
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DAS
UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS:
CONCEPÇÕES DOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE
FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**

LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Rio Claro
Mai de 2016

**ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS PAULISTAS: CONCEPÇÕES DOS ESPAÇOS
INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE
UNIVERSITÁRIO**

LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

**Rio Claro
Maio de 2016**

370 Carrasco, Ligia Bueno Zangali
C313a Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas : concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário / Ligia Bueno Zangali Carrasco. - Rio Claro, 2016
226 f. : il., figs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Educação. 2. Centros de formação. 3. Formação pedagógica. I. Título.

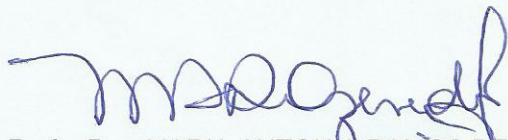
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS: CONCEPÇÕES DOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO.

AUTORA: LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA
Centro de Ciências Humanas - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Rio Claro, 31 de maio de 2016

Dedico este trabalho

A Deus, por estar no controle da minha vida.

Ao meu amor, meu esposo Luiz Carlos, pelo companheirismo, cumplicidade, dedicação, compreensão e amor. Sem você eu jamais teria conseguido! Sua presença em minha vida sempre possibilitou a realização de muitos sonhos e, este, é mais um grande sonho que se realiza...com você...por você! Te amo!

AGRADECIMENTOS

A vocês meus filhos queridos, Leonardo e Luiz Henrique, pela compreensão nas ausências, pelo carinho e amor que dedicaram a mim durante todo este processo. Em alguns momentos, olhar para vocês era o que me dava energia para continuar.

Alessandra e Lupércio, irmãos amados...Norival e Vanessa, cunhados queridos, pelo carinho, apoio e companheirismo em todos os momentos. As reuniões de família com vocês e as sobrinhas lindas Luana, Natália e Isadora me davam novo ânimo.

A Dona Alzira, minha sogra pela presença e força de sempre!

A você Maria Antônia, mais do que orientadora, alguém que chegou na minha vida para ficar. Amiga, companheira, querida demais – tanto me ensinou e me ensina! Agradeço imensamente a confiança depositada em tudo o que fiz. Todos os momentos vividos foram sempre repletos de muito carinho e cumplicidade. Sua presença em minha vida fez desse processo algo cheio de significado, aprendizado, boniteza e afeto.

A Amanda, alguém que foi chegando devagarinho e se tornando amiga querida. Obrigada pelas conversas (frente a frente ou tela a tela), pelas trocas de saberes que sempre aconteceram de maneira muito prazerosa, pelos apontamentos tão relevantes que fez no meu trabalho.

A Carina (Cacá), grata surpresa deste processo. Amiga linda, companheira nas horas boas e ruins. Obrigada pelas longas conversas, por me ouvir, dar apoio e abrigo.

Artur, poeta menino, que me ensinou a usar as palavras de maneira a embelezar meus pensamentos transformados em texto.

Aos amigos queridos do GEPPU, nosso grupo de pesquisa. As contribuições e, especialmente o carinho de vocês, foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos amigos/profissionais da Secretaria da Educação de Rio Claro, especialmente nas pessoas da Secretária da Educação Heloisa Maria Cunha do Carmo e da amiga Valéria Aparecida Vieira Vélis por todo apoio recebido.

Aos amigos de caminhada de vida Patrícia Rosalen, Anderson de Lima, Valéria Ferreira, Ligia Bissoli, Luciane de Oliveira, Adriana Dragone, Simone Reganhan, Juliana Kneipp, Juliana Sarti.

Ao CENEPP, EA2 e GAPRP, nas pessoas de seus assessores/coordenadores, por todo acolhimento, abertura e atenção. Nestes locais encontrei mais que profissionais dedicados à formação docente e dispostos a participarem de uma pesquisa, encontrei afeto.

A Mabel e Laura, que tão gentilmente aceitaram participar de minha Banca. Agradeço pela riqueza das contribuições, por toda aprendizagem que tive e por todo carinho envolvido em cada palavra de vocês. Muitas coisas não podem ser vistas nem tocadas, apenas sentidas e, é este sentimento que tenho agora e o chamo de GRATIDÃO.

Obrigada a todos os mencionados e àqueles que, de alguma forma, fizeram parte deste processo tão importante para mim!

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2002, p. 12).

Resumo

A presente pesquisa pretendeu saber quais as concepções de formação presentes nos espaços institucionais universitários que impactam as práticas formativas dos assessores pedagógicos, corresponsáveis pelos processos de formação pedagógica de professores universitários e como essas concepções contribuem para a qualificação do *locus* de formação desses docentes. O estudo traz a reflexão sobre o assessoramento pedagógico como um processo de interação entre pares, proporcionando espaços formativos mais significativos no contexto universitário, visto que muitos docentes universitários ainda têm uma visão do ensinar como transmissão de conhecimentos somente. Para compreender melhor a realidade desta formação oferecida pelas iniciativas pesquisadas, escolhemos como participantes do estudo assessores pedagógicos dos espaços de formação existentes nas universidades estaduais paulistas, que foram o Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – CENEPP/UNESP, o Espaço de Apoio de Ensino e Aprendizagem – EA2/UNICAMP e o Grupo de Apoio Pedagógico (Ribeirão Preto) – GAPRP/USP. Estes participantes são docentes das referidas universidades que assumem a responsabilidade por organizarem e oferecerem a formação pedagógica aos demais docentes. A pesquisa enveredou pela abordagem qualitativa, focando seu olhar num estudo de caso múltiplo, porque a partir das similaridades entre os casos escolhidos, buscamos a identificação de suas singularidades. Os dados foram coletados por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante de algumas iniciativas de formação desses espaços. Os dados obtidos foram organizados em dimensões e analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados nos indicam que há muitos desafios relativos à formação pedagógica do docente universitário e que os espaços existentes ainda lutam para se tornarem lugares e territórios de formação. Há dificuldades institucionais e concepções que limitam o trabalho de formação pedagógica docente efetiva. As necessidades detectadas estão nas questões da institucionalização dos espaços, na formação dos assessores, nos formatos das propostas, na falta de valorização do profissional que assume tais assessorias. No entanto, há o reconhecimento do importante trabalho que já realizam, oferecendo formação àqueles que buscam aprimorar sua profissão docente, compreendendo a necessidade de ir além da transmissão no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Assessor Pedagógico; Centros de Formação; Docente Universitário; Formação Pedagógica.

Abstract

This research intended to find that training concepts are present in university institutional spaces that affect training practices of pedagogical advisors, share responsibility for the pedagogical training process of university teachers and how these concepts contribute to the qualification of the place of formation of these teachers. The study brings a reflection on the pedagogical assistance as a peer interaction process, providing more significant formative spaces in the university context, since it is known that many academics still have a view of teaching as transmission of knowledge only. To better understand the reality of the training offered by the surveyed initiatives, chosen as the study participants pedagogical advisors spaces of formation of *São Paulo* state universities, which were the Center for Studies and Pedagogical Practices - *CENEPP/UNESP*, the Education Support Space and learning - *EA2/UNICAMP* and the Group of Educational Support (*Ribeirão Preto*) - *GAPRP/USP*. These participants are teachers of the said universities that take responsibility for organizing and offering teacher training to other teachers. The research was developed by the qualitative approach, focusing his gaze on a multiple case study, because from the similarities between the chosen cases, we seek to identify its singularities. The data were collected through documentary analysis, semi-structured interviews and participant observation of some initiatives of formation of these spaces. The materials were organized in dimensions and analyzed using content analysis. The results indicate that there are many challenges on the pedagogical training of university professors and the spaces are still struggling to become places and training areas. There are institutional difficulties and concepts that limit the effective teaching teacher training work. The identified needs are the issues of institutionalization of spaces, training of advisors in the proposed format, the lack of appreciation of the professional who takes such advisories. However, there is recognition of the important work they have carried out, providing training to those looking to improve their teaching profession, including the need to go beyond the transmission in the process of teaching and learning.

Keywords: Pedagogical Advisor; Training Centers; University Teacher; Pedagogical Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visualização deste Estudo de Caso Múltiplo.....	99
Figura 2 - Organograma CENEPP.....	110
Figura 3 – Modelo do primeiro quadro utilizado na reunião do GT da OEP (12/11/2014) ...	124
Figura 4 – Modelo do segundo quadro utilizado na reunião do GT da OEP (12/11/2014) ...	126
Figura 5 – Cronograma do Curso Pedagogia Universitária.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores	64
Quadro 2 - Quadro de observações participativas.....	103
Quadro 3 - Quadro de entrevistas.....	105
Quadro 4 - Quadro de documentos analisados.....	106
Quadro 5 – Síntese da análise da dimensão “Concepção e Prática de Formação” nos três Centros pesquisados.....	165
Quadro 6 – Síntese da análise da dimensão “Concepção de Inovação” nos três Centros pesquisados.....	171
Quadro 7 – Síntese da análise da dimensão “Modelos de Formação Docente” nos três Centros pesquisados.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Evolução dos números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1933-2010).....	32
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	A pesquisadora	14
1.2	A pesquisa	17
2	O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE	20
2.1	Alguns caminhos da universidade no mundo	20
2.2	Alguns caminhos da universidade no Brasil.....	25
2.3	Universidade: suas crises, suas possibilidades	34
3	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TRAÇANDO CAMINHOS	48
3.1	A docência universitária em processo de mudança	48
3.2	A construção da profissão docente	61
3.3	A Formação continuada do docente universitário: espaço, lugar, território de formação?	68
4	ASSESSORIA PEDAGÓGICA: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM FORMAÇÃO	74
4.1	Alguns caminhos da Assessoria Pedagógica no Brasil	74
4.2	Buscas de uma descoberta: qual o papel do assessor pedagógico na universidade?	76
4.3	Os Núcleos de Formação Pedagógica em questão	83
4.4	Achados mais recentes: antigas constatações; muitas possibilidades	85
4.5	Os conceitos de assessoramento pedagógico em questão	90
5	APRENDENDO A CAMINHAR: UM PERCURSO DE IDAS E VINDAS	93
5.1	O início do caminho de pesquisa.....	93
5.2	As escolhas de caminhos	94
5.3	Os instrumentos de coleta que auxiliaram na trajetória.....	100
5.3.1	A observação.....	100
5.3.2	A entrevista	104
5.3.3	A análise documental	105

5.4	Os atores participantes.....	106
5.5	A análise dos dados	107
5.6	As Histórias que ampararam a construção do caminho.....	108
5.6.1	O Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – CENEPP.....	108
5.6.2	O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem – EA2.....	112
5.6.3	Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto – GAPRP	114
6	APRESENTANDO O PROCESSO E ANALISANDO PERCURSO	117
6.1	Os dados coletados no CENEPP	117
6.1.1	A entrevista com A1	118
6.1.2	As observações no CENEPP.....	123
6.1.3	Os documentos do CENEPP.....	129
6.2	Os dados coletados no GAPRP	131
6.2.1	A entrevista com A2	132
6.2.2	As observações no GAPRP.....	134
6.2.3	Os documentos do GAPRP.....	138
6.3	Os dados coletados no EA2	140
6.3.1	As entrevistas de A3 e A4.....	140
6.3.2	As observações no EA2	145
6.3.3	Os documentos do EA2	149
6.4	As dimensões de Análise	151
6.4.1	Dimensão 1: Concepção e Prática de Formação.....	154
6.4.2	Dimensão 2: Concepção de Inovação	165
6.4.3	Dimensão 3: Modelos de Formação Docente	172
6.5	O papel do assessor pedagógico	175
6.6	Um olhar para os Centros de Formação pesquisados: espaços, lugares ou territórios de formação?	176
7	CONSIDERAÇÕES: APENAS O INÍCIO DO CAMINHO	179

REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS ASSESSORES PEDAGÓGICOS DOS CENTROS PESQUISADOS.....	193
ANEXO A – PROGRAMAÇÃO DA OFICINA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (OEP) - CENEPP.....	194
ANEXO B – RESOLUÇÃO UNESP 154/2012.....	197
ANEXO C – PORTARIA UNESP 335/2013.....	201
ANEXO D – PORTARIA UNESP 337/2013.....	202
ANEXO E – PROGRAMA DE ATIVIDADES DO CENEPP 2015.....	204
ANEXO F – REGULAMENTO INTERNO DO GAPRP.....	211
ANEXO G – RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GAPRP 2014.....	214
ANEXO H – HISTÓRICO DO GAPRP.....	220
ANEXO I – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO EA2 – PLANO DE TRABALHO.....	225
ANEXO J – PROGRAMA DO CURSO DE ACOLHIMENTO DE FEVEREIRO DE 2014.....	230

1 INTRODUÇÃO

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p.24).

1.1 A pesquisadora

A referida epígrafe retrata bem o caminho que percorro há vinte e cinco anos no campo educacional formal. Quando permitimos que as coisas nos aconteçam, nos toquem, nos afetem, vamos alcançando experiências e isso faz com que procuremos “cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2001, p.24). Esta tem sido a tônica da minha caminhada como educadora; uma tônica transeunte pelos meus dezessete anos de atuação em salas de aula da Educação Básica no município de Rio Claro, e pelas minhas experiências enquanto vice-diretora junto às Escolas Municipais Marcello Schmidt e Dennizard França Machado, Coordenadora do Ensino Fundamental do Município na Secretaria de Educação, diretora nas Escolas Municipais Jardim das Palmeiras – CAIC, Jardim Novo I (hoje denominada Escola Municipal Ângela Mônaco Perin Aily) e Mitiko Matsushita Nevoeiro e como supervisora de ensino, que é minha função atual.

Uma caminhada na qual sempre busquei mais aprimoramento, mais sensibilização, mais valoração daquilo que realmente importa – a formação humana via espaços educacionais. É com este espírito em trânsito que inicio a escrita deste texto, desta pesquisa em Educação.

A caminhada mencionada é uma composição mista de diversos aprendizados, crescimento profissional, percalços e alegrias. Sou a Ligia, uma pessoa que *desde sempre* se reconhece apaixonada pela educação. Minha brincadeira preferida nunca foi a “Casinha” – minhas amigas de infância ficavam muito bravas, pois eu só queria brincar de “Escolinha”. Disso, mantenho aninhado em mim que o *viver a educação* é um sentimento que me acompanha até hoje, me movendo...

Iniciei a carreira como professora de Educação Básica, obtendo alguma experiência na Educação Infantil, mas foram nos anos iniciais do Ensino Fundamental que me constituíram como docente. Trabalhei por quinze anos numa escola confessional, privada, com algumas

oportunidades de atuação no ensino público. No ano de 2005, enveredei pela escola pública municipal e, então, pude ampliar minha visão sobre as questões do ensino.

Outras oportunidades surgiram para que eu pudesse atuar em diferentes segmentos educacionais. Ocupei a vice-direção de uma escola, depois de outra, até que cheguei à coordenação do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal da Educação (SME) de Rio Claro. Dois anos depois me efetivei como diretora de escola, por meio de concurso público. No ano de 2013 passei por um processo interno de seleção, com apresentação de projeto de trabalho e entrevista, para a supervisão de ensino, função que tenho desenvolvido desde então.

Com as oportunidades de estar na SME e na direção de escola, tenho tido muitas possibilidades de trabalhar direta e indiretamente com formação de professores da Educação Básica. Lidar com a formação docente traz muitas angústias e uma delas é o fato do professor lançar expectativas que nem sempre as formações conseguem atender. A expectativa abraça uma concepção de formação docente que busca respostas, mas na verdade, o que encontram são sempre outras questões. Isso me angustiava. Com o tempo, a minha concepção de formação foi se transformando, com estudo e vivência e, foi possível perceber que somente a reflexão acerca das teorias e da própria prática é que podem trazer algumas respostas, mas depois de outras e outras perguntas. Nesse sentido, trabalhar com a formação de docentes tem me permitido, ver em tal prática, uma possibilidade de enriquecimento da minha própria formação profissional e humana.

Nos anos de 2010 e 2013 tive a oportunidade de fazer algumas disciplinas como aluna especial na UNESP, *campus* de Rio Claro. Foi na disciplina “O Contexto Universitário: Experiências e Processos Formativos”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Ramos de Azevedo, minha orientadora de mestrado, que comecei a me interessar pela formação do *docente universitário*. A partir do meu envolvimento com textos de pesquisas que abordam essa temática, pude perceber semelhanças e divergências da situação de formação entre Educação Básica e o Ensino Superior.

Nesse período tive a oportunidade, também, de atuar como docente numa faculdade privada. Na realidade fui contratada para ser tutora de uma turma de Pedagogia semipresencial, mas me autodenominei docente, pois buscava atuar como tal. Apesar das limitações de um curso de graduação nesse formato, com materiais e provas prontos, sempre busquei trazer a reflexão sobre tudo o que estudávamos em aula e sobre tudo o que vivíamos naquela realidade, inclusive alertando os estudantes sobre a precariedade do curso e a necessidade de buscarem mais. Viver

essa experiência, olhar para minha trajetória de formadora e conhecer pressupostos da docência universitária despertaram em mim a necessidade de saber mais.

