas todas da pedagogia, mesmo que sejam, muitas vezes, já trazidas de maneira pronta, que a gente não participou de todo o processo, mas enfim, já é muito melhor do que não participar desses processos (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Resumindo sua visão de “bom professor”, isto é, seu modelo de professor, a professora da unidade acadêmica de Engenharia complementa sua descrição dos três aspectos que caracterizam o bom professor: conhecimento técnico, conhecimento pedagógico e amadurecimento profissional.

O bom professor estaria dividido, talvez, em três partes, que seria o conhecimento técnico, a questão pedagógica. Principalmente nas engenharias, você não vai conseguir um professor licenciado em pontes. Você não vai conseguir um professor licenciado em edificações. Você não vai conseguir um professor licenciado em processos industriais. Então, é necessário que tenha um aprendizado da parte de pedagogia junto com essas qualidades, digamos assim, técnicas que a pessoa tem junto. E o terceiro pilar que eu acho que é a questão do amadurecimento profissional, que você vai então se tornando menos inseguro e experimentando mais, ousando mais. E aí então é que você vai conseguir uma diversidade de oportunidades para os alunos aprenderem (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

A profissionalidade docente, assim, é associada pelos professores entrevistados à ação de oportunizar a aprendizagem aos estudantes por meio de estratégias diversificadas aprendidas em espaços de formação pedagógica. A experiência profissional levaria à segurança necessária para a destreza na utilização das técnicas de ensino, para alcançar objetivos de aprendizagem.

Contreras (2002, p. 100) mostra que “aqueles professores que entendem que seu trabalho consiste na aplicação de habilidades para alcançar determinadas aprendizagens” não aceitarão como parte do seu compromisso profissional algo que ultrapasse os limites da ação educativa que se realiza na sala de aula. “Ante situações dessa natureza, o modelo de *expert* técnico não dispõe de respostas” (CONTRERAS, 2002, p.104). Por isso, para Contreras (2002), o modelo de atuação profissional presente na racionalidade técnica apresenta-se incapaz de tratar aspectos da prática docente que não são previstos, caracterizados pelo autor como conflituosos e imprecisos. Para ele, a forma rígida como a razão é compreendida na perspectiva positivista provoca uma incapacidade de entender todo o processo de atuação pedagógica.

5.5 CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

As inovações só podem ser compreendidas em relação à repetição que a antecedeu na história dos sujeitos, por sua diferenciação dessa repetição. Por serem produções singulares, seus criadores são protagonistas, na medida em que participam dos momentos mais significativos da ação pedagógica em questão. Ruptura e protagonismo são, assim, indicativos da inovação pedagógica.

Para Lucarelli (2007), a inovação é a prática protagonista de ensino ou planejamento do ensino que se produz na busca por soluções para problemas relativos às formas de operar com um ou com vários componentes didáticos. Nessa busca por solução, ocorre a ruptura nas práticas habituais, afetando o conjunto de relações da situação didática. Nesse sentido, uma experiência inovadora caracteriza-se por dois aspectos essenciais: 1. a ruptura com o estilo didático habitual; e 2. o protagonismo identificado nos processos de gestação e desenvolvimento da prática nova.

No que se refere às concepções de inovação desenvolvidas pelos professores, na visão destes, atividades como a **simulação de situações profissionais no contexto de sala de aula** e o **ensino com pesquisa científica** podem ser caracterizadas como práticas com potencial para a

inovação pedagógica. Para os professores, os docentes com práticas pedagógicas inovadoras no ensino de graduação são aqueles que trazem a prática do campo profissional para o contexto da sala de aula.

Eles trazem a prática simulada para a sala de aula assim como eu tento fazer com os contratos, como eu te disse agora há pouco: trazer um contrato real para que o aluno veja. Então eu acho que esse tipo de atuação é absolutamente inovadora hoje em relação a... não que seja uma coisa nova, mas em relação ao que a maioria faz: a maioria não se preocupa com isso. A maioria dos professores se preocupa em ler o conteúdo, saber conteúdo e responder perguntas em sala. Agora, prática, oficina, isso é fundamental para qualquer formação (professor do curso de Direito).

São também inovadores aqueles professores que proporcionam aos estudantes iniciação científica como estratégia de aprendizagem e ensino com pesquisa.

(...) tem um bom grupo que faz, eu não diria inovação, mas coloca em prática certas coisas: envolve o aluno em trabalhos de pesquisa, e esses trabalhos de pesquisa, não estou querendo me referir a bolsas de projetos de pesquisa em disciplina (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Teve um semestre, a professora X e a Professora Y, que já não está mais na instituição, e eu, a gente conseguiu mandar oito trabalhos para congresso de uma turma. Então foram feitos oito grupos, foi desenvolvido um trabalho entre as três disciplinas, comum às três disciplinas, então foi dado um tema, e esses trabalhos foram desenvolvidos, depois foram apresentados para a turma, foram avaliados pelos três professores, contou nota para os três professores, mas o mais importante, eu acho que foi a gente conseguir transferir esse trabalho, que foi um trabalho de pesquisa em sala de aula, enviar para um congresso, e eles conseguirem ter uma visão geral, ampla, e ver que as coisas são interligadas. E que

não são só as disciplinas (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Nós fizemos isso acho que em quatro ou cinco semestres. É claro que o último semestre foi muito melhor do que o primeiro, mas no segundo semestre estávamos mandando trabalho pra congresso. E no último semestre que fez foi o semestre que a gente foi com oito trabalhos. Daí eles adoraram. Foi um congresso em Curitiba, lotamos um ônibus levamos os alunos, eles assistiram palestras dois dias inteiros, apresentaram seus trabalhos e a gente trouxe isso para a sala de aula (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

É no relato sobre as práticas inovadoras que emerge a reflexão crítica sobre o contexto institucional em que se dão tais práticas. Muitas vezes, o professor a desistir de inovar, mesmo recebendo retorno positivo dos estudantes, em condições e relações de trabalho que desestimulam a inovação.