Com o aprofundamento no tema, tive a oportunidade, não apenas de ver minha experiência como formadora e docente de adultos, mas de revisitar minhas experiências na universidade como aluna de graduação e de pós-graduação. Fiz Pedagogia na UNESP, *campus* de Rio Claro, há 15 anos e pós-graduação em Gestão Educacional num projeto de parceria entre a Rede Municipal de Educação de Rio Claro, as Faculdades Claretianas e o Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Sócio Econômicos (INBRAPE), além de haver cursado outras disciplinas como aluna especial na UNESP e na UNICAMP.

Estudando sobre a docência, pude relembrar posturas de docentes que traziam um discurso totalmente diferente da prática e isso nos afetava de forma negativa enquanto alunos. Docentes que diziam que para ser um bom professor era preciso repensar a aula, mas que não conseguiam sair do modelo da aula expositiva e de uma só via, ou seja, só o professor falava. Docentes que nos falaram sobre os conceitos de avaliação, mas nos avaliaram com uma prova, um trabalho e fizeram a média final da nota tirada em cada um dos instrumentos avaliativos.

Concluí a graduação com a sensação de que a avaliação formativa, processual, estava muito mais no papel do que na prática do professor, inclusive na minha. Foi na vivência com meus pares e na realização de outros estudos que acabei transformando minha prática avaliativa. Na universidade refleti sobre a importância da interação entre os pares, mas, por vezes, não pude compartilhar saberes; quando me aprofundei na temática da docência universitária, pude compreender muitas coisas que vivi e me incomodaram enquanto aluna, mas que achava normal. “Na universidade é assim mesmo”, pensava.

Junto a isso, foi possível fazer relações entre a formação do docente universitário e a formação do docente da educação básica, inclusive, fazer o exercício de me ver como formadora e questionar minha postura. “Concluo” com essa reflexão por hora: reproduzo, como formadora, por vezes, exatamente o que pretendo negar ou o que critico.

Falta protagonismo, tanto de um lado como de outro, falta reflexão, falta ampliar a visão, tanto na educação básica, como na universidade. Essas questões foram ficando latentes em mim e a vontade de aprofundar e compreender ainda mais o que acontece na formação do docente universitário me fez realizar um movimento de busca.

Nesse caminho-sentido, deparei-me com um possível problema de pesquisa ao ler sobre as iniciativas de formação pedagógica existentes em muitas universidades: observei que há limitações e dificuldades para o desenvolvimento de uma formação pedagógica docente efetiva.

Resolvi, então, com a ajuda da professora Maria Antônia, pesquisar como isso aparece em algumas instituições. A escolha dos Centros de Formação existentes nas universidades estaduais paulistas se deu em função de eu estar em uma delas e desejar saber como a formação pedagógica do docente tem acontecido nesses espaços, uma vez que se encontram em situações de organização e gestão muito semelhantes, frente ao *lócus* de atuação, por pertencerem ao mesmo ente federativo, por enfrentarem os mesmos problemas de financiamento e, por fim, por estarem submetidos às mesmas políticas educacionais.

Interessante ressaltar que, durante a coleta de dados da presente pesquisa, foi possível notar muitos anseios, dificuldades, expectativas dos docentes universitários tão semelhantemente notados nos docentes da Educação Básica. No entanto, o que mais me animou, é que as formações oferecidas sempre contam com pessoas que desejam o algo-outro, um outro fundamento, um significado diferente para aquilo que faz. Pessoas que buscam um outro olhar, um outro pensar, um outro caminhar. E, ainda, pessoas que muitas vezes desejam “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião” (LARROSA, 2001, p.24); pessoas que não apenas buscam o saber da informação, mas que estão em busca de uma experiência no sentido em que Larrosa (2001) nos coloca – experiência no sentido daquilo que nos passa, que nos toca e nos transforma.

1.2 A pesquisa

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2001, p.24).

Parar para pensar se realmente temos tido experiências e não apenas acontecimentos em nossa vida é algo fundamental. Parar para pensar nos fatos que nos causam estranheza, olhar para o fato e demorar-se nele, pode se transformar num belo saber da experiência. Penso que este trabalho tem cumprido com este propósito.

Os caminhos que me conduziram até essa pesquisa passam pela experiência e pelo desejo de conhecer mais sobre a trajetória de formação dos docentes universitários e como é possível transformar realidades postas a fim de trazer possibilidades outras, com reflexões que se façam efetivas no meio acadêmico.

Chegar a uma questão de pesquisa não foi fácil, pois haviam muitas questões em pauta, tanto que a pergunta em si foi se modificando no caminhar da pesquisa. Conforme os saberes advindos das experiências vividas se constituíam, a pergunta se transformava, não em sua essência, que foi a mesma desde o início, mas no redimensionamento do seu foco.

Pensar na relação que pode ser estabelecida entre a concepção de formação presente nos espaços institucionais e a ação das assessorias pedagógicas na busca pela qualidade da ação dos professores universitários foi a questão que se constituiu no caminho da pesquisa. Hoje percebo que essa questão permeou cada passo deste trabalho, cujo sentido foi sendo construído junto com os demais elementos da investigação.

Larrosa (2001) apresenta elementos que dificultam que os saberes da experiência se formem. Um deles é o excesso de informação, assim como o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Procurei, no decorrer deste trabalho, dosar esses fundamentos, para que a experiência se constituísse e penso que isso aconteceu. Segundo Larrosa (2001), a experiência não é algo tranquilo, ela envolve paixão, ou seja, sofrimento, mas ela surge daquilo que nos toca, que nos afeta e esta pesquisa me afetou sobremaneira, transformando olhares, percepções e formas de ver a formação.

Descortinar as concepções de formação presentes nos espaços institucionais a partir da intervenção dos assessores pedagógicos, participantes deste estudo, pensar como essas concepções contribuem para a qualificação do *lócus* de formação do docente universitário, foi um desafio sem tamanho que proporcionou algumas respostas, mas, que levantou inúmeras outras perguntas.

Das perguntas levantadas, algumas foram amenizadas pelos autores escolhidos para dialogarem na reflexão proposta. Os subsídios trazidos por eles acerca do contexto universitário, da docência, da formação pedagógica do docente, foram fundamentais para a busca da compreensão do que se pretendeu refletir, mas sempre ficam outras perguntas e outros dilemas para que possamos continuar o movimento de investigação, de busca.

Assim, o caminho desta pesquisa se envereda, inicialmente, pelo contexto da universidade, em que buscamos trazer questões históricas, não com o intuito de um resgate histórico pormenorizado, localizando algumas referências fundamentais para uma visão mais ampla da conjuntura da instituição. Assim, o segundo capítulo traz autores que, refletindo criticamente sobre esse contexto, apontam caminhos para possíveis mudanças paradigmáticas no cenário da universidade.

No terceiro capítulo dirigimos o olhar para a docência. Retomamos o diálogo estabelecido no primeiro capítulo no sentido de trazer possibilidades de mudança para o contexto universitário, sendo que a maioria delas perpassa a questão da docência. Um breve resgate histórico sobre a constituição da docência universitária também foi realizado para que se pudesse compreender melhor esta realidade: as questões da formação, da profissionalidade docente, dos saberes que envolvem essa profissionalidade e dos locais de formação como espaços, lugares ou territórios de formação, como aponta Cunha (2010).

O quarto capítulo traz uma reflexão sobre o assessoramento pedagógico do docente universitário. Tomamos como base algumas experiências de trabalho e pesquisas específicos para compreendermos o caminho que tem sido percorrido por alguns estudiosos que se dedicam a explorar esta temática, no sentido de compreender o papel do assessor pedagógico, sua atuação nos Centros de Formação Pedagógica e os efeitos disso nas práticas docentes presentes no contexto universitário com todas as contradições existentes neste meio.

Os percursos metodológicos estão explicitados no capítulo cinco, no qual traçamos uma reflexão acerca da relevância deste estudo e das questões do método científico para explicitar as escolhas aqui tomadas com relação à abordagem e ao tipo de pesquisa que nos propusemos a fazer. Além disso, especificamos os instrumentos adotados para a coleta de dados e para a análise realizada. Neste capítulo, ainda, descrevemos brevemente como cada um dos Centros de Formação Pedagógica se constituiu.

As análises trazem as dimensões escolhidas para direcionar o olhar para as concepções presentes nos Centros de Formação por meio de seus assessores no capítulo seis. Essas dimensões nos auxiliaram a compreender melhor o material que tínhamos em mãos, o que permitiu que chegássemos a algumas considerações, no entanto, há sempre mais a ver, a saber, a “experienciar”.

Por fim, este trabalho resulta do desassossego de alguém que não consegue ver a docência de forma estática. De alguém que não concebe o ensinar inexistente do aprender, como nos fala Paulo Freire, que necessita ver que há sempre a esperança de se buscar o melhor, de se encontrar outros caminhos e, acredita que isso se faz por meio da formação. Não qualquer formação, mas uma formação que traga novos significados ao ser professor, uma formação que carregue consigo a capacidade de, mais do que formar, transformar.

2 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o **saber vivo** e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1962).

2.1 Alguns caminhos da universidade no mundo

Conservar o saber vivo é um desafio enorme para todo aquele que trabalha com a construção do conhecimento. Conseguir isso no meio institucional é um desafio ainda maior, especialmente quando falamos da universidade com suas belezas e contradições.

O foco deste trabalho é a formação do docente universitário e, pensar numa formação que tenha como premissa preparar o ser humano para atuar como tal, exige de nós alguns mergulhos na história, na cultura, nos acontecimentos que permeiam essa temática. É fundamental conhecermos o terreno no qual pretendemos tocar, ao menos um pouco, pois trata-se de um universo de fatos, mas não é possível pensar e falar da formação do docente universitário sem falar do contexto da universidade, o que faremos neste capítulo.

A universidade é uma instituição que constantemente precisou lidar com as contradições. A partir dos autores pesquisados foi possível compreender que rupturas, intervenções e influências foram transformando seu papel social com o passar do tempo. Nessa contextualização será possível refletir sobre como a universidade vem lidando com esses inúmeros desafios e, especialmente, como tem lidado com a interferência da globalização presente nessa sociedade neoliberal.

Desde os primórdios da criação da universidade no Século XI, na Europa, essa instituição vem construindo significados para seu papel na sociedade, que vão se transformando a cada período, de acordo com o contexto histórico das diferentes épocas e lugares.

Inicialmente, a universidade assumia o papel daquela que buscava os fundamentos da verdade. De cunho totalmente teológico, baseava-se nos textos sagrados para promover o ensino. Com a Modernidade vislumbrou-se um mundo novo, onde as contradições entre tradição e inovação foram constantes. No Século XVIII buscou substituir a ordem vertical por uma horizontal e dialógica, nesse momento há uma grande mudança paradigmática que

prevalece até os dias de hoje, onde a universidade passa a ser avaliada não pelo que ela é, mas por seus resultados. Na continuidade dessa caminhada, no Século XIX, a palavra inovação passa a fazer parte do vocabulário dessa instituição e, a pesquisa ganha força, se unindo ao ensino¹.

Até por volta de 1800, cabia às universidades apenas ensinar. Com a fundação da universidade de Berlim, no Século XIX, formou-se uma nova constelação acadêmica que, em termos gerais, sobrevive até hoje. Pesquisa e ensino se unem numa universidade estatal com o pretensão objetivo de fornecer formação humanística exemplar (GOERGEN, 2014, p. 565).

Entre o Século XIX e boa parte do Século XX as universidades cumpriram o papel de centros de formação científica e cultural. Importante destacar que estes centros sempre foram destinados a uma parcela específica da população, ou seja, a universidade não era algo destinado a todo e qualquer cidadão, fosse na Europa, fosse no Brasil.

Essa realidade continua acontecendo pelo discurso do acesso, que tem sido cada vez mais forte tanto nos documentos das políticas públicas², quanto nos discursos da iniciativa privada. Mas como vem se dando esse acesso? Como tem se constituído a lógica do mercado na universidade? Esta instituição ainda tem lugar para uma formação humana?

Atualmente a universidade é pauta de discussão de diferentes instâncias, que acabam determinando os caminhos a serem seguidos. A organização da educação, no geral, estando a universidade nesse contexto, está sempre tutelada por outras instâncias. Uma das agências que traçam caminhos para a universidade no Brasil e no mundo é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável pela cooperação internacional nos campos educacional, cultural e científico. Em 1998 se realizou a Conferência Mundial sobre Educação Superior, que colocou em pauta o papel da universidade na sociedade. Desse encontro foi elaborada a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, que traz como princípios da universidade:

- a) Ser uma comunidade comprometida com a produção e difusão do conhecimento e do avanço científico, tecnológico e cultural.
- b) Aprimorar um ensino qualificado e responsável, irradiado nos espaços de construção da cidadania e a serviço do desenvolvimento social.
- c) Constituir-se numa comunidade em que questões sejam apresentadas e debatidas, permitindo propostas e soluções importantes para o desenvolvimento regional, nacional e internacional.

¹(BRANDT, 2011 apud GOERGEN, 2014 p. 564- 565.)

² Constituição Federal de 05/10/1988; Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9394 de 20/12/1996; Plano Nacional da Educação Lei nº 13.005 de 25/06/2014; PROUNI – Lei 11.096/2005; REUNI – Decreto 6096/2007; Universidade Aberta do Brasil – Decreto 5.800/2006; Sistema de Cotas na Universidade Lei nº 12.711 de 29/08/2012.

- d) Ser um referencial para que as instituições públicas e privadas possam adquirir informações científicas e tecnológicas para as tomadas de decisões (UNESCO, 1998).

Esses princípios vêm ao encontro do debate realizado neste texto que traz a tônica de uma universidade que promova um ensino superior menos instrumental, que desenvolva o pensamento crítico e que esteja preocupado com o desenvolvimento de um ser humano mais humano.

Borges (2011) analisa as iniciativas da entidade para compreender de fato os princípios e concepções que compõem a Declaração:

[...] a UNESCO trabalha uma concepção de universidade como instituição voltada, sobretudo, para a produção de conhecimentos científicos e para a formação das qualificações necessárias ao mundo do trabalho. A universidade também é considerada uma instituição especializada no desenvolvimento da educação ao longo de toda a vida, e que trabalha na preparação, de forma integral, dos indivíduos para viverem em sociedade, contribuindo na socialização e na conservação do patrimônio cultural. Percebe-se, assim, a presença de uma concepção de universidade multidimensional, não se restringindo ao aspecto econômico, embora esta última dimensão esteja presente nas propostas da organização (BORGES, 2011, p. 5).

A UNESCO, por meio da Conferência, buscou fortalecer a importância do vínculo entre ensino e pesquisa, pois “o ensino e a pesquisa são considerados elementos intimamente relacionados à produção do conhecimento”. (BORGES, 2011, p. 9). Nessa primeira análise sobre o discurso da UNESCO, a autora afirma que “a universidade assume um papel determinante na promoção de novas perspectivas de desenvolvimento, contribuindo na solução dos problemas sociais e econômicos dos países em desenvolvimento”. (BORGES, 2011, p. 5), o que deixa claro que os princípios desta organização se distanciam, em certos aspectos, das perspectivas economicistas representadas pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

No entanto, no ano 2000 há o surgimento de um documento do Banco Mundial, no qual aparecem muitos encaminhamentos que vêm na contramão daquilo que a Declaração da UNESCO de 1998 diz sobre o papel da universidade. Borges (2011) o chama de “Documento conjunto entre Banco Mundial e UNESCO”, enquanto Siqueira (2001), chamando de “Força Tarefa”, afirmando que há um retrocesso entre o documento de 1998 e o de 2000, apesar de Sguissardi (2004) afirmar que foi um documento mais brando do que os últimos elaborados pelo Banco Mundial, mas sem deixar de focar as questões do mercado, aí com o aval da UNESCO. Borges (2011) afirma, ainda, que:

Nesse âmbito, a UNESCO coloca algumas temáticas na agenda de debate, cujo teor de discussão se aproximam de uma concepção mais economicista de educação, relegando-se, nesse caso, a concepção de Educação Superior como um direito. Assim, primeiramente, a Educação Superior sofre uma reformulação conceitual, passando a ser denominada e tratada como *educação terciária*, a qual desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico e social, na denominada sociedade do conhecimento. Nesse processo de desenvolvimento, a Educação Superior terciária assume o papel de formar, sobretudo, as competências exigidas pelo setor produtivo-empresarial. As universidades, especificamente, assumem a tarefa de desenvolver a investigação aplicada, cujos resultados possam ser transformados em ‘produtos’ passíveis de serem explorados pela indústria e outras empresas (BORGES, 2011, p. 10).

Segundo a autora, a UNESCO diz que um sistema de Educação Superior não pode depender unicamente de recursos estatais, ou seja, incentiva a criação de sistemas híbridos, em que seja possível que os recursos privados sejam considerados nas instituições públicas.

Neste sentido a reflexão se coloca sobre a questão das interferências do setor privado na educação pública. E ao sistema público? Quais as responsabilidades que lhe cabem? Sabe-se que o objetivo é chegar a ficar apenas com a tarefa do controle dessa educação, ou seja, ao invés de ampliar as vagas na universidade pública e aumentar os investimentos no ensino superior, a intenção é justamente oposta - redução, como já vem acontecendo nas reformas universitárias que vêm acontecendo no Brasil, por exemplo, desde a década de 1980, seguindo, logicamente as indicações do Banco Mundial.

Assim, é possível constatar, nas análises dos documentos do Banco Mundial, especialmente aquele que Siqueira (2001) chama de “Força Tarefa”, uma concepção de ensino superior que vem sendo aplicada em muitos países, inclusive no Brasil - a concepção de educação como investimento, capital humano. Os termos “economia do conhecimento” e “capital humano” são utilizados ao longo de diversos documentos, deixando clara uma concepção de educação explícita totalmente mercadológica.

Outra reflexão feita por Siqueira (2001, p. 5) é a de que a indicação do Banco Mundial é que existam instituições que formem para o trabalho e outras que formem para a pesquisa, mantendo o *status quo* “no que concerne a distribuição de recursos, da riqueza acumulada e do próprio conhecimento de forma injusta e desigual”.

A autora ainda diz que o documento manifesta que deveriam ser os alunos mais preparados e mais esforçados do país que deveriam estar nas universidades voltadas para a pesquisa e, ainda, deixa claro que essas universidades, em sua maior parte, são públicas e não estão voltadas ao lucro.

Pelo exposto, de todas as instituições definidas somente as universidades de pesquisas deveriam estar de alguma forma protegidas da perspectiva imediatista do mercado, contando com mais tempo e recursos para executar suas tarefas principais, quais sejam o ensino e a pesquisa de qualidade, contudo, essas instituições deveriam se tornar mais receptivas e responsivas aos princípios de administração e gestão ditados pela lógica empresarial (SIQUEIRA, 2001, p. 6).

De certa forma o “Força Tarefa” nega, em muitos pontos, o que havia sido conquistado pela Conferência de 1998. Na Conferência houve uma tônica a uma educação mais humanizadora e com um olhar para o meio ambiente. Com este documento que surge logo depois, a tônica volta a ser o mercado. Siqueira (2001), diz que esta ação foi uma forma do Banco Mundial reagir contra os documentos resultantes da Conferência e mudar o cenário do ensino superior a seu favor, sendo que a Conferência promoveu discussões e reflexões para se chegar à Declaração Mundial sobre a Educação Superior do Século XXI.

No mais, Sguissardi (2005), resume bem as orientações do Banco Mundial para o Ensino Superior, trazendo uma reflexão acerca da multiplicação das Instituições de Ensino Superior (IES).

Análises de viés economicista persistem no documento, acreditando seus autores que a *competitividade* é um fator de grande qualidade, a ser garantida pela multiplicação das IES privadas, pela introdução do ensino pago nas IES públicas, pela ampliação da diferenciação institucional e pelas novas fontes alternativas de recursos, entre outras medidas. Acredita-se, também, na parceria de instituições públicas (mas com ensino pago) e privadas, com e sem fins de lucro (SGUISSARDI, 2005, p. 207).

Sendo o Banco Mundial outra agência que dita caminhos para a universidade, a sociedade fica à mercê de seus encaminhamentos e o Ensino Superior segue, aparentemente, sem opções de mudança dessa realidade vivida hoje, a lógica do mercado.

Outros tantos tratados e documentos que formam as políticas públicas sobre o ensino superior no mundo acabam seguindo essa lógica, tomando como base a diminuição do financiamento do Ensino Superior por parte do Estado e transferindo a ampliação de vagas para o setor privado, ou mesmo, um ensino público que seja pago, como acontece em países da Europa e Estados Unidos. Esta situação deixa cada vez mais nítida a ideologia mercadológica por trás desses encaminhamentos. É o que podemos ver no tratado de Bolonha³, o *Consenso de*

³ O objetivo geral do *Processo de Bolonha* é criar um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) que promova a mobilidade; atraia estudantes e professores (staff) da Europa e de outras regiões do mundo; e que seja competitivo internacionalmente. Pretende-se fazer isso facilitando-se a comparabilidade e a compatibilidade entre os diversos sistemas e instituições educacionais da Europa e elevando sua qualidade (BOLONHA, 1999, Apud TEIXEIRA e OLIVEIRA, 2012, p. 7).

*Washington*⁴, as reformas universitárias no Brasil e tantos outros eventos dispersos pelo mundo, especialmente nos países em desenvolvimento.

2.2 Alguns caminhos da universidade no Brasil

No Brasil, a política do Banco Mundial sempre foi muito forte e seus reflexos podem ser percebidos nas ações e documentos do governo que tratam da universidade e da Educação Superior.

Além da implementação tardia dessa instituição no país (apenas no século XX se pode considerar que o ensino superior foi realmente sistematizado em âmbito nacional), veem-se reformas sempre voltadas aos interesses de quem está no poder. Na reforma proposta em 1968 (Lei 5840/68), período da ditadura militar, há uma indicação de inovação do Ensino Superior prezando pela expansão desse nível de ensino. Essa expansão viria ao encontro das reivindicações dos estudantes por mais vagas, abrindo uma esperança e ânimos mais acalmados. No entanto, sem conseguir abrir muito mais vagas nas universidades federais, o que aconteceu de fato foi uma expansão por meio da proliferação de instituições de nível superior privadas.

Vale ressaltar que a reforma de 1968 atendeu reivindicações de estudantes e docentes promovendo a “indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária” (SAVIANI, 2010, p. 9). Mas, paradoxalmente, “instituiu o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento” (Idem).

Saviani (2010) também afirma que alguns pressupostos da Lei foram vetados pelo governo, especialmente no que tange à autonomia da universidade. E, como já mencionado, na prática, os caminhos encontrados para a concretização desses pressupostos foram se modificando, como a questão da expansão do Ensino Superior.

[...] a expansão do Ensino Superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado. Com efeito, por esse caminho inverteu-se o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 que estabelecia **como regra**

⁴ É possível afirmar que o *Consenso de Washington* faz parte do conjunto de reformas neoliberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado (NEGRÃO, 1998, p. 41).

a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados; de fato, estes se converteram na regra da expansão do ensino superior (SAVIANI, 2010, p. 10, grifo nosso).

Regra de expansão que não deixou de impactar nos números de matrículas nas instituições privadas – cada vez mais, maiores do que os vistos nas universidades públicas.

Além da questão do acesso ao ensino superior por meio do setor privado, outra luta da universidade diz respeito à necessidade constante de se conquistar a autonomia,

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (CHAUÍ, 2003, p. 5).

No entanto, quando se fala em políticas voltadas para o ensino superior, a concepção de autonomia muda bastante dessa apontada por Chauí (2003), passando especificamente a uma autonomia financeira, o que não contempla as necessidades do Ensino Superior. Mesmo quando se trata desse aspecto, o que sempre se almejou foi a emancipação com relação à gestão financeira, o que foi corrompido desde a própria Constituição Federal (CF/1988), documento que garantiu pela primeira vez a autonomia da universidade.

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de Ensino Superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas (SAVIANI, 2010, p. 10).

Importante ressaltar que, na prática, a autonomia garantida na Constituição Federal foi estendida para o setor privado de ensino, o que acabou gerando um aumento, ainda maior dessas instituições, como já havia acontecido com a Reforma de 1968. Martins (2009, p. 24) explica que a Constituição federal, na questão da autonomia das universidades, possibilitou ao setor privado “criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, sem se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais. A proliferação de faculdades particulares trouxe consigo uma questão que foi regulamentada pelo Decreto 2306 de 19 de agosto de 1997, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), e dizia respeito à diferenciação entre universidade e centros

universitários. Isso implicava em separar as instituições que faziam apenas a formação profissional das que se dedicavam à pesquisa.

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (SAVIANI, 2010, p. 11).

Nesse sentido, Saviani (2010) traz que o modelo de universidade aplicado no Brasil passou por transformações, que retratam essa realidade. O que, até então, era baseado no modelo napoleônico de educação, com a centralidade colocada totalmente no Estado, passa, paulatinamente, ao modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana, em que “a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado” (SAVIANI, 2010, p. 11).

Nesse caminho, durante a década de 1990 se seguiu essa perspectiva cada vez mais forte, pois, após a Constituição, no governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se a Reforma do Estado que fortalecia esse paradigma.

A Reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÌ, 2001, p. 211).

A Reforma pós-Constituição trouxe consigo uma série de “reformas pontuais” no Ensino Superior nos anos posteriores.

As “reformas pontuais”, que não dependeram necessariamente de uma lei específica, mas de uma série de instrumentos legais e de medidas como a redução dos recursos financeiros, garantidores da mudança, tiveram como pano de fundo os ajustes da economia sugeridos pelo diagnóstico neoliberal e o que se tem denominado como *teses* defendidas em especial pelo Banco Mundial (BM) ao longo das décadas de 1980 e 1990 (SGUISSARDI, 2006, p. 1034, grifo do autor).

Assim, a autonomia tão almejada, de uma construção de conhecimentos desvinculada dos preceitos da Igreja e do Estado, hoje está totalmente prejudicada pelos preceitos neoliberais.

Após a promulgação da LDB, em 1996, iniciou-se o movimento de proposta para o Plano Nacional de Educação, que trazia em seu bojo, mais uma vez, a questão da expansão das vagas. Saviani (2010) diz que seria necessário triplicar a oferta de vagas no ensino superior para se equiparar a outros países da América Latina, pois estes já estavam bem à frente do Brasil com relação à expansão de vagas.

No entanto, não se previu nenhum investimento público adicional. Como, então, o governo pretendia atingir a mencionada meta de triplicar as vagas públicas? A resposta que aparece na proposta deixa clara a mudança de modelo em direção à via anglo-saxônica na versão americana: “A expansão — diz a proposta — dependerá de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estado e instituições comunitárias para ampliar, substancialmente, as vagas existentes” (BRASIL, 1997, p.39). Tal orientação se fez presente na meta cinco, “oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias” (p.40) e na meta nove, “diversificação do modelo Instituto de Ensino Superior (IES), com vistas a ampliar a oferta do ensino” (p.40). É por esse caminho que se pretendeu disseminar os “centros universitários” enquanto escolas superiores que se dediquem apenas ao ensino sem pesquisa institucionalizada e os cursos pós-secundários, isto é, “formação de nível superior de menor duração” (p.38). Essa mesma orientação se expressa também na meta 12, “estabelecer um amplo sistema de educação à distância utilizando-o, inclusive, para ampliar o ensino semipresencial” (p.40) (SAVIANI, 2010, p. 13).

Sguissardi (2006) traz um panorama da realidade da Educação Superior no Brasil após a promulgação da Constituição Federal e em meio à implementação da Nova LDB/1996. Esse panorama revela que a cobertura, no que diz respeito ao acesso, era extremamente baixa, ficando na casa dos 7%, sendo que países como a Argentina já haviam atingido os 30%. O autor afirma ainda que em 2004 “as IES já somavam 2.013, das quais 169 universidades, 107 centros universitários 1.737 faculdades, faculdades integradas, faculdades tecnológicas e centros de educação tecnológica” (SGUISSARDI, 2006, p. 1028), tornando, assim, a distribuição do sistema desequilibrada entre público e privado; a autonomia da gestão financeira versus a autonomia financeira:

Entre as iniciativas oficiais para redução do financiamento federal da Educação Superior, no caso das IFES, durante o governo FHC, por iniciativa do MEC, foram feitas várias tentativas de aprovar, no Congresso Nacional, emendas constitucionais ou leis ordinárias que promovessem a autonomia financeira, em lugar da autonomia de gestão financeira (constitucional), que autorizaria as IFES a arrecadarem fundos de qualquer natureza, na ausência do financiamento estatal (constitucional). Além disso, visando compensar a desobrigação do Estado com a plena manutenção das IFES, incentivou-se a criação das polêmicas Fundações de Apoio Institucional (FAI), entidades privadas no interior dos *campi* universitários (SGUISSARDI, 2006, p. 1031).

Sguissardi (2006) diz que, ao invés do governo se preocupar com uma avaliação institucional que visasse a supervisão, regulação e controle das instituições, promoveu a partir de 1997, uma avaliação do Ensino Superior que contemplava apenas dois itens de avaliação: exames das condições de oferta e o “Provão”, “consistente numa única prova escrita, com predominância de questões de múltipla escolha sobre os conteúdos curriculares, para os concluintes dos cursos” (p. 1031), com o agravante de

Além desse sistema ter sido imposto à revelia da opinião majoritária de dirigentes e professores universitários e de ser o “Provão” uma prova que não media o aporte do curso para alunos, sua forma de apresentação das médias e do *ranking* que se estabelecia entre os cursos de cada área prestava-se a muita contestação. Por último, a forma como a imprensa explorava os resultados desse *ranking* de cursos e instituições colocou o “Provão” sob forte suspeita de mais servir ao interesse oficial de demonstrar controle sobre o sistema do que de efetivamente avaliá-lo e regulá-lo. O fato é que, após seis anos de aplicação, tendo envolvido na última prova quase duas dezenas de cursos em nível nacional, não houve suspensão ou impedimento de funcionamento de nenhum curso ou instituição (SGUISSARDI, 2006, p. 1031-1032).

Com o primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, segundo Sguissardi,

O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida, na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2006, p. 1039).

O autor afirma que, no período supramencionado, as políticas elaboradas, apontavam mais para uma continuidade das políticas do governo anterior do que a descontinuidade. Isso se reafirma com a criação e contratação de uma parceria público privada (PPP) (Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004), que prevê a parceria do Estado com empresas privadas visando a “pesquisa, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, patrimônio histórico e cultural, e serviços de educação e ensino” (SGUISSARDI, 2006, p. 1039).

Os pressupostos dessa Lei abriram espaço para a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. O programa faz uma parceria com as faculdades e centros universitários privados trocando a isenção de alguns impostos por bolsas de estudos que variam de 25% a 100%. Sguissardi (2006) afirma que o programa “fortalece as instituições privadas comerciais de ensino. Pode-se entendê-la como uma forma de aplicação *lato sensu* do espírito das Parcerias Público Privadas (PPPs) no campo do ensino superior” (SGUISSARDI, 2006, p. 1043).

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi* no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições (SAVIANI, 2010, p. 14).

Não é possível negar, no entanto, que nos últimos treze anos as políticas de expansão do Ensino Superior foram significativas promovendo reais mudanças no quadro do acesso e ampliando as oportunidades de uma camada da sociedade que, em outros momentos da história de nosso país não chegariam a cursar a universidade. Inegável o valor dessas políticas, entre elas o PROUNI. Pensamos que foi uma ação importante, na tentativa de proporcionar oportunidades à classe menos favorecida, mesmo que tenha resultado em estímulo à iniciativa privada.

Outra política importante desse período foi o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)⁵, criado por meio do Decreto 66096/2007 que em seu bojo traz a questão do acesso, mas busca, também, criar condições para a permanência do estudante de graduação na universidade, focando não só na entrada do estudante na universidade como na sua permanência. A interiorização das unidades de universidades federais é um dos fatores que favorece o acesso aos alunos que se encontram nos lugares mais distantes dos grandes centros do país.

Há, ainda, medidas como o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o estímulo à modalidade à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que junto às demais políticas indicam uma intenção real de melhorar o acesso de todos os indivíduos à universidade. Outra medida fundamental, nessa ampliação, é a Lei 12.711/2012 que implementa as cotas para estudantes que cursaram o ensino médio na educação pública com subdivisões dentro da quantia estabelecida utilizando os critérios de renda per capita e raça.

[...] em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711, mais conhecida como a Lei de Cotas. Esta nova legislação criou uma única política de ação afirmativa: a reserva de 50%

⁵ Divulgado pelo MEC em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE. Tem como objetivos: elevar a taxa de conclusão os cursos de graduação para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade estudantil entre as instituições (públicas e/ou privadas) de ensino (LIMA, 2009, p. 4).

das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, mas estas vagas serão subdivididas — metade será destinada para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012, apud BARROS, 2015, p. 378).

Ristoff (2014) realiza uma pesquisa, analisando os questionários socioeconômicos do ENADE em várias edições após a implementação das políticas mencionadas e, em comparação com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), analisou a cor do estudante, a renda mensal da família do estudante, a origem escolar do estudante e a escolaridade dos pais do estudante constando sim uma ampliação de acesso significativa, no entanto, notando que em cursos como Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia e Direito estão distantes de dar acesso na proporção da sociedade no que diz respeito à cor e à origem social. Mesmo assim, Ristoff (2014) afirma que

Mesmo com as distorções observáveis ao final do terceiro ciclo do ENADE, é inegável a tendência de mudanças, no tocante à presença de brancos nos cursos de graduação. [...] o curso de Medicina torna-se a cada edição menos branco, auxiliado em grande parte pelo PROUNI e pelo FIES, nas IES privadas, e pela Lei das Cotas nas Instituições Federais. O que se observa na Medicina com relação à presença de estudantes brancos pode ser observado de forma muito mais acentuada em todos os cursos de graduação (RISTOFF, 2014, p. 731).