Por que paramos? Vários motivos. Um dos motivos é que a gente se sentiu desestimulado pela coordenação do curso, existiam críticas, só que, como eu te falei, as críticas não estavam sendo construtivas; foram críticas que não estavam colaborando, e a gente, como professor, a gente se doava muito mais, porque até oito trabalhos, os locais que esses trabalhos aconteciam, nós nos doávamos muito mais, e eu falo doar porque... salarial não tem sentido nenhum para ouvir que, de 20 elogios, um ponto negativo foi levantado e foi levado mais em consideração do que outro. Inclusive eu fiz na época uma série de e-mails que os alunos mandaram dizendo que tinha sido um trabalho diferente, que tinham gostado, e eu fiz todos esses e-mails e mostrei pra coordenação, porque na época foi levantado como motivo para terminar com isso um ponto negativo do trabalho, que tem pontos negativos, e não foi levado em consideração todo o lado positivo (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

Para além das estratégias de ensino inovadoras, os professores também destacaram a capacidade de **relacionamento com os estudantes** como um componente necessário para que haja inovação na prática pedagógica.

(...) inovação, em primeiro lugar, consiste em o professor, que é do que nós estamos tratando agora, ele aprimorar o relacionamento humano com o aluno. É ele saber que cada cabeça que está na frente dele dentro de uma sala de aula é um ser humano, é um ser especial e único e que não podemos tratar todos do mesmo jeito, no mesmo nível. Alguns têm mais facilidade, alguns têm mais dificuldade. Nós temos que primeiro desenvolver essa humanização da sala de aula. Não é eu ficar lá na frente expondo a matéria, falando matéria, certo, achando que todos vão absorver da mesma maneira. Então ficar trabalhando toda aquela parte da humanização, ver cada um como absorve a matéria e tratar cada um como uma pessoa diferente. É a primeira coisa (professor do curso de Direito).

A ênfase na **utilização de novas tecnologias** e o acesso às redes sociais proporcionado pela internet a serviço da aprendizagem no contexto da sala de aula também emerge junto aos professores como associada à inovação pedagógica na universidade.

A segunda questão relacionada à inovação é como eu disse: aprimoramento. O meu aprimoramento não é simplesmente o aprimoramento acadêmico, né? Eu já tenho o meu mestrado, vou fazer um doutorado e aí eu vou me abrindo pra um aprimoramento. Mas para mim é um aprimoramento técnico. A tecnologia hoje voa. Ou a gente acompanha ou ficamos obsoletos. E não tem coisa pior do que o aluno se traçar como uma pessoa que ficou obsoleta em sala de aula, porque acaba perdendo justamente essa questão do respeito que está vinculada àquela humanização que a gente viu antes. Então nós temos que de alguma maneira ser um deles nesse sentido de evolução, né, da tecnologia, de correr atrás de

saber o que eles estão vivendo. E por fim, como eu disse antes, sempre diversificar a metodologia, não ficar sempre batendo na mesma tecla em uma metodologia só, que acaba tornando a situação maçante (professor do curso de Direito).

Como exemplo de inovação pedagógica, encontrei também entre os professores a ênfase no **relacionamento entre a teoria e a prática** no desenvolvimento do currículo. Tal relação foi destacada pela professora da unidade acadêmica de Saúde, que relatou ter participado ativamente do processo de reformulação do projeto pedagógico do curso de Fisioterapia, no qual a prática passou a ser realizada mais precocemente do que ocorria no projeto pedagógico anterior.

(...) em um projeto pedagógico atual, a gente tentou trabalhar no sentido de aproximar o máximo possível e mais precocemente a prática da teoria. E como a nossa formação é uma formação técnica, a nossa preocupação foi garantir que os nossos alunos tivessem condição de desenvolver a habilidade humana para que o atendimento (o nosso foco é atendimento e assistência em saúde) seja uma assistência humanizada, não tecnicista. Então, para isso, a gente já inovou, já buscou inovar trazendo o estágio para o início do curso (professora da unidade acadêmica de Saúde).

A gente trabalha basicamente com promoção de saúde e prevenção de doença nessa etapa, então a gente não trabalha com reabilitação, mas o aluno já tem condição total de colocar na prática tudo o que eles viram até aquele momento e o que eles estão vendo naquele semestre (professora da unidade acadêmica de Saúde).

Está sendo um desafio, mas a gente está tendo ótimos resultados, resultados concretos do tipo publicação, participação em eventos, iniciativa dos alunos em participar dos eventos para levar o relato ao paciente. A gente trabalha muito com estudo de caso clínico já na quarta fase, então isso acaba trazendo um respaldo teórico, científico para eles e, ao mesmo tempo, a possibilidade de estar em contato com outra pessoa, que não é do

meio dele, para atender (professora da unidade acadêmica de Saúde).

Partindo dessas ideias sobre o que é inovação pedagógica na universidade em seu ponto de vista, os professores, questionados sobre a contribuição dos assistentes pedagógicos para que esta inovação ocorra na universidade, valorizaram a existência do profissional, mas nem sempre os associaram diretamente à inovação.

(...) eu acho que o assistente pedagógico está conseguindo contribuir apesar de que eu penso que no curso de direito, (...) ele é pouco para a quantia de trabalho. Eu acho que deveria ter mais gente trabalhando em cima disso porque ele acaba tendo que fazer muita coisa ao mesmo tempo, certo, e acaba ficando deficitário por pura falta de estrutura (professor do curso de Direito).