Ristoff (2014) deixa claro que essas políticas afirmativas vêm mudando a realidade brasileira, no que concerne a democratização do ensino superior, mas muito ainda há que se fazer, pois o Brasil é um país de muitas discrepâncias sociais e caminhar em busca da equidade social não é tarefa fácil.

[...] as políticas adotadas, embora lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica, apontam para a direção correta: a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade, ampliando significativamente as energias criativas da nação (RISTOFF, 2014, p. 746).

Importante ressaltar que todas essas políticas afirmativas nas questões do acesso à universidade têm seu valor, pois aparece, finalmente nesses últimos anos uma preocupação com relação àqueles que sempre foram excluídos do Ensino Superior. Não podemos, no entanto, fechar os olhos para as limitações de todas essas políticas, que ainda favorecem o crescimento das matrículas nas instituições de Ensino Superior privadas e que, apesar do aumento de

oferecimento de matrículas nas Instituições Federais há o questionamento das condições de atendimento que essa oferta tem sido realizada. As propostas são efetivas, no entanto, se isso for feito sem alguns cuidados fundamentais, como manutenção das estruturas físicas das universidades, contratação de professores e funcionários em número suficiente para atender às novas demandas, só estaremos mudando o tipo de exclusão.

Com relação às matrículas nas instituições privadas, Cury (2014) nos revela, por meio da tabela abaixo, o crescimento de matrículas nos dois segmentos (público e privado) em números absolutos entre 1933 e 2010, no entanto, se observarmos o percentual que esses valores representam, constatamos que desde a década de 1970, as matrículas na rede privada de ensino superior ultrapassam os 50%, chegando, em 2010, a quase 75% das matrículas nas universidades. Importante ressaltar que se trata de matrículas efetivamente realizadas e não apenas de oferecimento de vagas.

Tabela 1– Evolução dos números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1933-2010)

ANO	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL
	NUMERO	%	NÚMERO	%	
1933	18.986	56,3%	14.737	43,7%	33.723
1945	21.307	51,6%	19.968	48,4%	41.275
1960	59.624	58,6%	42.067	41,8%	101.691
1970	210.613	49,5%	214.865	50,5%	425.478
1980	492.232	35,7%	885.054	64,3%	1.377.286
1990	578.625	37,6%	961.455	62,4%	1.540.080
2000	887.026	33,0%	1.807.219	67,0%	2.694.245*
2001	944.584	31,1%	2.091.529	68,9%	3.036.113
2002	1.085.977	30,8%	2.434.650	69,2%	3.520.627
2003	1.176.174	29,9%	2.760.759	70,1%	3.936.933
2004	1.214.317	28,9%	3.009.027	71,2%	4.223.344
2005	1.246.704	27,3%	3.321.094	72,7%	4.567.798
2006	1.251.365	25,6%	3.632.487	74,4%	4.883.852
2007	1.335.177	25,4%	3.914.970	74,6%	5.250.147
2008	1.552.953	26,7%	4.255.064	73,3%	5.808.017
2009	1.523.864	25,6%	4.430.157	74,4%	5.954.021
2010	1.643.298	25,8%	4.736.001	74,2%	6.379.299

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP/2010 (CURY, 2014, p. 627).

(*) incluindo EAD.

Essa tabela corrobora a ideia de que as políticas públicas implementadas desde a década de 1960 têm favorecido o aumento de vagas nas redes privadas de ensino e, não foi diferente com as políticas dos últimos anos. Outro fator que causa espanto é o fato de, em números absolutos, haver aumento no número de vagas nas públicas, mas, se analisarmos a porcentagem dessas matrículas, a diminuição de pessoas que se matriculam nas universidades públicas é assustadora em virtude das que se matriculam nas instituições privadas.

A última grande Lei aprovada pelo Congresso Brasileiro foi a do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 e, no que tange ao ensino superior, as metas continuam seguindo as orientações do Banco Mundial, sendo que o foco maior está todo concentrado na Educação Básica. Sem ainda haver regulamentações acerca de deixar claro como essas metas são/serão implementadas, fica a dúvida do que ainda pode acontecer com o Ensino Superior. As metas para este nível de ensino se resumem a

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Meta 13: elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014, p. 34)

Ampliar matrículas no segmento público, como já foi visto, sem saber quais serão os investimentos em pessoal e estrutura física; sem saber a concepção de qualidade que se aplica, torna bastante controversa a meta 12, já que a regulamentação está ainda em elaboração e apenas futuramente poderemos fazer uma análise dos impactos do novo PNE sobre o Ensino Superior.

Universidade, quantas pedras em seu caminho. As crises são inúmeras, as contradições incontáveis, mas há possibilidades, caminhos. Essa é a crença, ao menos deve ser, de todos aqueles que ainda veem no Ensino Superior público, de qualidade, a construção de uma sociedade mais humana e isso é o que nos move.

2.3 Universidade: suas crises, suas possibilidades

A dura realidade de nossa sociedade capitalista, neoliberal, acaba tendo influência fundamental em todas as relações estabelecidas dentro da universidade, revelando outras formas de atuação dessa instituição, que não aquelas esperadas e sonhadas por grande parte de nossa sociedade.

Goergen (2014, p. 567) afirma que o “trabalho economicamente produtivo e a interação socialmente justa são as duas dimensões do que se pode chamar de sentido e tarefa da universidade”. No entanto, o que temos presenciado é, por vezes, a ausência do pensamento crítico e da formação humana em detrimento do tecnicismo, imediatismo e pragmatismo desencadeando uma valorização exacerbada do conhecimento instrumental. O resultado disso é uma universidade “reprodutiva do real, opaca ao pensamento” (GOERGEN, 2014, p. 569).

Quando afirmamos, junto com Goergen (2014), que a universidade não tem desenvolvido o pensamento crítico, afirmamos, também, que a instituição tem impedido aos atores do processo refletirem sobre as contradições que nela existem e que precisam ser refletidas. Para tanto, a universidade necessita forças para negar esse paradigma que tem sido imposto pelas políticas públicas e pelo mercado. No entanto, como não faz esse movimento de negação

[...] acomoda-se e fortalece a realidade estabelecida. E, ao acomodar-se, deixa de indicar alternativas, silencia frente à inclusão sistêmica do homem enquanto produto para a utilização técnica, aquietando-se, aceita a unidimensionalidade da realidade e suprime a contradição. Abre mão da locução política da socialidade ética, levada a termo pelo movimento subversivo e dialético do pensamento (GOERGEN, 2014, p. 568).

Goergen (2014) revela a necessidade de voltarmos o olhar para a experiência crítica do pensar repensando a universidade, seu papel e, especialmente a formação do professor. É fato que há movimentos de resistência a essa realidade nos corações das universidades e isso renova a esperança de que pequenas mudanças estão acontecendo a todo tempo no sentido de olhar a universidade, repensá-la e transformá-la, nem que seja em seu microcosmo.

Essas reflexões abrem interlocução com Santos (1989; 2008) quando pensamos nas crises que a universidade vem sofrendo ao longo do tempo, ou seja, as suas contradições, e como estas têm refletido na realidade da instituição nos dias de hoje.

Santos (1989) aponta três crises que a universidade vem enfrentando já há algumas décadas. A primeira crise é a da hegemonia que se configura pelo fato de a universidade não ser mais considerada necessária, única, exclusiva.

A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade de desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos (SANTOS, 1989, p. 14-15).

Isso fez com que outras agências tomassem o espaço da instituição universitária no papel de transmissoras de um conhecimento que servisse às necessidades do mercado, fazendo, assim, com que a universidade fosse gradativamente perdendo o status de órgão dominante da transmissão e produção de conhecimentos.

A segunda crise é a da legitimidade (SANTOS, 1989). Essa crise diz respeito ao fato de já não haver mais consenso de formação das elites, tendo que atender à exigência de democratizar o ensino universitário oportunizando-o, também, para os filhos das classes populares.

A terceira crise é a institucional (SANTOS, 1989, p. 6), que se instaura na universidade com a “pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”.

Essas crises demonstram as contradições que a universidade vem enfrentando e as limitações em lidar com elas. Santos (1989) afirma que as contradições são potencializadas em virtude da multiplicidade de funções delegadas à universidade. Entre essas contradições, as mais evidentes se encontram entre investigação e ensino, pois outras contradições derivam dessas. Na investigação, uma das contradições é entre interesse científico e interesse econômico, no ensino, entre preparação cultural e formação profissional. Existe tensão entre a graduação e a pós-graduação, entre mecanismos de seleção tradicionais e a perspectiva da classe trabalhadora em ter acesso à universidade pública, entre a formação de dirigentes nacionais e a prestação de serviços à comunidade local.

Essas e muitas outras contradições geram pontos de tensão, que vão sendo controlados gerando e mantendo incongruências que não são aprofundadas nem refletidas dentro da universidade. A contradição entre a questão da educação humanística-cultural e a educação para o mercado de trabalho tem alimentado as crises da universidade.

Quando Santos (2008) aponta os pilares do projeto neoliberal para a universidade, deixa claro que não é somente o fato de se reduzir cada vez mais o financiamento público na

instituição, mas também, as soluções mercantis por parte das agências financeiras e a revolução das tecnologias de informação.

Tanto a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quanto o Banco Mundial (BM) trazem a ideia do mercado educacional e, para isso, disseminam alguns princípios fundamentais para que essa ideia se concretize cada vez mais. Um dos princípios que tem se inculcado é o da sociedade da informação, outro é a economia baseada no conhecimento, isso faz com que as universidades estejam a serviço dessas duas ideias. Dessa forma, o atual paradigma institucional precisa ser substituído por “um paradigma empresarial a quem devem ser sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade” (SANTOS, 2008, p. 20).

Isso tudo também é reflexo da crise institucional, agravada pela “perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (SANTOS, 2008, p. 8).

No Brasil, o poder público, voltando o olhar para a Educação Básica (conforme orientação do BM), deixou de lado as políticas públicas e o financiamento, referentes à universidade pública e esta, por sua vez, tem de buscar se capitalizar de alguma forma. Tem feito isso por meio do mercado de serviços. Muitas universidades públicas oferecem formação no que concerne à extensão, e mesmo pós-graduação lato sensu, por meio de instituições ou fundações que cobram por esses “serviços”, o que tem descaracterizado o âmbito público do Ensino Superior em instituições ainda públicas.

O enfraquecimento da universidade pública e o fortalecimento das redes privadas são reflexos dessa situação. Os órgãos econômicos internacionais trabalham de forma incisiva na criação deste mercado educacional, sem se preocupar com a qualidade da formação que está acontecendo nas instituições de ensino, mas no capital que gira em torno da Educação Superior e nas riquezas que podem ser geradas por meio do mundo do trabalho, sustentado por mão de obra preparada por este modelo de universidade que se pretende chegar.

Os reflexos dessas ações são vistos na deterioração da universidade pública, nas constantes greves em virtude da desvalorização do docente universitário, nas transformações curriculares, na formação dos professores e muitos outros pontos nevralgicos que temos identificado na instituição universidade nos dias de hoje.

Chauí (2003) trata da relação da universidade com a sociedade, resgatando os valores que devem permear a instituição

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p.5).

Essa definição de universidade traz a possibilidade de um resgate de sua legitimidade, o que, infelizmente, na prática não é possível mais perceber. A questão da autonomia da universidade, como já foi mencionado, é outro fator conflitante, pois com a interferência do mercado, muitas das decisões ficam à mercê do que as bases econômicas impõem e não no fato da instituição precisar atender às necessidades da sociedade, ou seja, uma educação voltada para a formação crítica, humana.

Chauí (2003) apresenta um quadro referente às políticas públicas voltadas à universidade, que a transformam de instituição de ensino à organização de ensino, explicando com maestria a diferença entre uma e outra e como isso impacta totalmente o caminhar do ensino e da pesquisa na universidade:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A universidade que vemos hoje se transformou na universidade operacional:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage del'université*), podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Dessa forma, podemos conceber que numa organização não há tempo para reflexão, para a crítica. A atividade cognitiva perde o sentido para dar espaço à operacionalização e a instrumentação, sendo que o que está à frente é a competição do mercado.

Chauí (2003) revela, ainda, que uma instituição se transforma numa organização quando os processos passam a ser fragmentados. A estrutura da organização é pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes. Seus estudantes são sujeitados a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Tal realidade nos reporta ao grande desafio que docentes pesquisadores têm de enfrentar hoje nas universidades: a produtividade. A formação foi deixada de lado para que se corra atrás das produções, pois, são os números que vão determinar o que vai acontecer com a organização, com os profissionais que lá atuam e, conseqüentemente, com os estudantes que são por ela atendidos. A avaliação está totalmente baseada nos critérios de eficácia e competitividade, na quantidade de produções científicas de cada docente, deixando de lado a valorização à docência. Dessa situação, emerge e mantém-se cada vez mais forte na universidade a meritocracia, um princípio da sociedade capitalista, onde os talentos individuais se sobrepõem à dinâmica do coletivo e onde cada um deve “correr atrás do seu”.

Nesse modelo de universidade, vemos o ensino e a pesquisa serem fortemente afetados. Chauí (2003, p. 7) também diz que o “recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins”, ou seja, o professor é contratado por ser um bom profissional naquilo que faz, ou por ser um promissor pesquisador, (apesar da sua formação para o ensino não ser levada em consideração). Também não podemos nos esquecer dos contratos flexíveis, que sucateiam ainda mais a relação do ensino na universidade. Chauí (2003) afirma que “desapareceu a marca essencial da docência: a formação” (Idem).

No fazer pesquisa, Chauí (2003) afirma que permanece o padrão organizacional. A pesquisa, por vezes, perde sua natureza de reflexão e crítica para tornar-se útil, imediata, deixando de ser concebida como conhecimento.

[...] pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo

para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem porque se realizar (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Assim, numa organização o sistema de controle deve ser alto, pois a “qualidade” necessita ser constantemente verificada de forma mecânica e instrumental, de acordo com aquilo que se espera dela, assim, vemos as avaliações institucionais que fazem o papel de controle dessa organização que presta serviços. Dias Sobrinho (2009, p. 189) afirma que “o controle tende a levar a mais do mesmo: conformação, ajuste, repetição, modelagem, heteronomia”. Já a avaliação educativa

[...] ao contrário, sem deixar de ser objetiva e controlar os processos científicos, pedagógicos, administrativos, tende a produzir os debates, a reconhecer a diversidade de ideias, a interpretar a pluralidade, a construir novos sentidos, a questionar a razão dos projetos e dos currículos, a valorar a inserção crítica e produtiva da sociedade, a dinamizar a construção da autonomia (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 189).

A forma de se organizar a universidade, as condições que tem se apresentado no setor público, a forma de avaliar, enfim, todas essas contradições da universidade têm gerado processos de individualização que estão fortemente presentes em todo o contexto já descrito. As pessoas não se sentem mais parte de uma sociedade, mas, em oposição a isso, vemos uma realidade em que, a maioria das pessoas se encontra num *frenesi* em que cada uma tem o desejo ardente de usufruir da melhor forma possível e em benefício próprio. Vivemos em tempos de pensamentos individuais – a coletividade tem perdido espaço de forma vertiginosa e as consequências disso são catastróficas.

Dias Sobrinho (2014) afirma que são as grandes empresas que têm movido essa sociedade de economia global e vêm ditando não só as regras do mercado, mas as regras da vida de cada pessoa.

Todas essas mudanças afetam de diferentes maneiras as sociedades, os Estados, as forças produtivas, os movimentos sociais e as formas de vida dos indivíduos nas trocas simbólicas que se dão nas diversas circunstâncias das práticas cotidianas, nas relações com o mundo de fronteiras físicas e temporais dissolvidas. Ninguém está imune às grandes metamorfoses que se produzem em todas as esferas, em decorrência, principalmente, das imposições da economia neoliberal, cimentada pelo informacionalismo global (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 645).

O ritmo que está sendo imposto pelas mudanças econômicas, desestrutura todas as esferas da vida humana, deixando lacunas irreversíveis nos modos de vida das pessoas, deixando valores fundamentais de lado, em busca dos sonhos de consumo. As pessoas precisam

trabalhar mais para consumir mais e precisam consumir mais para encontrarem a tão sonhada felicidade. E, como o autor nos coloca, ninguém está imune a essas interferências.

Neste cenário, a exclusão social, que gera uma série de outros fatores como a violência e a miséria, afeta a vida de todos, criando um círculo vicioso e sem fim, excluindo cada vez mais e forçando-nos a queixar dos resultados dessa exclusão com mais ênfase. Neste sentido não há como não pensar na educação e nas consequências que se vem vivenciando nessa realidade apresentada.

Dias Sobrinho (2014) nos dá um panorama da situação:

Nada disso é alheio à educação e ao conhecimento. As crises econômicas, políticas e, sobretudo, de sentidos e valores que assolam os Estados, as comunidades, o mundo do trabalho e o sujeito atingem frontalmente a educação e a cultura. De modo especial, a Educação Superior é profundamente afetada, em razão da responsabilidade que lhe é atribuída de produzir, fomentar e disseminar os conhecimentos, as técnicas e habilidades úteis ao desenvolvimento das condições de possibilidade da economia global. Essa economia globalmente imposta se nutre da instrumentalidade do conhecimento e das competências técnicas a ele associadas e impõe à Educação Superior a incumbência de fortalecer o sistema produtivo e potencializar as riquezas econômicas (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 645).

Desta forma, percebe-se o quanto o ensino universitário é afetado por essa realidade, o que traz reflexões importantes sobre os caminhos deste nível de ensino, em especial. Da universidade se espera alcançar uma fonte inesgotável de produção de conhecimentos, que devem estar voltados a melhorar as questões produtivas. Infelizmente é isso que se almeja hoje no cenário descrito desta instituição. Por esse motivo, é necessário trazer questões para refletirmos se é essa universidade que a nossa sociedade necessita. Para tanto, é primordial que o contexto seja conhecido e, especialmente, que se possa ter clareza do que se tem posto hoje como concepções de homem, de mundo, de sociedade, de ensino e o que pode vir a ser, dentro de outras formas de se pensar a universidade, que não as impostas pelo mercado.

Dias Sobrinho (2014) traz a reflexão sobre dois conceitos que estão presentes hoje e que precisam ser mais bem compreendidos se há o desejo de entender a universidade atual, refletir sobre ela e, quiçá, transformá-la.

Esses conceitos são economia do conhecimento e sociedade do conhecimento. O autor deixa claro que é necessário distinguir muito bem um do outro, apesar de, por vezes, serem vistos como uma coisa única. Há, ainda, um terceiro conceito derivado destes, que alguns autores preferem utilizar que é “sociedade de economia global”. É preciso um cuidado muito grande quando utilizamos este termo, pois estamos praticamente falando um paradoxo. Sociedade e economia compreendem valores totalmente opostos.

A economia global, que tem como característica essencial “o livre funcionamento do mercado transnacional mundial, em grande parte sob o regime da digitalização” (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 647), pensa numa universidade capitalista, em que se desenvolvem conhecimentos que caminham ao encontro da resolução dos problemas do mercado, ou do aumento dos lucros. Quando se pensa em sociedade, se pensa numa organização de pessoas que precisam de muito mais do que isso, ou seja, pessoas que precisam de uma universidade que rompa as barreiras do mercado e trabalhe em favor de uma formação humana e não (cegamente) mercadológica.

[...] a economia do conhecimento valoriza o “capitalismo acadêmico” e a “universidade empreendedora”. Seu objetivo declarado é promover o desenvolvimento e o progresso, mas, embora aluda a um indefinido benefício social, acaba fortalecendo a ideologia do individualismo possessivo, da rivalidade competitiva e da exclusão dos mais fracos. A sociedade do conhecimento, ainda por construir-se, tem como referência as dimensões e os valores sociais e públicos. Aquela promove o desenvolvimento e o progresso, mas fortalecendo a ideologia do individualismo possessivo, da rivalidade competitiva e da exclusão dos mais fracos. Na sociedade do conhecimento, idealmente, a educação e o conhecimento seriam elementos fundamentais do bem comum e da elevação geral da condição humana (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 657).

É necessário ter clara a concepção de educação que estamos defendendo. Quando pensamos numa universidade que tem por ideal a elevação geral da condição humana, sabemos que os caminhos a serem traçados devem seguir esse pressuposto.

Nessa perspectiva, só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público, isto é, como algo essencial e imprescindível à formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade. Em contrapartida, não se poderia considerar universidade uma organização educacional estritamente de caráter mercantil (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 657).

Os autores que estamos utilizando para refletir sobre o contexto universitário atual, além de trazerem um panorama detalhado da situação da universidade nos dias de hoje, trazem caminhos possíveis à transformação dessa situação. Apresentamos aqui, de forma resumida, essas possibilidades, pois, apesar da utopia que permeia esses caminhos, são perspectivas que não podemos perder de vista.

Dias Sobrinho (2014), traz a ideia de sociedade global do conhecimento.

A sociedade global do conhecimento é uma utopia que requer uma educação ampla, participativa, contínua e plural, não orientada exclusivamente à ocupação de postos de trabalho, mas com muita ênfase na formação da consciência social e da

compreensão das culturas, da cooperação criativa e da expansão dos limites individuais como centro de ação e de direcionamento da própria vida (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 659).

A formação da consciência social não é algo simples de se alcançar, mas possível, pois um coletivo que desenvolve conhecimentos desenvolve concepções de mundo, de homem, de sociedade, fundamentais à formação da consciência social. O problema é qual/quais concepção/concepções de homem, de sociedade e de mundo que hoje está/estão sendo construída (s) dentro das universidades, pois consciências estão sendo formadas a partir dessas concepções e, infelizmente, nem sempre correspondem a uma consciência social.

O saber que vem sendo desenvolvido dentro da universidade, segundo Dias Sobrinho (2014, p. 659), tem acontecido de forma fragmentada e descontínua e isso não permite que contribua “para a compreensão da realidade humana, para o enriquecimento da cultura e para a formação intelectual consistente e crítica da população”. Eis a advertência de que com a “informação fragmentada e autofágica não se faz conhecimento. O saber que reduz a verdade à utilidade não se transforma em sabedoria”. (Idem).

Um dos caminhos que Dias Sobrinho (2014) traz é o da democratização da educação, como ponto fundamental nessa transformação. Hoje há um discurso sobre a ampliação do acesso, o que ainda está longe de ser reconhecido como democratização. No entanto, não se pode cair na armadilha de pensar o acesso a partir da lógica da competitividade e da globalização neoliberal, trata-se de pensar que “inclusão educativa é uma questão central da justiça social e, portanto, condição da democracia. Mas a inclusão educativa deve propiciar outro tipo de educação que não seja mera adesão à agenda global da hegemonia neoliberal” (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 659).

Nesse momento, entra o segundo ponto dos caminhos propostos pelo autor. Se a inclusão educativa é uma questão central e precisa de meios para acontecer, há que se “retomar o significado essencial dos fins da educação: a formação integral – científica, técnica, profissional, intelectual, cultural, ética, política, social - como processo de construção de sujeitos históricos” (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 660).

Conhecimento é matéria de formação humana. Portanto, há de ter forte significado civilizador. A universidade é da sociedade humana, não restritamente do mercado auto interessado. Pelos conhecimentos, valores e práticas democráticas, sua missão histórica é formar integralmente as pessoas e, assim, contribuir para a consolidação e elevação do processo jamais acabado de construção da humanidade. Sem valor público e social, uma universidade não é universidade (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 661).

O resgate de valores como democracia, coletividade, solidariedade, estão presentes nos caminhos indicados pelo autor para que se alcance a formação integral do ser humano, pois, mais que construir conhecimento, a universidade deve favorecer a (re)construção de uma humanidade que tem se perdido nas questões capitalistas da individualidade. Nesse sentido Chauí (2003) também aponta caminhos para que a realidade posta para a universidade se transforme. Ela apresenta sete pontos fundamentais que mudariam a universidade pública pela perspectiva da formação e da democratização.

O primeiro ponto diz respeito à exclusão, prática recorrente da universidade brasileira.

Defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver, sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Isso implica em romper com os pressupostos do Banco Mundial. Como segundo ponto, Chauí (2003) coloca a questão da autonomia universitária, destacando como autonomia o “poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa” (Chauí, 2003, p. 12). Chama a atenção para as formas de autonomia que devem ser conquistadas pela instituição e as nomeia como autonomia institucional, autonomia intelectual e de gestão financeira. Afirma, ainda, que

[...] a autonomia universitária só será efetiva se as universidades recuperarem o poder e a iniciativa de definir suas próprias linhas de pesquisa e prioridades, em lugar de deixar-se determinar externamente pelas agências financiadoras (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Coloca a importância de se desfazer a confusão entre democratização da Educação Superior e massificação; na revalorização da docência; revalorização da pesquisa; na criação de políticas públicas de financiamento e, finalmente, na adoção de uma perspectiva crítica acerca das ideias novas e diretrizes que permeiam a universidade hoje (CHAUÍ, 2003, p. 12-15).

Vale ressaltar que essas ideias, com relação aos caminhos da universidade, envolvem uma série de ações que não são tão simples, como coloca Santos (2008), para que se alcance um novo modelo de universidade, ou um novo projeto de universidade é fundamental haver um novo projeto de Estado, sem o qual, as mudanças serão não impossíveis de acontecerem, mas, talvez, impossíveis de se generalizarem e, caso aconteçam serão de maneira pontual. Esse projeto de Estado deve garantir a universidade como bem público.

Este projeto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista (SANTOS, 2008, p. 51).

Santos (2008, p. 58) afirma que “as reformas devem partir da constatação da perda de hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade”; afirma ser necessário, que seja pensada uma nova concepção de universidade como o espaço onde acontece a graduação e a pós-graduação, pesquisa e extensão, sendo que, se não for assim, não se está falando de universidade e apenas de Ensino Superior. Coloca a importância de se resgatar a legitimidade e dá cinco pressupostos fundamentais para que isso aconteça afirmando que: “a luta pela legitimidade vai assim ser cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se nela. São cinco as áreas de ação neste domínio: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública” (SANTOS, 2008, p. 58).

Como já visto como os demais autores, Santos (2008) defende a não exclusão, assim, para que se reconquiste a legitimidade é fundamental que o acesso seja ampliado, nas universidades públicas e não como vem acontecendo, no setor privado, pois isso não é dar acesso, pensando que o ensino público e de qualidade é um direito de todos. Com relação à extensão, diz que deve ser dada uma nova centralidade a essas atividades em que, além de impactar o currículo e a carreira do docente, deve sedimentar uma ativa construção em prol da coesão social (SANTOS, 2008, p. 66).

Santos (2008) apresenta, ainda, outros conceitos que auxiliariam nas mudanças de paradigmas da universidade como a pesquisa-ação e a ecologia dos saberes que viriam na forma de ações relacionadas à pesquisa e à formação.

Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS, 2008, p. 68).

A ecologia dos saberes sendo um aprofundamento da pesquisa-ação possibilita trazer para dentro da universidade os saberes que percorrem os demais setores da sociedade, ou seja,

[...] a promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses,

provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (SANTOS, 2008, p. 69).

E enfim, mas não menos importante, outro conceito desenvolvido por Santos (2008) é a relação da universidade pública com a escola pública. A qualidade estabelecida na formação da segunda será fundante no caminhar da primeira, assim, coloca a importância da formação do docente da escola básica pela universidade pública “renovada” como sendo primordial nesse processo de reforma.

O fosso cavado entre a universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública, como para a universidade. A resistência desta última ao novo receituário educacional não pode reduzir-se à crítica já que a crítica, num contexto de crise de legitimidade da universidade, acaba por vincar o isolamento social desta (SANTOS, 2008, p. 75).

Santos (2008), ainda coloca a questão da responsabilização social da universidade com a indústria, da responsabilidade social da universidade com todos os setores da sociedade e, revela a possibilidade de, a partir desses pressupostos, criar uma nova institucionalidade, que trabalhe em rede, que crie uma democracia não apenas interna da instituição, mas também externa, ou seja, que promova uma democratização para além das questões do acesso, que fomente um estreitamento na relação da universidade com a sociedade, pois

A partir do momento em que os mecanismos de auto regulação da comunidade científica passam a estar dependentes dos centros de poder econômico, só uma pressão democrática externa poderá levar a que os temas sem interesse comercial, mas de grande impacto social, entrem nas agendas de pesquisa (SANTOS, 2008, p. 91).

Santos (2008), ainda, toca no ponto da avaliação, trazendo as dimensões de autoavaliação e heteroavaliação, propondo mudar a concepção de avaliação de tecnocrática para tecnodemocrática.

A universidade não deve promover modelos idênticos à atividade docente, mas sim modelos diferenciados que valorizem as competências específicas de cada grupo de docentes, garantindo uma qualidade mínima dentro de cada modelo ou vertente. Isto permite ampliar o retorno social da universidade e a introduzir incentivos internos para novas atividades, serve como escudo contra a pressão unilateral dos incentivos mercantis (SANTOS, 2008, p. 94).

Como última ação dessa reforma universitária, é colocada a regulação da universidade privada pelo Estado.

Além disso, Goergen (2014) apresenta duas dimensões fundamentais para a reflexão sobre a mudança nos caminhos da universidade. A primeira é argumentar a favor de uma

“consciência crítica”, ou seja, que o ensino, a pesquisa e a extensão realizados dentro da universidade tenham como pressuposto a consciência crítica

Mas qual é, então, o sentido concreto do pensamento crítico? O pensamento crítico não objetiva construir pontes, curar pacientes ou inventar aparatos tecnológicos. Busca, sim, compreender o mundo, a sociedade e o ser humano; busca, portanto, valorizar o pensamento e a locução que transcendem os limites da validação empírico-operacional (GOERGEN, 2014, p. 572).

É o pensamento para além das coisas; a reflexão sobre o mundo e pelo mundo, mais do que a instrumentalização do ensino e da pesquisa. Goergen (2014) também traz para a transformação da universidade a questão da formação docente para além do tecnicismo, para além do saber específico. Trata-se de uma formação que se preocupe com o contexto, com a cultura, com a história, pois o “conhecimento técnico ou científico não substitui a reflexão intelectual, a formação cultural, luz indispensável para a atuação apropriada e segura da prática pedagógica” (GOERGEN, 2014, p. 577).

A formação docente pode ser um caminho para colocar novamente em pauta o debate do sentido social do processo de ensino e pesquisa no interior da universidade. Seria este um novo modelo de formação que, incorporando ciência e tecnologia, prioriza o sentido humano e social da Educação Superior (GOERGEN, 2014, p. 583).

Dos autores aqui mencionados para desvelar o contexto da universidade: Pedro Goergen, Boaventura Sousa Santos, Marilena Chauí e José Dias Sobrinho, todos trazem caminhos para mudar uma realidade que se vive há anos no contexto universitário. É sabido que a realidade é dura e que os impactos resultantes dela têm se refletido de forma a desenvolver um ceticismo quanto às possíveis mudanças de paradigmas que são necessárias para que se possa vislumbrar outras possibilidades da atuação da universidade – como colocado por cada um desses autores.

É fundamental, no entanto, não perdermos de vista que a mudança é possível e que ela deve se iniciar dentro da própria universidade com as lutas que emergem dos grupos que a compõem. Importante ressaltar, também, que a pesquisa pode ser uma poderosa arma nessa luta, assim, quando se reflete acerca da realidade posta, pode nos auxiliar a se deixar levar pela utopia e a conjecturar mudanças. Mudanças que possam impactar as questões da docência e, assim, redimensionar os pressupostos do ensino e da aprendizagem na universidade. Que possam redimensionar a formação pedagógica do docente universitário, nosso foco nessa pesquisa.

Falar em utopia pode ser uma armadilha, pois o tom que se tem é de algo que jamais vai acontecer, no entanto, podemos aqui pensar em utopia na concepção que Eduardo Galeano nos traz, citando Fernando Birri, cineasta argentino. Utopia no sentido de movimento, de não se ficar estático, apenas assistindo os acontecimentos do mundo como se tudo já estivesse pré-determinado. Podemos pensar na utopia como caminhada.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Eduardo Galeano citando Fernando Birri)⁶.

Assim, a seguir as reflexões se darão em torno da docência, pois se o desejo é de mudança nas concepções da universidade, a discussão sobre a docência se faz pertinente e é basilar para este estudo.

⁶ Definição de Utopia por Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano. Disponível em: <<http://atalhocognitivo.blogspot.com.br/2011/11/utopia-por-mais-que-eu-caminhe-jamais.html>>. Acesso em 20 jan 2016.

3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TRAÇANDO CAMINHOS

O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança. É movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2010, p. 31).

3.1 A docência universitária em processo de mudança

Ao se voltar o olhar para o contexto universitário, passa-se a entender muitas questões que envolvem a universidade, dentre as quais estão o ensino e a docência, sendo essa, uma das reflexões que se pretende desenvolver ao longo deste texto. As concepções de ensino, aprendizagem e docência que permeiam este trabalho serão esmiuçadas no decorrer do diálogo aqui estabelecido. É possível, no entanto, adiantar a concepção que trazemos de ensino: enquanto processo que envolve a aprendizagem – não há ensino se não houve aprendizagem; e docência: enquanto atividade profissional com especificidades, que demanda formação e construção de saberes diversos, não se resumindo ao ato de transmitir conhecimentos.