Acho que o profissional pedagógico é essencial em um curso de educação... em um curso de educação, não, em uma universidade que faz educação, acho que, no mínimo, tem que ter sempre o pessoal da área dando um apoio.(...) é completamente diferente quando você tem esse apoio, e diferente pra melhor (professora da unidade acadêmica de Engenharia).

[os assistentes pedagógicos contribuem] Tanto no pensar o roteiro, o desenvolvimento dessas atividades, como quando aparecem as ações inusitadas ou problemáticas (professora da unidade acadêmica de Saúde).

Observa-se que os professores reconhecem a contribuição dos assistentes pedagógicos para a qualidade do ensino, mas não reconhecem, necessariamente, que haja uma contribuição dos técnicos para que aconteça a inovação pedagógica, a qual fica, então, associada mais fortemente à iniciativa e ao protagonismo do próprio professor.

5.6 CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DE ASSISTENTES PEDAGÓGICOS

As falas dos assistentes pedagógicos trazem elementos importantes para a compreensão da inovação pedagógica na universidade. A **relação entre teoria e prática** é um dos aspectos importantes da inovação destacado pela assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia.

Acho que é um planejamento que englobe justamente conteúdos teóricos que são referência, que são necessários para o aluno compreender os fenômenos, analisar os fenômenos, porque não tem como... que nem eu falei anteriormente a questão da prática, mas não tem como fazer... não tem como analisar uma realidade prática, então acho que essa discussão está na graduação. Qualquer competência, qualquer habilidade, qualquer conhecimento que preze querer desenvolver envolve outros já conhecidos e já produzidos e que são substância a esses novos. Então acho que é uma organização que pressupõe sim uma abordagem teórica, mas que possa fazer com que o estudante não fique só com as ideias, com as concepções teóricas. Que ele possa fazer essa articulação e que ele se sinta no papel de alguém que daqui a algum tempo vai ser a pessoa responsável por resolver aquilo no contexto prático. Então acho que é uma mescla do que é teórico e do que é demanda social. Não é vincular teoria à prática, é vincular teoria com as diversas demandas que hoje a sociedade tem. Não é só prática como sempre foi tradicionalmente. As demandas sociais hoje não estão divididas por campos ou por área. Elas existem. Então acho que um bom professor é aquele que sabe efetivamente pensar qual é a demanda social hoje, ou as principais, e que têm a ver com a disciplina ou a minha área que eu estou com os estudantes e fazer eles pensarem sobre elas (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

A mobilização do estudante para agir sobre o objeto de conhecimento impulsionado pela curiosidade científica, utilizando

estratégias de ensino com pesquisa, estudo de caso e resolução de problemas é outra concepção de aspecto inovador da prática pedagógica que pudemos identificar em falas dos assistentes pedagógicos.

(...) um bom professor é aquele que sabe aliar a fundamentação teórica, toda aquela que é clássica de base como a atual, é uma... de pesquisa e promove... mobiliza, promove estratégias que possam mobilizar os estudantes para aprender. Ou seja, propõe estratégias que não dão o conteúdo pronto, mas justamente provocam dúvidas. Provocam o aluno a agir sobre aquilo para poder apreender as relações que existem naquele fenômeno, naquele processo, e que não sejam válidas somente para aquele fato específico, que elas sejam generalizadas também. Então hoje eu vejo que trabalhar por exemplo com resolução de problemas, com estudos de caso, com situações que estão postas na atualidade, acho isso uma coisa extremamente mobilizadora para fazer o aluno querer entender o que está ali conceitualmente (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Engenharia).

Pensar um bom professor é pensar alguém que saiba formar alguém que tente por conta própria. Você pode trabalhar alguns elementos básicos, mas o bom professor tem que fazer com que o estudante resolva os problemas, saiba analisar casos, saiba pensar por conta própria, de modo autônomo, criticando, considerando critérios, propondo soluções criativas (assistente pedagógico do curso de Direito).

O professor vai te colocar desafios que o computador não te coloca na internet. O professor vai te desafiar a pesquisar, a resolver problemas, a ir além daquilo que está posto, desenvolvendo habilidades e competências além dos conhecimentos básicos (assistente pedagógico do curso de Direito).

A utilização de novas tecnologias também é compreendida pelos assistentes pedagógicos como importante para que haja inovação

pedagógica. A utilização de novas tecnologias aparece nas falas dos assistentes pedagógicos como algo que deve existir obrigatoriamente na prática dos professores.

E eu acho que hoje trabalhar tecnologia em sala de aula não é mais uma opção: é uma obrigatoriedade. Tem que ter o *blog* sim, tem que promover fórum sim, tem que conhecer as redes sociais sim, ele tem que promover e conhecer as revistas que são *Qualis*, tem que promover os espaços, tem que direcionar as pesquisas, outra atribuição que é do professor. Então além de haver essa adequação e essa flexibilidade no planejamento, essa proposta da atualização, tem que estar sempre acompanhando essas mudanças de estratégias para poder se aproximar dessa linguagem dessa galera que está chegando à universidade (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Os assistentes pedagógicos chamam atenção para o fato de que a inovação pedagógica é relativa. Ela depende das características da prática habitual.

Inovação pedagógica é justamente o que para o outro é o novo. Necessariamente o novo para mim não é o novo para você . (. .) Então o exemplo pequeno e simples que eu acabei de trazer de que uma pessoa consegue construir com as próprias palavras uma experiência que ela teve, estruturar em um parágrafo e colocar ali a relação teoria e prática da legislação que ela acabou de trabalhar com os alunos sobre vigilância sanitária e um exemplo que ela traz de que você encontrou um rato dentro do restaurante e o que você faria, ela já vivenciou essa experiência, ela sabe qual é o artigo que está falando sobre aquilo. Ela está **fazendo a relação teoria e prática** (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

A partir dos critérios estabelecidos nos estudos no campo da Pedagogia Universitária, a inovação pedagógica corresponde a uma ruptura com uma prática habitual no sentido do protagonismo, da emancipação e da criatividade. As práticas habituais e o grau de ruptura

que ocorre podem variar, mas a transformação, maior ou menor, é que caracteriza a inovação.

Ela está desenvolvendo competências e habilidades ali. Só que muitas vezes essa mesma professora lia essas questões de análise e ela não enxergava todo esse potencial de aprendizagem que estava por trás dessa questão. Ela simplesmente enxergava que estava querendo aferir o conhecimento do aluno e ponto final. Mas que conhecimento é esse? Quais critérios estou utilizando para a minha correção? Quais objetivos que eu quero alcançar com essa questão de prova? Quais conteúdos aferir? Quais as competências? Quais os verbos que eu estou utilizando aqui para o meu comando? Verbo então aqui no caso é para abrir, para criticar, para argumentar ou é um verbo simplesmente de memorizar, copiar e reproduzir? Eu quero que o cara coloque simplesmente a lei certinha com o artigo ou eu quero que ele problematize a lei? (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

O conhecimento na ação e a **reflexão na ação e sobre a ação**, aspectos trabalhados teoricamente por Donald Schön, são relacionados pela assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde com a inovação.

Então perceber toda essa intencionalidade que está por trás de uma construção de uma questão de uma atividade, perceber que o professor consegue dar um salto, consegue realmente enxergar e fazer o estranhamento de algo que parecia tão simples e é tão complexo. E o quanto a aprendizagem nos desafia no caso cada vez mais ter que conhecer sobre esse universo da construção do conhecimento, do desenvolvimento humano, o quanto cada um aprende de forma diferente, o quanto é preciso diversificar minha linguagem, o quanto é preciso ter legitimidade junto a esse grupo de alunos, ter um *feedback* do que eles acharam do meu instrumento, seja ele de avaliação, seja da minha aula. Tem que ter uma

certa construção de ação e reflexão o tempo inteiro desse professor (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

A concepção de inovação dos assistentes pedagógicos destaca aspectos que podem ser analisados a partir das categorias negritadas nas falas a seguir.

Então nosso papel de assistência pedagógica (. . .) é parar para pensar, **refletir sobre os problemas** que estão presentes e principalmente sobre as fragilidades presentes dentro do nosso processo de ensino e aprendizagem. Acho que **o novo nasce dessa reflexão individual**. É muito subjetivo para cada um. O que para um parece tão banal, para outro já é um desafio que tem pela frente, dar conta de tudo isso, agora ter que selecionar alguns conteúdos para a avaliação. É uma seriedade muito grande, um compromisso. A partir do momento que vai se dando conta do **compromisso** dele e de quanto é importante o **papel dele nessa sala de aula** dentro da construção desse profissional que está na frente dele (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Então acho que o novo nasce desse estranhamento, dessa **reflexão mais profunda sobre o que eu faço todos os dias** que já está tão um ato mecânico que muitas vezes acaba passando despercebido por tantas coisas (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

O cuidado que a gente tem que ter é para não automatizar isso. A partir do momento que a gente automatiza, está na hora de a gente parar com esses professores. Vamos lá, vamos respirar, vamos começar a **recriar** esse processo. E essa **recriação** é necessária para se retroalimentar enquanto docente, senão ele cai em algo mecanizado de ser um produtor de aulas e que ele vai perdendo o sentido da docência (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

Então é um processo de ir e vir o tempo inteiro. A experiência profissional, a experiência docente

pode ser de 20, 30 anos, esse momento é importante para a gente promover a inovação, porque a **inovação nasce desse processo**, em minha opinião, **desse ato de reflexão** (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

O assistente pedagógico do curso de Direito faz uma síntese de sua concepção da contribuição do trabalho dos assistentes pedagógicos para a inovação na universidade. Na visão dele,

todas as atividades que o analista acadêmico, o assistente pedagógico desenvolve têm potencial para inovação. Não apenas potencial, é real. Não é só uma zona de desenvolvimento proximal. É um ato, é fato. Eles contribuem. Agora, o alcance disso é algo que aos poucos pode ser reconhecido. O assistente contribui bastante, e os identificadores são fortíssimos (assistente pedagógico do curso de Direito).

A inovação também é associada pelos assistentes pedagógicos às mudanças no currículo prescrito, no sentido de dar flexibilidade e margem de escolha ao estudante em seus caminhos de formação.

Eu acho que a inovação hoje está muito atrelada a essa flexibilidade curricular. (...) Isso impacta totalmente no trabalho docente, isso muda a postura do aluno perante a produção de conhecimento, os espaços de aprendizagem se ampliam, então se tem algo de inovador nesse processo é entender o que é essa flexibilidade curricular como nós vamos fazer e os impactos que ela vai trazer para o campo da relação professor aluno na produção do conhecimento (assistente pedagógica da unidade acadêmica de Saúde).

6 ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA AOS DOCENTES: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INOVAÇÃO NA UNIVERSIDADE?