Como foi visto no primeiro capítulo, esta pesquisa pretende pensar acerca de uma universidade reflexiva, que volte seu olhar para uma formação mais ampla do humano e para o novo, conforme apontado pelos autores mencionados anteriormente. Foi visto que se há caminhos, há que se caminhar e, para se caminhar é primordial que haja utopia, assim, cabe retomar o que já foi colocado em termos de possibilidades para uma transformação no contexto da universidade.

Dos caminhos já apontados, a docência aparece como alvo de muitas reflexões, sendo, por vezes, marcada como primordial nas mudanças que devem ocorrer dentro da universidade. Santos (2008) traz a ideia de uma reforma na universidade que tem várias frentes. Uma delas é constatar a perda da hegemonia e outra é a reconquista da legitimidade. Para que isso ocorra, o autor estabelece cinco áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes e universidade/escola pública. Pensando em cada um desses itens, no formato da universidade hoje, nenhum se desvincula do papel da docência, sendo que o docente, dentro da maioria das universidades, é o pesquisador e é aquele que promove os projetos de extensão. Para que essas ações sejam concretizadas, é fundamental que se pense na docência e nos desdobramentos dela.

Ao encontro dessa ideia, Goergen (2014), apresenta a formação como sendo o mote dessa responsabilização social e diz que a “universidade sofre, sim, da falta de pensamento

crítico que alcance os espaços humanos e sociais, que ciência e tecnologia sozinhas não alcançam” (GOERGEN, 2014, p. 582). E coloca a formação como crucial para esse alcance.

O pensamento é indefinível, livre e imprevisível; o pensamento não pensa para isso ou aquilo, para esse ou aquele; o pensamento pensa em nome da humanidade, da transcendência. Esse é um dos principais desafios da universidade hoje cuja solução passa pela transformação dos indivíduos, seus elementos constituintes. A formação é, pois, possibilidade e condição essencial da luta contra a barbárie. Quanto menores e mais limitadas forem as chances de mudar os pressupostos objetivos que fomentam a barbárie, mais importante se torna a estratégia da formação dos sujeitos. **A formação de professores [universitários] não pode ficar fora desta agenda** (GOERGEN, 2014, p. 582; grifos nossos).

Nosso grifo deixa claro que o pensar sobre a docência e a formação, coloca-se como necessidade imediata no contexto em que já se conhece, para que se possa vislumbrar novas perspectivas da universidade e de tudo o que ela representa.

Dias Sobrinho (2009) levanta a questão do papel do professor na universidade frente aos inúmeros desafios que existem, colocando como um desses desafios a questão da avaliação do docente, que acaba delineando um perfil de professor que não atende à verdadeira demanda existente hoje nesta instituição. Esta avaliação é aqui entendida como a que exige do docente universitário um perfil muito mais de pesquisador do que de professor. Essa perspectiva de avaliação voltada à produção científica não favorece a formação pedagógica, o que resulta, muitas vezes, em um profissional voltado apenas à concepção de ensino exclusivamente como transmissão, que não permite a participação ativa do estudante, não o considera como sujeito do processo. Processo este, que deveria ser de ensino e aprendizagem. Por esse motivo o autor traz a importância do resgate da profissionalização do professor.

Pode não ser mera coincidência que a crescente economização da sociedade e, em particular, da Educação Superior, o esgarçamento da comunidade, a perda progressiva dos horizontes éticos, a desintegração das referências públicas, as crises de sentido que atingem todas as dimensões da vida humana coincidam com a desprofissionalização do professor, a negação da especificidade educativa de seu trabalho e a desvalorização de seu papel social. Recuperar a autonomia e a dignidade da profissão docente é central para a construção das bases da cidadania e a consolidação da democracia com justiça social e desenvolvimento fundado em princípios e valores de dignidade humana (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 31).

O autor coloca, assim, a importância de recuperar a autonomia e a dignidade da docência na universidade para que se alcancem outros pressupostos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, ele define a educação como sendo “um processo de formação de sujeitos sociais autônomos” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 24), deixando claro que não é só o conhecimento e a capacitação técnico-profissional que devem vigorar, mas, “primordialmente, os valores mais universais e permanentes da humanidade que se inserem crítica, criativa e construtivamente na produção da vida pública” (Idem).

Dessa forma, constata-se que a aquisição de conhecimento é primordial, que o docente deve sim dominar o conhecimento específico de sua área, no entanto, a docência vai muito além, e deve desenvolver “as capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem ao longo da vida” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 25).

Chauí (1999), por sua vez, traz a concepção de docência de uma universidade que deixa de ser uma instituição social, para se transformar numa organização por esse sistema capitalista e mercadológico, como supracitado. Esta universidade acredita numa docência que seja “entendida como transmissão rápida de conhecimentos consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes” (CHAUÍ, 1999, p. 7). Apresenta, ainda, a forma de contratação dos professores, dizendo que o recrutamento é feito sem levar em consideração muitos fatores, pois este profissional é contratado para ser um pesquisador que se dedique a algo muito especializado. Diz que:

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho [...] ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 1999, p. 7).

Que formação tem sido pensada? Transmissão e adestramento não podem ser considerados formação.

Afirma, ainda que o conceito de qualidade na universidade tem sido definido como competência e tem tido como critérios o “quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz” (CHAUÍ, 1999, p. 6).

Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Observa-se, também que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que, aliás, justifica a prática dos “contratos flexíveis” (CHAUÍ, 1999, p. 6).

A docência, por vezes, é imposta ao profissional. Ele se sujeita, pois tal atividade faz parte de seu contrato, mas o que deseja mesmo é ser pesquisador. Esse pensamento é alimentado pelos critérios avaliativos utilizados pelo próprio sistema, pois, a produtividade do trabalho do docente-pesquisador é feita com uma ênfase muito maior nas suas produções científicas, referentes à pesquisa do que aquilo que ele realiza enquanto docente. Assim, a docência se reduz a mais uma atividade daquele profissional dentro da universidade, uma atividade com menos valor que outras.

Essa concepção foi gerada pelo próprio contexto mercantil, de produtividade, que valoriza a pesquisa em detrimento do ensino e que não coloca a docência em pé de igualdade com a pesquisa nas políticas públicas de avaliação e de valorização do profissional que exerce a docência.

A partir desses pressupostos, o que se pretende é conhecer um pouco mais das concepções da docência que estão presentes na universidade pública, bem como as concepções de formação de professores universitários, além de refletir sobre a Pedagogia universitária e sobre outras questões que envolvem a docência como processo de ensino e aprendizagem, relação ensino e pesquisa, interdisciplinaridade, currículo e inovação.

A concepção de docência que tem perpassado a universidade, por vezes, diz respeito à ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (MASETTO, 2003; CUNHA, 2010), ou ainda, o fato de que, como todos passaram pelos bancos escolares, todos estão aptos a tal atividade, prevalecendo, assim, a crença de que os conhecimentos pedagógicos são totalmente desnecessários no exercício da docência universitária.

Para entender melhor essa situação, podemos retomar como a docência tem sido vista na universidade, especialmente no Brasil, desde o início de suas atividades. Masetto (2003) coloca que, como a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil se baseia no modelo francês-napoleônico, em que o foco é a formação para uma profissão, a visão de professor sempre foi aquela em que quem sabe o ofício, sabe ensiná-lo – pensamento que prevalece até hoje.

Masetto (2003) também considera que a ideia era a de formar excelentes profissionais em suas áreas e como se tinha como pressuposto de ensino na universidade a transmissão de “um professor que sabe e conhece para um estudante que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto” (MASETTO, 2003, p. 12), era simples encontrar os docentes que exerceriam essa função – bastaria buscar nos meios profissionais aqueles que se destacavam em suas profissões, que tinham sucesso naquilo que faziam.

Inicialmente, os docentes universitários eram escolhidos entre aqueles que se destacavam, os formados nas universidades europeias, mas, com a expansão do ensino superior, a procura por profissionais de sucesso era feita nas imediações. Procuravam “profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons profissionais como eles o eram” (MASETTO, 2003, p. 12).

Com a introdução da pesquisa como um investimento em ação, na década de 1970, passou-se a exigir o bacharelado, além do “exercício competente de sua profissão” (MASETTO, 2003, p. 12), e, em seguida, determinou-se uma especialização maior ao docente universitário com o mestrado e o doutorado, no entanto, “as exigências continuaram as mesmas, pois se referem ao domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional” (Idem).

Tudo isso nos reporta ao pensamento operacional da universidade com relação ao docente e ao ensino. Se ensinar se resume à transmissão de conhecimentos, a quem ensina, basta conhecer bem sobre aquela tarefa profissional específica, ter estudado aquilo, ter se especializado profundamente em algum aspecto daquela área ou profissão.

Quando a concepção de ensino se pauta na transmissão, a ideia de que esse docente dará conta da aprendizagem do aluno é clara, no entanto, esse pressuposto foi sendo colocado em xeque por diversos fatores.

Um desses fatores é a tecnologia, que tem invadido as vidas das pessoas e causado mudanças numa rapidez nunca vista e isso tem impactado as instituições de ensino de forma geral, inclusive a universidade. Mas este é apenas um dos fatores que traz a reflexão de mudanças e não o mais importante.

É preciso ressaltar que as concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação devem estar alinhadas a um pensamento que venha ao encontro da formação global do ser humano, de um ser pensante, capaz de construir conhecimentos, mudar paradigmas, criar novas possibilidades. Rever concepções é primordial, especialmente para o profissional que se dedica à docência, pois apenas transmitir informações, mais do que nunca, é algo sem sentido

Essas constatações têm feito muitos se mobilizarem no sentido de buscar novos caminhos para a docência universitária. Há um movimento por parte de teóricos como Maria Isabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida, Léa Anastasiou, Marcos Tarcisio Masetto, Ilma Passos Veiga, Sandra Regina Soares, entre outros, no sentido de um aprofundamento nos estudos e pesquisas sobre esta temática, a partir do qual, seus conhecimentos construídos permitem vislumbrar um cenário de ruptura com o que tem se

valorizado enquanto docência universitária hoje, além de proporem novos caminhos para o ensino, a docência e a formação pedagógica.

Um dos conhecimentos fundamentais é reconhecer que a docência é uma ação complexa, ou seja, não basta transmitir conhecimentos. O ato da docência exige mais do que isso e a formação dos professores universitários deve exigir mais do que especializações em determinadas áreas.

Cunha (2010), traz a reflexão sobre a complexidade da docência. Diz que há singulares condições de exercício desta atividade tão específica e isso a diferencia das demais atividades profissionais.

Ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões na organização taylorista do mundo do trabalho (CUNHA, 2010, p. 25).

É relevante buscar compreender que há inúmeras dimensões que compõem a docência e que “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2010, p. 25), no entanto,

Dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçados nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos no ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos (CUNHA, 2010, p. 28).

Nessa direção, podemos constatar que a docência ainda não é compreendida em sua essência dentro da universidade pública. A complexidade do trabalho docente acaba passando despercebida pela maioria das pessoas, que inclusive exercem essa função, em virtude da própria constituição da profissão docente no decorrer dos tempos.

A concepção de docência como a capacidade de ensinar algo que se sabe fazer bem e, o fato da escola ser terreno conhecido por muitos, guardadas suas especificidades de tempo e espaço, dificulta uma mudança de paradigmas para a profissão docente na universidade. A ideia de que todos já passaram pelos bancos escolares e viveram essa experiência por muitos e muitos anos traz a falsa percepção de que todos estão aptos a exercerem a docência, já que aparentemente a conhecem tão bem.

Contudo, um olhar mais refinado aos estudos sobre a docência, conduz à reflexão de que realmente trata-se de uma atividade complexa, ou seja, a atividade da docência não se resume em “dar aulas”, mas exige uma série de outros elementos que demandam formação específica, como o desenvolvimento dos saberes da docência. Nessa perspectiva, a formação pedagógica pode traçar caminhos onde seja possível mudar posturas de dirigentes e professores dentro da universidade, transformando paradigmas e, por consequência, transformando a visão que se tem do ensino neste espaço.

Apesar de parecer claro, a formação pedagógica, que pode ser considerada parte da formação docente, é pouco valorizada na universidade e isso ocorre por diversos fatores. Além das questões ligadas a uma maior valorização da pesquisa em detrimento do ensino, além da questão da avaliação do professor, da produtividade acadêmica, há fatores que envolvem as próprias crenças dos docentes. Um deles diz respeito ao fato da Pedagogia ser uma área que, como estudo, está mais voltada à educação da criança, o que pode afastar seus conhecimentos daqueles que trabalham com adultos (Cunha, 2008, p. 12). Por vezes a visão do professor é a de que a Pedagogia se resume a uma série de termos específicos que servem apenas para mais confundir do que ajudar. Para muitos a Pedagogia serve para elaborar Projetos Pedagógicos, Planos de Ensino, enfim, documentos específicos dessa área. Assim, as reflexões sobre a prática pedagógica se perdem nessas questões.

Nesse sentido, ainda há o agravante de que muitos docentes, quando resolvem realizar uma formação pedagógica, por não serem da área da Pedagogia, se sentem deslocados por não compreenderem os termos utilizados pelos formadores e acabam tendo reforçadas as suas ideias acerca deste tipo de formação, o que foi observado na coleta de dados desta pesquisa.

O essencial, com essas reflexões, é eximir a imagem da Pedagogia Universitária como apenas instrumentalizadora de processos. É vê-la como nos traz Lucarelli (2000, p. 36, apud CUNHA, 2009a, p. 171) como “um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”.

Seria essencial então, se construir dentro da universidade uma concepção de que o conhecimento pedagógico vai além da utilização de termos técnicos em documentos oficiais? Seria fundamental que o docente se enxergasse como um profissional da área da educação, independentemente de sua área de origem e reconhecesse, dentro desta profissão, os pressupostos que a compõem?

Muitas vezes o docente universitário tem dificuldade em se enxergar como docente. Ele se vê como profissional, como pesquisador, mas a docência apenas uma atividade a mais que ele exerce dentro dessas outras tarefas de “maior importância”, como já mencionado, assim, é possível inferir que a formação pedagógica do docente universitário pode transformar essa visão, essa concepção, traçando, assim, novas possibilidades.

A formação na Pedagogia Universitária pode vir ao encontro da necessidade do docente ser reconhecido profissionalmente como professor.

Como a Pedagogia Universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelece-se um vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos conhecimentos legitimados. Esses devem ser alcançados pelo professor universitário para que ele possa ser reconhecido profissionalmente, com fortes repercussões sobre sua carreira profissional. A reflexão desses condicionantes e as possibilidades de novas alternativas vêm se configurando como um importante campo de produção do conhecimento e dos saberes docentes (CUNHA, 2010, p. 30).

A construção desse campo de conhecimento e a constituição dos saberes docentes se darão na formação, inicial e contínua, que deve ser repensada e redimensionada, entendendo aqui a formação inicial do docente universitário como sendo a formação na pós-graduação *Stricto Sensu*, em que ele aprofunda uma temática em determinada área, mas se certifica, também, para a docência universitária e, a formação continuada como aquela realizada em serviço, por meios pessoais ou por iniciativas institucionais. No caso deste trabalho focamos a formação continuada nas questões pedagógicas, este campo epistemológico que vem sendo construído.

Para que essa construção se fundamente é essencial que haja movimentos emancipatórios, pois, a autonomia é fator fundante para a profissionalidade e todo movimento que dela resulta. Cunha (2009a, p. 173), nos revela que era basilar na universidade a relação sujeito-sujeito que favorecia a emancipação, no entanto, a partir da entrada do Estado-Avaliador o pilar da regulação reinstituiu “o processo de relações colonialistas na relação sujeito-objeto” (CUNHA, 2009a, p. 173), deixando de lado a relação que configura o aspecto humano da universidade e as possibilidades emancipatórias, dificultando, assim, a profissionalização do professor universitário.

Segundo Cunha (2009a, p. 173), este Estado-Avaliador está em consonância com a sociedade globalizada e neoliberal, que vem “impondo-se como se fosse a única alternativa de desenvolvimento”, e isso, faz com que o “pilar do conhecimento regulação se sobreponha ao pilar do conhecimento emancipação”, pois o equilíbrio entre essas duas forças é primordial para

que a reflexão acadêmica aconteça e as decisões não se percam na rapidez que essa estrutura globalizada, capitalista, neoliberal impõe aos processos que ocorrem dentro da universidade.

Esse processo regulatório dificulta em muito a reflexão sobre a docência, pois as mudanças que precisam ocorrer para a profissionalização são dissonantes dessa política.

A Educação Superior não deve estar a reboque do mercado, da globalização excludente e consumista, nem da avalanche informacional. É preciso que o ensino universitário seja capaz de formar cidadãos que façam a crítica do mercado e da globalização excludente (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 28).