O objetivo deste trabalho foi verificar se as interações entre assistentes pedagógicos e docentes promovidas pelo Programa de Assistência Pedagógica de uma universidade privada comunitária catarinense contribuem para a inovação pedagógica. Sendo um estudo de caso, procurou-se contextualizar o objeto. Foram apresentadas as principais mudanças que têm ocorrido nas políticas educacionais e nas universidades nas últimas décadas e as exigências delas decorrentes para uma profissionalização dos professores deste nível de ensino. Caracterizei ainda o sistema de Educação Superior catarinense, com sua peculiaridade de ser marcado pelas instituições fundacionais, as quais se sustentam por meio do pagamento de mensalidades pelos estudantes e não têm fins lucrativos.

Mostrei que a docência em instituições privadas comunitárias como as que compõem o sistema ACADE não se dá do mesmo modo que nas instituições públicas federais e estaduais. As instituições do Sistema ACADE vêm enfrentando, desde o início da década de 2000, uma crise provocada, entre outras causas, pela expansão das IES privadas concorrentes no Estado e, mais recentemente, pela ampliação das vagas em universidades públicas federais. Estas instituições apresentam alta proporção de docentes contratados em regime de trabalho de horistas, chegando a 48,8% do total em 2008, de acordo com Siewerdt (2010). O regime de trabalho horista configura uma condição de trabalho docente precária na qual as horas pagas correspondem às horas semanais das disciplinas ministradas. Além de se dedicarem somente ao ensino, a maior parte dos professores das universidades do sistema ACADE não tem formação pedagógica para o exercício da docência, condição esta que, por sua vez, não é exclusiva dos professores deste tipo de instituição, mas também dos professores das instituições de Educação Superior em geral, sejam elas públicas ou privadas.

Tratando da formação pedagógica dos professores para atuar na Educação Superior, ou melhor, da falta desta formação, identifiquei investigações realizadas na última década que analisaram programas institucionais de formação para a docência e iniciativas de assessoria pedagógica desenvolvidas em instituições brasileiras e de outros países, com especial atenção ao trabalho de Elisa Lucarelli, na Argentina. Com isso, observei que as iniciativas de investigação e a realização de ações de formação nas instituições vêm configurando um campo de estudo

específico sobre a docência na Educação Superior denominado Pedagogia Universitária. A Pedagogia Universitária foi compreendida como um movimento para a renovação qualitativa da prática curricular e especialmente do ensino nas universidades. Na análise do desenvolvimento do currículo, com base em Sacristán (2000), este movimento foi situado no subsistema curricular da inovação.

No desenvolvimento do trabalho, frisei, ainda com fundamento em Sacristán (2000), que a inovação curricular não se dissemina e nem se implanta somente por meio da iniciativa de grupos renovadores da prática. Quando tratei de um sistema ampliado e complexo, para que a inovação atinja, em alguma medida, o sistema por inteiro, é necessário constituir uma rede de apoio que contribua para que a inovação integre organicamente as práticas pedagógicas em geral. Neste sentido, a pertinência da constituição de um programa de apoio pedagógico aos docentes como o desenvolvido na instituição pesquisada foi justificada.

Porém, destacou-se que as concepções de docência que norteiam as práticas de assistentes pedagógicos e docentes necessitam ser analisadas, pois, de acordo com a ideia que se faz do que seja uma ação profissional do professor, as interações para a sua profissionalização poderão se dar com um sentido tecnicista, que se relaciona à racionalidade cognitiva instrumental e forma um docente com características de especialista técnico (CONTRERAS, 2002), ou podem acontecer no sentido de formar professores que refletem sobre a prática pedagógica realizada e possível na Educação Superior. Nesta reflexão, a comparação entre o ensino tradicional e o ensino desejado na perspectiva da Pedagogia Universitária foi realizada a partir de Cunha (1998), mostrando-se que, numa proposta nova de ensino, o contexto histórico de produção do conhecimento é o ponto de partida para a sua abordagem; o conhecimento é visto como provisório e relativo; é estimulada a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias; é valorizada a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; os conteúdos são relativizados, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de estabelecimento de pontes de relações entre os conteúdos do currículo, em nome de objetivos sociais e acadêmicos; a pesquisa é vista como um instrumento de ensino, e a extensão como um ponto de partida e de chegada para a apreensão da realidade; e as habilidades sociointelectuais são tão valorizadas quanto os conteúdos.

Trazendo mais elementos para a discussão da docência e do ensino perseguido na busca por inovação pedagógica, foram apresentados alguns critérios para definir se as mudanças na prática

pedagógica dos docentes conquistadas por meio da reflexão sobre esta prática apoiada pelos assistentes pedagógicos poderiam ser identificadas como inovações pedagógicas. A inovação pedagógica foi definida com base em Lucarelli (2007), que destaca, como características de uma experiência inovadora, dois aspectos essenciais: 1. a ruptura com o estilo didático habitual; e 2. o protagonismo identificado nos processos de gestação e desenvolvimento da prática nova. Com base em Leite (1998; 1999, 2003), a inovação pedagógica foi relacionada ainda à concepção de docente como intelectual público, concepção esta que é associada por Giroux (1997), como mostra Contreras (2002), ao engajamento político e à reflexão crítica sobre as condições sociais em que se dá a prática pedagógica.

A partir do contexto e do referencial teórico apresentados nos dois primeiros capítulos e da análise realizada do material empírico apresentado nos capítulos terceiro e quarto, interpretei relações identificadas entre as concepções dos sujeitos sobre a docência universitária e sobre as ações dos assistentes pedagógicos e sua contribuição para o desenvolvimento do ensino. Os resultados foram organizados de modo a apresentar as ações realizadas pelos assistentes pedagógicos desde a implantação da função na universidade estudada; a visão dos professores sobre as ações dos assistentes pedagógicos; as concepções de profissionalidade docente de assistentes pedagógicos e professores; e o modo como vislumbram a inovação pedagógica nas interações realizadas na instituição estudada.