No entanto, o fato da universidade estar mergulhada nesse contexto de mercado dificulta essa reflexão quando, por exemplo, a avaliação externa impõe aquilo que deve ser ensinado, pesquisado, produzido, publicado, retirando da instituição a autonomia de fazer seus próprios caminhos.

O perfil ideal do professor [universitário] que as avaliações comumente desenham é de um conhecedor da matéria que deve ser repassada aos estudantes com clareza e sem questionamentos, com boa sistematização e organização, capacidade de comunicação e disciplina. Por sua vez o estudante deve estar preparado para ter um bom desempenho em exames nacionais, realizar disciplinadamente as tarefas, demonstrar interesse pelas atividades de sala de aula e pela futura profissão (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 30, grifo nosso).

Mesmo com a mudança na forma de avaliar o Ensino Superior por parte do Estado, que veio do malfadado Provão (que avaliava apenas o desempenho do estudante, fazendo recair sobre ele toda a responsabilidade do sucesso ou fracasso de cada curso nas universidades), para um sistema mais complexo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), “que contempla a auto avaliação, a avaliação dos cursos e dos estudantes, tendo como foco a instituição e não o desempenho dos estudantes” (SOARES, 2009, p. 78), o ranqueamento continuou acontecendo e baseando-se apenas no desempenho do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que é a parte que cabe aos estudantes deste processo avaliativo. Essa realidade das avaliações externas

Tem contribuído para o retorno à lógica do *ranking* e da competitividade, para a simplificação do conceito de qualidade, para o controle heterônomo. Enfrentar essa lógica exige um maior envolvimento dos docentes universitários na formulação da profissionalidade e do projeto de universidade que interessa à sociedade, para não terem que se submeter às imposições das agências avaliadoras e à lógica do mercado, em função da dispersão, da fragmentação, da falta de coesão profissional (SOARES, 2009, p. 79-80).

Voltando o olhar para a coleta de dados realizada para este trabalho, nas falas dos assessores nas entrevistas e no discurso de muitos dos autores que nos embasam, foi possível verificar que a avaliação do docente universitário está totalmente voltada à sua produção de conhecimento no âmbito da pesquisa e que a docência não entra neste processo, sendo mais um motivo para que este profissional não se interesse em se formar como docente, como professor, pois não tem sido valorizado nesse sentido. Para os professores das universidades, muitas vezes, a docência acaba sendo um peso, pois retira deles o tempo necessário para novas pesquisas, novas produções, não havendo sentido de se dedicar a formações que irão reforçar aspectos “apenas” da docência.

Tardif, J. (2009) traz essa reflexão, apontando os obstáculos e tensões para a vida professoral universitária.

No mundo universitário, a pesquisa representa, certamente, um traço distintivo em comparação aos demais níveis de ensino. Poder-se-ia, aliás, pensar que a pesquisa constitui, em muitas situações, um inibidor da inovação e da mudança quando se trata de formação, particularmente porque queremos a qualquer preço salvaguardar o tempo, os espaços e os papéis inerentes à pesquisa (TARDIF, J. 2009, p. 59).

Ensino e pesquisa, por vezes, aparecem como aspectos totalmente antagônicos na universidade. Há diferenças sim, mas esses dois focos da universidade devem ser vistos em suas especificidades e importância. Não é possível imaginar a diminuição de um em detrimento do outro.

Pimenta (2009) explicita as diferenças entre os componentes que configuram ensino e pesquisa e que podem clarificar essa discussão. São cinco aspectos apontados que devem ser analisados em cada uma das atividades: os sujeitos envolvidos, o tempo, o conhecimento, o método e os resultados obtidos. Quanto aos sujeitos do processo, na pesquisa, normalmente, os envolvidos são o pesquisador e seu orientador que interagem na maior parte do tempo. Os momentos coletivos se reduzem a alguma disciplina, onde os temas não se aproximam. No ensino o docente se “confronta” com outros sujeitos durante todo o tempo, sejam eles: chefia, coordenadores, colegas e estudantes e estes

Constituem a razão de ser da profissão docente. Esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias, a serem conhecidas no processo de efetivação do ensino e da aprendizagem e, na maioria das vezes, muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula. Esses grupos interagem com os docentes por períodos determinados (semestrais ou anuais), e não existe a menor garantia de que um processo que funcionou com um grupo vá funcionar da mesma forma com outro. Novamente a atitude de flexibilidade, abertura,

capacidade de lidar com o imprevisto e o novo se tornam essenciais ao desempenho e sucesso da atividade docente (PIMENTA, 2009, p. 39).

Pimenta (2009) indica o tempo como outro fator que diferencia a atividade da docência da atividade da pesquisa. Na pesquisa o tempo, apesar de curto na maioria dos programas (hoje, em virtude das políticas de aligeiramento da pós-graduação em nosso país), é mais flexível do que no ensino, pois este, na maioria dos cursos, tem um tempo limite de quatro meses onde a disciplina deve ser desenvolvida, exigindo adequações curriculares, trazendo desafios e limites ao processo. Quanto ao conhecimento, o obtido na pesquisa é histórico e temporal, além de se constituir em sínteses de quadros teóricos, quando no ensino, o conhecimento se dá por meio de conteúdos já existentes, sistematizados, que devem ser apropriados pelos estudantes.

Para Pimenta (2009), o método na pesquisa se constitui a partir do problema, na relação com o objeto de estudo e o campo de conhecimento ao qual se refere – normalmente, são métodos já existentes no contexto da pesquisa. No ensino, o método vai depender totalmente das concepções do professor sobre ensino, sobre estudante, sobre conhecimento, sobre saber. “Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas colocadas lado a lado, ou como grade, [...] e toma a disciplina que leciona como fim em si mesmo, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento” (PIMENTA, 2009, p. 40).

Com relação aos resultados obtidos, Pimenta (2009, p. 40) destaca que na pesquisa dizem respeito ao conhecimento gerado a partir do problema pesquisado. No ensino, o importante é que se tenha como resultado o fato de “propiciar novas elaborações e novas sínteses, tanto pelos professores quanto pelos alunos, em relação aos conhecimentos e processos”, assegurando que o estudante “construa uma apreensão qualitativamente superior sobre os quadros teóricos e a própria realidade”.

A partir dessa diferenciação, tem-se claro que um excelente pesquisador não é necessariamente um excelente professor, no entanto, Pimenta (2009) traz a questão de o docente juntar ensino e pesquisa quando se propõe a pesquisar sua própria prática, “pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se, refletir sobre ela, é necessário a toda profissão” (PIMENTA, 2009, p.41).

Dessa forma a autora toca na questão da profissionalidade docente dizendo que

A diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade permite maior clareza no processo de construção dos professores como categoria profissional. Enquanto a empregabilidade caracteriza-se pela capacidade da pessoa executar, de forma eficaz, atividades demandadas pelo modelo vigente de desenvolvimento (o que explica o

senso comum a respeito do docente universitário que necessitaria apenas conhecer sua área de atuação, para ser bom professor), na profissionalidade é preciso ter capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade (CAVALLET, 2000 Apud PIMENTA, 2009, p. 41).

Na mesma linha de pensamento, Tardif (2009) apresenta a reflexão sobre a universidade de serviço, ou seja, a universidade voltada a formar profissionais, mas sem deixar de ser uma universidade de pesquisa. Desta forma, o que acontece é a sobrecarga de trabalho do professor universitário que tem a exigência de se dedicar ao ensino, mas sem deixar de ter que produzir pesquisas, além de dar conta de projetos de extensão.

Exige-se, então, que esses professores se envolvam de maneira significativa e regular na vida – concepção, operacionalização, regulação, avaliação, inovação, promoção, revisão – dos cursos de formação, que eles se associem a outros professores, mantendo suas atividades de pesquisadores, como foi o caso na universidade de pesquisa. Além disso, devem colaborar com a dinâmica da vida universitária e oferecer serviços a diversas coletividades, tendo em vista sua competência profissional, as necessidades dessas coletividades e a divulgação da universidade, que depende, em grande parte, de sua participação na compreensão e na resolução de problemáticas cruciais (TARDIF, J. 2009, p. 60).

Essa realidade exige que o docente esteja em várias frentes, em constante luta com o tempo, o que dificulta, assim, o amadurecimento de uma profissionalidade específica da docência como pressuposto primeiro da universidade. Sobre tais concepções, parece importante conhecer um pouco deste pressuposto da universidade que se intitula como indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, para então compreender os fatores que acabam compondo a profissão *docente universitário*.

Cunha (2012) traz a reflexão acerca da indissociabilidade ligada à qualidade na Educação Superior. Refaz, primeiramente, o caminho deste pressuposto desde os primórdios da universidade no mundo e no Brasil e, deixa claro que o paradigma da relação entre ensino, pesquisa e extensão tem origem na crítica ao modelo de universidade pautado na neutralidade da ciência e no ensino como transmissão, modelo este rígido e excludente.

A ideia de indissociabilidade requer que pensemos o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira articulada, no entanto, dentro da universidade, os graus de importância de cada um torna essa tarefa bastante difícil, pois o trabalho, na maior parte das vezes, acaba sendo estanque e fragmentado, e, na escala de importância entre os três, a extensão acaba ficando marginalizada.

A extensão, que surge na América Latina em 1919 (Córdoba – Argentina), com uma proposta de ser “uma das funções básicas da Educação Superior” (CUNHA, 2012, p. 21),

aparece como uma característica advinda das universidades latino-americanas. Essa característica responde às necessidades de uma sociedade desigual, exigindo da universidade uma responsabilização social, pois, a extensão é o que auxilia a universidade a conhecer de perto as necessidades desta sociedade e permite a produção de saberes para a melhoria de vida das pessoas que dela fazem parte.

Essa ideia traz a crença de que

A inserção da extensão como função acadêmica acena com uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção (CUNHA, 2012, p. 21).

Cunha (2012), aponta que no Brasil, essa ideia demorou um pouco mais para se solidificar. Nos meios acadêmicos, os pensadores da época já lutavam pela democratização e autonomia universitárias, quando em 1968, com a Lei 5540/68, veio uma grande reforma da universidade brasileira. “É certo que essa perspectiva tinha a intenção de privilegiar a pesquisa básica, necessária ao projeto de desenvolvimento nacionalista dos governantes” (CUNHA, 2012, p. 24), além de agir no sentido de diluir as organizações que lutavam pela universidade e pela sociedade como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e os Sindicatos, ocasionando muitas perdas para o desenvolvimento do pensamento crítico da época. Nesse momento, pesquisa, ensino e extensão passaram a ter os tons que se pintavam a sociedade naquele momento histórico tão cinza. Em que se fez questão de reforçar entre universidade e sociedade a relação “dos que sabem com os que não sabem” (CUNHA, 2012, p. 26).

Cunha (2012) nos lembra de que, com o passar do tempo, a abertura democrática trouxe à tona essa discussão e a Constituição garantiu a indissociabilidade, bem como a autonomia universitária, reconhecendo esses pontos como primordiais para uma universidade de qualidade. Essa ideia, no entanto, acaba não atingindo o ensino superior de forma abrangente pois, em 1996, com a LDB/1996, as exigências foram abrandadas atendendo aos interesses do sistema privado, como já considerado no capítulo anterior. Com a diferenciação entre faculdades isoladas, centros universitários e universidades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação “admitiu a existência do ensino superior independente da pesquisa que só seria obrigatória para as universidades” (CUNHA, 2012, p. 27), o que, para a autora, foi uma regressão na concepção da natureza da Educação Superior. Nas universidades, onde é preciso

cumprir esse pressuposto legal, a indissociabilidade, os impasses foram muitos, sido necessário aprofundar a compreensão da relação entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto,

[...] poucos foram os esforços sistemáticos nesse sentido. Ciosa de fazer valer a Lei Maior, as três funções foram institucionalizadas e reforçadas na estrutura organizacional das IES. Entretanto, pouco se investiu na discussão do termo indissociabilidade como um estruturante dessa relação. Na maior parte das vezes, essas ações acontecem em paralelo sem uma ligação mais intrínseca entre elas. Percebe-se certa naturalização conceitual que dispensa empenhos reflexivos que explicitem esse fenômeno com maior evidência (CUNHA, 2012, p. 27)

Nesse sentido, o que se vê, na maior parte das vezes, é que existe realmente um espaço nas universidades para que esses elementos sejam desenvolvidos, no entanto, além de estarem acontecendo de maneira estanque e fragmentada, não há uma reflexão mais aprofundada acerca da indissociabilidade, mesmo porque, a pesquisa continua sendo o elemento forte da avaliação institucional, o que acaba deixando os outros dois aspectos num segundo plano, sendo que a extensão, entre os três, ainda é o menos valorizado.

A extensão, continua até então ocupando um espaço marginal, com frágil regulação e menor financiamento. Atingida pelas políticas globais das últimas décadas, tende, em termos de prestígio, a ser identificada com a prestação de serviços, muitos dos quais realizados com o sentido de captação de recursos, alterando substancialmente sua missão original (CUNHA, 2012, p. 28).

Percebe-se, assim, que esses elementos interferem no desenvolvimento da profissão docente na universidade, uma vez que o docente é quem assume todas essas. Como fica então a construção da profissão docente dentro dessa universidade que precisa dar conta de múltiplas tarefas, mas que as coloca em diferentes patamares de valores? Como desenvolver uma docência diferente do que tem sido visto na universidade, de forma integrada à pesquisa e à extensão? É importante refletir sobre essas questões para uma melhor compreensão da docência universitária e da formação ligada a ela.

3.2 A construção da profissão docente

Diante de tudo o que foi exposto sobre as concepções e paradigmas que cercam o contexto do docente universitário surge a indagação: existe a profissão “professor universitário”? Este debate é bastante recente no Brasil e pesquisadores têm se debruçado sobre essa temática contribuindo para a reflexão sobre a profissionalização da docência universitária.

Soares (2009), explicita os conceitos sobre profissionalização, profissionalidade e profissionalismo.

O termo profissionalização remete fortemente a um processo coletivo de desenvolvimento de capacidades e de formalização dos saberes implementados na prática profissional que culmina na profissionalidade, entendida como conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais. Esse processo coletivo, entretanto, não pode prescindir do engajamento pessoal do profissional na implementação dos saberes e das práticas comuns, traduzindo-se no profissionalismo, que significa o exercício com competência e ética da prática profissional de forma a garantir o prestígio social da profissão (SOARES, 2009, p.77).

Soares (2009) traz algumas características que ajudam a conceituar o termo profissão. A primeira, diz respeito ao “conjunto de ações específicas e complexas baseadas no domínio aprofundado de um corpo de conhecimentos sistematizados”. A segunda trata da formação específica do profissional que desenvolverá essa atividade. A terceira é “o exercício autônomo e responsável da prática profissional”. Essa “autonomia se orienta por um sentido ético do exercício profissional formalizado em um código deontológico” (SOARES, 2009, p. 80). A quarta característica é a existência dessa profissão por intermédio de uma associação, ordem ou corporação.

Essas características trazem novamente a reflexão sobre a complexidade da docência. Em todos os aspectos elencados, há um longo caminho ainda a se percorrer quando se pensa na docência universitária. Fundamental ter claro que “assumir a docência universitária como profissão pressupõe compreender que a formação de pessoas é a sua função primordial” (SOARES, 2009, p. 82).

Levar em consideração os saberes que compõem a docência e a formação específica para tal fim, atende às duas primeiras características e, ainda está em processo. As dimensões da autonomia e da inserção deste profissional por meio de uma associação, ainda são pontos distantes da realidade deste docente.

Ter consciência da complexidade da docência infere o reconhecimento de que há saberes distintos que definem essa profissão. Alguns autores desenvolveram várias ideias dos saberes docentes. Aqui, serão utilizados os saberes docentes desenvolvidos por Cunha (2010) e Tardif, M. (2014; 2000) em virtude do extenso trabalho na direção da formação do docente e de seu desenvolvimento profissional.

Cunha (2010) traz a reflexão acerca da profissionalidade do docente universitário, levantando duas questões fundamentais: autonomia e uma base sólida de formação. Afirma que

o professor hoje, vive um processo de alienação em virtude do atual contexto político e social, que fazem com que as “condições de trabalho tentem calar os professores na sua condição intelectual” (CUNHA, 2010, p. 24).

Coloca-se o desafio de alcançar a autonomia, pois as políticas que regem a universidade instrumental, operacional, impedem esse processo. Daí a necessidade de se investir numa sólida formação “que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação” (CUNHA, 2010, p. 25), além da necessidade de se tomar consciência da complexidade da docência e da descoberta dos saberes que a compõem.

Tardif, M. (2014) e Cunha (2010), afirmam que os saberes docentes são heterogêneos e sua constituição advém de diversos caminhos.

Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor. A discussão que nos mobiliza, na reflexão analítica dos saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida aqueles ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada (CUNHA, 2010, p. 20).