Analisando-se as ações realizadas pelo Programa de Assistência Pedagógica, verificou-se que muitas das atividades dos assistentes pedagógicos ocorrem no segundo nível de desenvolvimento do currículo, de apresentação do currículo prescrito aos professores (Sacristán, 2000). Isso ocorre num ritmo cadenciado pelas políticas nacionais e pelas políticas institucionais realizadas pela Pró-reitoria de Ensino e operacionalizadas, no nível do campus, pela Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão. Verificou-se que os assistentes pedagógicos participam de ações de planejamento nos cursos, bem como de ações de formação de professores, e que as ações dos assistentes pedagógicos provocam mudanças nas ações pedagógicas realizadas nos cursos ao longo do tempo. A qualidade das mudanças implementadas por docentes a partir das interações com assistentes pedagógicos depende ainda das representações sobre a docência universitária e sobre a intervenção técnico-pedagógica adequada à promoção da inovação, ganhando nuances específicas, conforme os paradigmas a que se afiliam os sujeitos.

Evidenciar as particularidades das relações identificadas entre professores e assistentes pedagógicos permitiu perceber que os assistentes pedagógicos provocam mudanças nas ações pedagógicas realizadas nos cursos ao longo do tempo, seja no âmbito da administração e da política curricular ou no âmbito da prática pedagógica, no currículo em ação e no currículo realizado. Na medida em que a função se consolida institucionalmente, os assistentes pedagógicos participam ativamente de ações de planejamento e avaliação da prática pedagógica nos cursos, bem como de ações de formação de professores. Porém, na interação dos assistentes pedagógicos com os professores universitários, a qualidade das mudanças implementadas depende das concepções de profissionalidade docente construídas pelos envolvidos, aspecto fundamental para que se promova ou não a inovação pedagógica. A intervenção técnica sobre a prática pedagógica pode ser mais bem compreendida quando se analisam as concepções que as fundamentam e os paradigmas a que se afiliam os sujeitos envolvidos. Os resultados revelaram 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. Conforme as concepções dos sujeitos se apresentam, a potencialidade atribuída à intervenção técnica ganha nuances específicas.

Foram exemplificadas pelos professores ações relacionadas à formação continuada dos docentes para a diversificação das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, à utilização de novas tecnologias no ensino, à promoção do ensino com pesquisa e à referência e simulação de aspectos da prática profissional para ensino dos conteúdos disciplinares. Embora as falas dos docentes se mostrassem permeadas por conteúdos também identificados nas falas dos assistentes pedagógicos, o que indica interação e sintonia entre esses conteúdos destacados pelos técnicos e pelos docentes, ao evidenciar aspectos de sua prática ou da prática de colegas identificados como inovações, os docentes não associaram tão claramente as inovações ao trabalho dos assistentes pedagógicos. Isso indica que a inovação pedagógica na prática dos professores é possível em instituições com características como as da instituição estudada, havendo ruptura com o estilo didático habitual e protagonismo nos processos de gestação e desenvolvimento da prática nova, mas tal inovação não está necessariamente conectada às interações com os assistentes pedagógicos. Os técnicos conseguem que os docentes internalizem conteúdos relevantes para a melhoria da

qualidade do ensino, mas, não necessariamente, a internalização de tais conteúdos está diretamente associada à inovação.

No caminho teórico-metodológico, destaquei que as concepções de professor reflexivo difundida na reforma educacional brasileira no campo da formação de professores, estão presentes no discurso de técnicos educacionais e de professores que interagem para a realização do currículo na universidade estudada. Os assistentes pedagógicos revelam concepções de profissionalidade mais voltadas ao professor como profissional reflexivo.

Nesta concepção, de acordo com Contreras (2002), a autonomia é vista como responsabilidade moral individual. O professor considera os diferentes pontos de vista (institucional, do estudante, dos colegas do campo científico e profissional, entre outros) e constrói um juízo próprio que é seu guia pessoal na tomada de decisões em sala de aula. Nesta visão de professor, deve haver um equilíbrio entre a independência de juízo de cada indivíduo para lidar com os dilemas das situações educativas, a responsabilidade social e a capacidade para resolver criativamente as situações-problema em sua prática profissional. Tal visão rompe com a concepção cognitiva e instrumental que caracteriza a racionalidade técnica, porém não lida com as questões pedagógicas como questões políticas e coletivas.

As ideias sobre inovação pedagógica desenvolvidas nesta pesquisa, construídas a partir do ponto de vista da Pedagogia Universitária como movimento renovador da prática pedagógica nas universidades, permitem concluir, em confronto com o conteúdo das entrevistas, que a inovação pedagógica implica em conceber o professor como um intelectual crítico, com uma visão política do trabalho docente na universidade. A inovação pedagógica relaciona-se a uma determinada concepção de profissionalidade docente. O modelo de professor como intelectual crítico, presente em Giroux (1997) concebe a ação docente como competente quando baseada em sua capacidade de refletir coletivamente “sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais”, bem como em sua “participação na ação política transformadora” (CONTRERAS, 2002, p.192).

A interação entre técnicos educacionais e professores não se mostra pautada pela concepção de docente como intelectual crítico ou intelectual público. Este caminho se revela cada vez mais difícil de ser trilhado nos tempos atuais, especialmente quando não se está tratando de universidades públicas estatais, e sim de universidades que dependem do pagamento de mensalidades pelos alunos para alcançar a sustentabilidade. Dificilmente encontraríamos um setor pedagógico que

se guiasse exclusivamente pela concepção de professor como intelectual crítico em uma universidade privada que depende, para seu sustento, de cobrança de mensalidades dos estudantes, como é o caso de instituições comunitárias semelhantes à instituição estudada. Dificilmente se identificariam, neste contexto, profissionais que realizassem, junto aos professores, mediações para o desvelamento das ideologias presentes nas prescrições que orientam o trabalho docente nas instituições em que atuam.

No entanto, é possível que profissionais que trabalhem em setores pedagógicos nutram uma compreensão do que seja a competência profissional do docente a partir desta perspectiva, que valoriza uma concepção de “autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino” (CONTRERAS, 2002, p.192). Um programa institucional de assistência pedagógica aos docentes deve 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.

As atuais reformas educacionais no Brasil carregam novas formas de controle em que, aparentemente, se admite a autonomia do professor. Tais reformas se ressignificam e ganham força no contexto das instituições. A reflexão crítica possibilita a reação às reformas centralizadoras das decisões sobre formação de professores e suas atribuições em nível institucional. A reflexão crítica sobre o trabalho docente permite ver o professor que se insere no sistema de educação superior trabalhando em universidades privadas comunitárias não apenas como um executor de orientações técnicas, mas como um profissional que pode desempenhar um papel ativo no processo de construção de uma nova realidade social.

Concluimos que a concepção de competência profissional e de autonomia do professor relacionada ao docente como intelectual crítico, quando presente nos profissionais que atuam nos setores pedagógicos, poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas de coordenação pedagógica que valorizem a emancipação dos professores. Isso não significa que tal emancipação se realize na prática, o que é condicionado por outros tantos fatores, mas contribuirá para uma intervenção pedagógica sobre o trabalho docente que compreenda a reflexão sobre a prática num sentido diverso das intervenções fundadas nas demais concepções.

REFERÊNCIAS

ACAFE. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Disponível em: <http://www.acao.org.br> Acesso em: 11 de julho de 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Experiências institucionais de formação do docente universitário – possibilidades do contexto espanhol, In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2009.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (77): 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2011.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Profissionalização continuada do docente da educação superior: um estudo de caso, In: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2001.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência na educação superior In: RISTOFF, D. e SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**, Brasília: INEP, 2006. (p.149-174)

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.51-54, maio 1984. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf> Acesso em: 11 de julho de 2011.

AOKI, Ted T. Interests, Knowledge and Evaluation: alternative approaches to curriculum evaluation In: PINAR, William F.; IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki**, Routledge, USA , 2005.

ARRIADA, Mônica Carapeços e GUSTACK, Felipe. O jogo da cognição na linguagem de professores universitários em formação para a educação a _ distância, **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2103--Int.pdf> Acesso em: 11 de julho de 2011.

BAIBICH-FARIA, Tânia; MENEGUETTI, Francis Kanashiri. Metodologia do ensino superior ou ética da ação do professor? In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2006.

BAZZO, Vera Lúcia. Uma experiência de formação para professores do ensino superior, In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2005.

_____. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades. **Tese de Doutorado**, PPGEdU/UFRGS, 2007

_____. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação, In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2008.

BOLZAN, Doria Pires Vargas e ISAIA, Silvia Maria de Aguiar Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da professoralidade, **Anais do VII Seminário REDESTRADO – Nuevas Regulaciones em America Latina**, Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/PEDAGOGIA%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20E%20APRENDIZAGEM%20DOCENTE%20TENS%C3%95ES%20E%20NOVOS%20SENTIDOS%20A%20PROFESSORALIDADE.pdf Acesso em: 10 de julho de 2011.

BORDAS, Méron Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt111432int.rtf> Acesso em: 10 de julho de 2011.

BROILO, Cecília Luiza. (Con)Formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade, In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2006.

CAPES. **Pró-Ensino na Saúde**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/pro-ensino-na-saude> Acesso em: 12 de julho de 2011.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. e DOURADO, L. F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação do Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. XXVI, nº75, p.67-83, 2001.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, n.24, pp. 5-15.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CICILLINI, Graça Aparecida e BRITO, Talamira Taita Rodrigues. Dormi aluno(a)... acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior, In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**, Campinas/SP: Papyrus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 1998.

_____. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006. (p.351)

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior:do compromisso individual à responsabilidade institucional, In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2009.

EHRESPENBERGER, Regina. Gubert. Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior - Brasil/Portugal, **Tese de Doutorado**, Universidade do Minho, 2009.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; BROILO, Cecília Luiza; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2008.

FORSTER, M.M.S. e FAGUNDES, M.C.V. Inovações educativas na sala de aula universitária: ruptura paradigmática/resistência ao ethos regulatório? In: **29ª Reunião Anual da ANPED** Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu/MG, Anais, V.1, p.1-14, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2005.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINO, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, D. B. C. et al. Formação docente na universidade pós-moderna, **Heuresis** Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, v. 1, no 2, Universidad Complutense, Madrid, Espanha, 1998. Disponível em: www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/V.1n2-1.pdf Acesso em: 11 de julho de 2011.

LEITE, D.B.C. (org.) **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**, Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 1999.

LEITE, D. B. C. *et al.* Inovação na universidade: pesquisa em parceria. **Interface** _ Comunicação, Saúde, Educação, v.3, n.4, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100004 Acesso em: 11 de julho de 2011.

LEITE, D. B.C. Pedagogia Universitária no RS: Caminhos. In MOROSINI, M. C.(org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia Universitária e inovação In: CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**, Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

LUCARELLI, Elisa (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

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

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente, In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2009.

MELAZO, Fernanda. Balde de água fria. Revista Ensino Superior outubro 2009, nº 133 Política. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12466>, Acesso em 02/11/2010.

MONDARDO, Dilza; ALVES, Elizete Lanzoni; SANTOS Sidney Francisco Reis dos (Orgs.). **O ensino jurídico interdisciplinar: um novo horizonte para o Direito**, Florianópolis: Editora OAB/SC, 2005.

MONTAGNOLI, Dilma. Corporeidade: a linguagem que constrói e produz cultura corporal na profissionalização continuada dos docentes da UNERJ, In: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. **UNIVERSITAS/RIES Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 243-257, out. 2007.

MOROSINI, Marília Costa e MOROSINI, Lúcio. Pedagogia Universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo UNIrevista - Vol. 1, nº 2: abril 2006.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior da UNIVALI: um balanço de sua atuação Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 479-488, set./dez. 2007.

NEPOMNESCHI, Martha. El rol del asesor pedagógico em la Universidad: La búsqueda de um lugar In: LUCARELLI, Elisa (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad**: Buenos Aires: Paidós, 2000 (p.53-82).

NUNES, Magda Soares. Formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROSUP In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2005.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência, In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2004.

PAVAN, Maristela Marques; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Avaliação institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2006.

PEGORARO, Ludimar. O Terceiro Setor e o Ensino Superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional. IN: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor**

reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência, In: **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2009.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária:** um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática, Porto: UPorto Editorial, 2010.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha e CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2005.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente** - Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Universidade do Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade, Brasília, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SIEWERDT, Mauricio Jose. Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE e autonomia universitária: o trabalho docente nos (des) encontros entre o proclamado e a práxis, **Tese de Doutorado**, PPGE/UFSC, 2010.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor, In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2008.

STALLIVIERI, Luciane. O Sistema de Ensino Superior do Brasil características, tendências e perspectivas In: **Educación Superior em America Latine y el Caribe**: sus estudiantes hoy, México, 2007 (p. 79-100) Disponível em: <http://www.udual.org/CIDU/ColIdea/EducSuperiorALEstudiantesHoy.pdf#page=75>, Acesso em: 11 de julho de 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: http://www.interlegis.leg.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/ Acesso em: 11 de julho de 2011.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Aprendendo a ser professor**: relações entre contexto de trabalho e formação inicial. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

Documentos institucionais consultados

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Pró-Reitoria Acadêmica**. Diretoria de Graduação. Assistentes Pedagógicos nos cursos da UNISUL: função, perfil e formas de atuação, Tubarão/SC, março de 2004.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Pró-Reitoria Acadêmica**. Diretoria de Graduação. Capacitação para assistentes pedagógicos da UNISUL, Tubarão/SC, março de 2005.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Carta da Reitoria aos gestores da universidade enviada em 10 de abril de 2006.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista com assistente pedagógico	Roteiro de entrevista com professor
Dados gerais	Dados gerais
1 - Qual é a sua formação? 2 - Descreva sua trajetória profissional até ingressar nesta universidade. 3 - Há quanto tempo você trabalha nesta instituição? 4 - Há quanto tempo exerce (ou por quanto tempo exerceu) esta função?	1 - Qual é a sua formação? 2 - Descreva sua trajetória profissional até ingressar nesta universidade. 3 - Há quanto tempo você trabalha nesta instituição e em que cursos?
Ações realizadas	Ações realizadas
5 - Quais são as principais atribuições ou atividades dos assistentes pedagógicos? 6 - Que ações você realiza como assistente pedagógico nos cursos de graduação? 7 - Você enfrenta alguma dificuldade ou desafio na sua atividade? Sentimento em relação ao trabalho, propostas para o programa, expectativas.	4 - Você conhece o trabalho dos assistentes pedagógicos? Como? 5 - Você já participou de alguma atividade com o assistente pedagógico do curso em que trabalha? Como foi essa atividade?
Concepções de profissionalidade e de autonomia do professor no desenvolvimento do currículo	Concepções de profissionalidade e de autonomia do professor no desenvolvimento do currículo
8 - Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor? 9 - Como o professor deve conduzir sua prática na universidade? 10 - O professor universitário tem autonomia para conduzir sua própria prática na instituição? 11 - Descreva o espaço de autonomia possível do professor na condução de sua prática, de acordo com sua concepção de bom profissional e com o trabalho desenvolvido na instituição?	6 - Em sua opinião, o que caracteriza um bom professor? 7 - Como o professor deve conduzir sua prática na universidade? 8 - O professor universitário tem autonomia para conduzir sua própria prática na instituição? 9 - Como você descreveria a autonomia possível do professor na condução de sua prática, de acordo com sua concepção de bom profissional e com o trabalho desenvolvido na instituição?
Concepções de inovação pedagógica	Concepções de inovação pedagógica
12 - Comente alguma ação realizada por você que provocou mudanças para melhor nos cursos em que você trabalha. 13 - Mostrar ao sujeito, por escrito, a definição de inovação no ensino utilizada neste trabalho, conforme Forster e Fagundes (2006): Você diria que as mudanças que ocorreram nesses cursos podem ser consideradas inovações? Por que? 14 - Para você, que ações pedagógicas podem promover inovação na universidade?	10 - Destaque ações de ensino realizadas por você ou por um colega que você considera inovadora? 11 - Mostrar ao sujeito, por escrito, a definição de inovação no ensino utilizada neste trabalho, conforme Forster e Fagundes, (2006): Em sua opinião, o que é necessário para promover a inovação no ensino? 12- Em sua opinião, os assistentes pedagógicos contribuem para a inovação no ensino?

Fonte: desenvolvido pelo autor