Essa divisão de saberes é apenas didática, pois Cunha (2010) deixa claro que “na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico” (CUNHA, 2010, p. 20).

Tardif (2014) mostra que os saberes não são compostos exclusivamente de processos mentais. Defende a ideia de que o saber dos professores é um saber social e dá cinco motivos para comprovar sua tese: o saber do professor é social porque “é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos [...] a condicionamentos e recursos comparáveis” (TARDIF, M. 2014, p. 12), ou seja, os saberes devem ser colocados em relação com essa situação coletiva de trabalho.

Coloca, ainda, que o saber dos professores é social porque sua atuação profissional se encontra vinculada a um sistema que garante sua “legitimidade e orienta sua definição e utilização” (TARDIF, M., 2014, p. 12). O terceiro motivo é que o objeto de trabalho do professor é um objeto social, ele trabalha com seres humanos, com sujeitos “daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas” (TARDIF, M., 2014, p. 13).

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, M. 2014, p. 13).

Finalmente, o quarto e o quinto motivos, correspondem respectivamente ao fato de os saberes não serem estáticos, pois dependem da evolução da própria profissão na história para se constituírem. Assim, não são necessariamente sempre os mesmos, mas “evoluem com o tempo e as mudanças sociais” (TARDIF, M. 2014, p. 13). É social por ser construído em meio a uma socialização profissional “onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, M. 2014, p. 14).

Importante ressaltar, no entanto, que Tardif (2014, p. 15) alerta que não se pode cair no erro de pensar que os saberes não são apenas processos mentais, o que ele chama de “mentalismo”, mas também, não é apenas um processo social, o que ele chama de “sociologismo”. Importante ver na constituição dos saberes todos os aspectos que envolvem a profissão docente, inclusive a contribuição individual dos atores envolvidos, ou seja, a atuação individual do professor.

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, M. 2014, p. 15).

Tardif (2014) apresenta um quadro dos saberes dos professores. No qual tenta explicar o pluralismo do saber profissional do professor, relacionando-o com sua experiência de trabalho.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

<i>Saberes dos professores</i>	<i>Fontes sociais de aquisição</i>	<i>Modos de integração no trabalho docente</i>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária

Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

TARDIF, M. (2014, p. 63).

O quadro dá um panorama geral de como o saber experiencial é constituído. Tardif (2014) apresenta algumas características do saber experiencial que permitem compreender melhor o exposto. Afirma que este saber é aquele ligado às funções dos professores, por meio das quais o saber é mobilizado, modelado, adquirido; é um saber prático, é utilizado conforme se apresentam os problemas e desafios: “a cognição do professor é condicionada por sua atividade” (TARDIF, M. 2014, p. 109); é um saber interativo, exatamente por se constituir em meio às interações humanas que ocorrem no processo; é um saber plural, que se baseia em vários conhecimentos; “é um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes” (TARDIF, M. 2014, p. 109); é um saber complexo, não analítico; é um saber que integra novas experiências; ao mesmo tempo em que é social, é personalizado, pois cada professor dá sua marca a esse saber; é existencial, pois está ligado à história de vida do professor é “muito mais consciência do trabalho do que consciência sobre o trabalho” (TARDIF, M. 2014, p. 110).

O autor elucida que essas características vêm demonstrar uma “epistemologia da prática docente” (TARDIF, 2014, p. 111). Essa epistemologia aponta, segundo o autor, para um

horizonte em que não se praticam mais os modelos dominantes de ensino, voltado para o mecanicismo, para a técnica, mas sim, que objetive o ser humano em suas interações.

Cunha (2010) conceitua os saberes de uma maneira mais específica e didática, apresentando saberes do campo pedagógico, explicitando os saberes docentes que devem ser reconhecidos, para que possam ser desenvolvidos, especialmente no que tange à formação do professor universitário. Denomina a esses saberes como sendo: 1- relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2- referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e de processos de formação; 3- relacionados com a ambiência da aprendizagem; 4- relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes; 5- relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 6- relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; 7- relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Nos saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, destaca-se o “saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas” (CUNHA, 2010, p. 21). Saber reconhecer a escola/universidade como espaço específico de construção de conhecimento, suas finalidades, seus caminhos, mostra-se fundamental para que o docente se situe no espaço onde realiza sua prática. É essencial que este espaço seja conhecido dele, em seus pormenores, em sua história, em suas diretrizes, para que seu trabalho seja contextualizado não apenas nos conteúdos que ele desenvolve, mas, também, seja levado em consideração o conjunto de aspectos que formam essa escola/universidade.

Nos saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos professores de formação “destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais” (CUNHA, 2010, p. 21). Num contexto onde impera o individualismo, *pode* brotar a coletividade. Isso não é tarefa fácil, mas possível. Se este saber for desenvolvido no corpo docente, ou seja, o saber relacional, onde as relações que se estabelecem são tão importantes quanto os conteúdos desenvolvidos, o trabalho coletivo passará a ser um exercício diário até passar a ser natural. Na contramão da sociedade da competição, pode se ter um trabalho de cooperação, no sentido de construção mútua de novos conhecimentos.

Com relação aos saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, faz-se importante destacar que “eles pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social” (CUNHA, 2010, p. 21). Essa relação da construção do conhecimento com a prática social permite que a educação

realizada na escola ou universidade vá para além dos conhecimentos historicamente construídos. Quando se alcança esse pressuposto de relacionar o que ensinar ao por que ensinar, para quê, para quem, há um resgate da dimensão humana, social, tão necessária quanto a capacidade técnica, o que se pretende desenvolver no Ensino Superior.

Na mesma linha temos os saberes relacionados ao contexto sócio-histórico dos estudantes, que dizem respeito a “um processo de ensinar e aprender, imbricado socialmente, constitui-se no ponto chave para a construção da cidadania” (CUNHA, 2010, p. 21-22).

Os saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, “pressupõem o domínio do conhecimento específico do que se ensina sua estrutura e sua possibilidade de relações” (CUNHA, 2010, p. 22). Dominar o conhecimento daquilo que se vai ensinar não é algo simples, exige que se mobilizem tempo, dedicação e atenção aos detalhes daqueles conhecimentos que se pretende desenvolver junto aos estudantes. Ter bem delineados os objetivos, métodos e propostas de trabalho é de fundamental importância para que a aula se desenvolva e para isso, há que se ter um olhar no preparo desses itens capaz de envolver todos os outros saberes aqui citados, pois é na determinação dos objetivos que se delineia a ação na qual estão presentes as concepções de ensino, de pessoa, de universidade.

Quando se pensa nos saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, o desafio está em alcançar o “protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos” (CUNHA, 2010, p. 22). A condução da aula parece simples para a maioria das pessoas. Quando se tem a concepção de que ensinar é transmitir, conduzir a aula é algo elementar, no entanto, quando se pensa em protagonismo de professores e estudantes, se torna necessário que se tenham variadas possibilidades, pois, para que seja um trabalho de protagonismo e para que seja significativo, o professor precisa conhecer os estudantes com os quais trabalha desenvolvendo um olhar atento ao grupo e a cada um, além de buscar perceber sua cultura, seus aspectos social, emocional e cognitivo. Só assim poderá selecionar estratégias que envolvam a todos em torno do conteúdo que deve ser desenvolvido.

Finalizando, temos os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. Este saber é crucial de ser desenvolvido, pois “exige um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos” (CUNHA, 2010, p. 22). A avaliação pode ser uma grande armadilha na relação ensino-aprendizagem quando se pensa num processo de construção em que todos os atores envolvidos estão ensinando e aprendendo, ou seja, um processo que vê o estudante como sujeito de seu conhecimento e o professor como um mediador entre o

conhecimento e esse sujeito. Há muitos casos de professores que desenvolvem um trabalho voltado às questões sociais, emocionais, cognitivas de seus estudantes, promovendo estratégias nas quais cada um possa desenvolver sua autonomia intelectual e ao mesmo tempo um trabalho de cooperação entre os pares. Assim, desenvolvem atividades em grupo e permitem que os estudantes participem desse processo de forma intensa. Contudo, no momento da avaliação, avaliam de forma tradicional, utilizam-se de alguns instrumentos de avaliação que não condizem com todo o processo desenvolvido. Acabam fazendo uso de uma avaliação somativa em detrimento do aspecto formativo frente ao trabalho realizado.

A partir dessa visão de avaliação, recordamos Cunha (2010, p.22), ao nos apresentar que esses saberes que compõem a dimensão pedagógica se “articulam entre si e definem dependências recíprocas”.

O esforço acadêmico de delineamento dos saberes/conhecimentos necessários ao professor não tem a pretensão de esgotar seu delineamento, porque seria simplificar um processo que é, por natureza, complexo. A intenção que nos move é teorizar sobre a docência que vem sendo atingida, historicamente, na sua condição profissional. Dessa maneira, assumir a complexidade é desvelar o ofício de professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício (CUNHA, 2010, p. 22-23).

Diante do todo exposto até aqui, um dos grandes desafios presentes é assumir a complexidade da docência, o que ainda não é muito claro para muitos docentes. Assim, a formação se apresenta como primordial para essa tomada de consciência.

3.3 A Formação continuada do docente universitário: espaço, lugar, território de formação?

Quando se fala em formação, muitas ideias surgem: a formação inicial, que diz respeito a algo específico, a formação que advém da experiência, a formação humana, a formação continuada. Aqui a formação pedagógica e continuada do docente universitário é um dos focos de reflexão, sendo que o principal é referente às concepções que permeiam essa formação.

Para resgatar a questão da formação do docente universitário, Nóvoa (2012) traz considerações importantes sobre a Pedagogia na universidade. Afirma que “sem uma nova Pedagogia, a universidade não conseguirá cumprir o que dela se espera no século XXI”. (NÓVOA, 2012, p. 1).

Nóvoa (2012) afirma que a universidade tem sofrido nas últimas décadas grandes mudanças e que elas não são necessariamente boas, no entanto, em que deveria ter-se buscado

mudanças, pouco ou nada aconteceu que é no campo da Pedagogia. “Mudou tudo na universidade, menos a Pedagogia” (NÓVOA, 2012, p. 5).

O autor diz que a massificação do ensino superior, o lugar da ciência (pesquisa) na universidade, o modelo de governo das universidades e a relação dessa com a sociedade são grandes mudanças ocorridas na instituição nos últimos anos, mas que falta um trabalho intensivo no que tange a maneira de se pensar a aula. Nesse sentido, aponta quatro iluminações, quatro ideias como reflexão na construção de uma nova Pedagogia na universidade. Essas ideias são: investigação, colaboração, situação, experiência.

Com relação à investigação, Nóvoa (2012), diz que o ensino precisa se aproximar daquilo que é realizado nos grupos de pesquisa, não no sentido de dizer que a pesquisa é melhor que o ensino, mas no sentido de trazer os pressupostos que são colocados neste espaço específico como as ideias de descoberta, de experimentação, de criação. Afirma que a experiência da pesquisa deveria trazer para o espaço pedagógico “em vez da transmissão a descoberta; em vez do consumo, a criação” (NÓVOA, 2012, p. 9).

Com a ideia de colaboração, Nóvoa (2012), refere-se a práticas colaborativas em todos os níveis, por meio do trabalho em equipe, do diálogo, das redes. Afirma que isso é realizado dentro dos grupos de pesquisa, mas que no espaço pedagógico não é desenvolvido. Essa prática aparece muito nos programas de mestrado e doutorado, mas, diz que “temos dificuldades em passar esse patamar e conseguir construir uma Pedagogia da cooperação” (NÓVOA, 2012, p. 10). E, passar deste patamar traria novas perspectivas ao ensino, inclusive no que diz respeito à sua organização em forma de disciplinas.

Na terceira iluminação, o autor falou da situação das práticas dentro dos cursos “práticas de uma cultura profissional mais ativa” (NÓVOA, 2012, p. 12), ou seja, as possibilidades de vivenciar, nem que seja por meio de simulações, situações do cotidiano da profissão, os problemas que podem aparecer no exercício profissional e pensar nas soluções destes (isso tem ocorrido com maior ênfase na área da medicina). Essa ideia nos remete a práxis⁷ e, só é possível fazer a reflexão entre teoria e prática se houver um conhecimento construído também dentro desta prática.

Por fim, a experiência, que representa “permitir que os estudantes alarguem seu leque de experiência” (NÓVOA, 2012, p. 13), especialmente na dimensão social.

Nóvoa (2012) diz que o desenvolvimento dessas dimensões pode mudar o paradigma da Pedagogia na universidade, pode trazer a ideia de uma Pedagogia

⁷ “A práxis é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p.21).

[...] que esteja mais próxima das culturas da investigação e da cultura das ciências; uma Pedagogia que esteja fortemente relacionada com uma política de colaboração e cooperação entre os estudantes, os professores muito mais do que uma rotina de transmissão; uma Pedagogia que valorize as/uma rotina(s) de situação pedagógica e que dentro das situações pedagógicas valorizem uma proximidade com a cultura profissional que esses estudantes vão ter acesso e; finalmente, uma Pedagogia que seja capaz de valorizar a experiência, que é feita através de uma reflexão individual e de uma reflexão social (NÓVOA, 2012, p. 15).

Para tanto, a formação do docente, nesse sentido, é extremamente relevante, pois é apenas no caminho da formação continuada que irá desenvolver essas e outras dimensões necessárias para alcançar um ensino cheio de sentido, como é o desejo de muitos. Mas que formação? Uma formação que leve o docente para que caminhos? Como devem se constituir esses espaços de formação?

Esta pesquisa vem com essas indagações e propõe reflexões acerca dessa formação. Quando vamos à campo e nos deparamos com práticas formadoras que buscam sim, inovações, mas ainda estão distantes de tornar o processo mais protagonico, vemos a necessidade de pararmos e refletirmos sobre a formação pedagógica que tem sido oferecida ao docente universitário.

Cunha (2010) traz uma importante reflexão sobre os espaços de formação pedagógica dos docentes universitários – traz a ideia de espaço, lugar e território de formação, sendo que define espaço a partir das reflexões de vários filósofos, entendendo-o como uma distância entre dois pontos onde coisas acontecem e que um espaço se transforma em lugar a partir da dimensão humana.

*O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz que “é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço, mas quando coloco minhas coisas dentro dela e reconheço a propriedade dessa organização, defino um **lugar** (CUNHA, 2010, p. 53-54. grifo da autora).*

Não se pode negar a universidade como espaço de formação, mas será que este espaço tem se constituído como lugar? Como a formação do docente universitário tem sido concebida nesses espaços? É possível que a maioria desses espaços se transforme em territórios de formação? Sendo que o território é uma concepção mais ampla ainda de espaço e lugar, onde existe uma “ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há territórios neutros” (CUNHA, 2010, p. 55).

Territórios, assim, implicam em legitimidade de um trabalho que tem sido desenvolvido ao longo de um determinado tempo, e que revela a “intensidade de sua institucionalização” (CUNHA, 2010, p. 57).

Importante ressaltar, então que “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, 2010, p. 56).

Espaços... lugares de formação... territórios...

Refletir sobre a formação do docente universitário se faz primordial para que se compreenda e se avance no sentido dessa transformação.

Marcelo Garcia (1999) chama a atenção para o fato do conceito de formação, pois ele será basilar para inferir como tem sido desenvolvida a formação do docente universitário nos espaços em que se constituem como formadores de professores. Diz que há concepções em que a formação se configura como mero treino, em que o foco é desenvolver técnicas de trabalho. Há concepções em que a formação se resume ao ensino profissional da função de professor, sem levar outros aspectos em consideração. Há estudiosos que veem a formação do docente como processo, por fim, o autor traz seu próprio conceito de formação de professores e, apesar de ele estar se referindo à formação do professor da Educação Básica, podemos tomar como referência para a formação dos professores de todos os níveis de ensino.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação de professores não é algo estático ou simples de se engendrar. Muitos fatores são implicados nessa formação, o que, a partir da definição observada, torna substancial ressaltar o movimento realizado entre teoria e prática, ação e reflexão, ou seja, a práxis. Esta maneira de ver a formação deve perpassar todo o próprio processo, permitindo interferências no ensino, no currículo, na organização da instituição, visando a qualidade da educação dos estudantes, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Soares e Cunha (2010), referem-se à formação profissional do docente universitário como algo que deve emergir do meio em que ele vive e atua.

A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (SOARES E CUNHA, 2010, p. 32).

O sujeito da formação precisa desejar se formar, desejar estar ativo nessa formação, se comprometendo com a mesma e não aceitando ser apenas agente passivo desse processo.

Além dos aqui mencionados, diversos autores apontam a importância da formação pedagógica do docente universitário como Masetto (2003); Pimenta e Almeida (2009); Anastasiou (2003); Soares (2009); Lucarelli (2004); Pimenta e Anastasiou (2010) entre outros.

Todos apontam a necessidade de uma ruptura na formação inicial do docente universitário existente. Como já mencionado, entendemos aqui essa formação inicial como sendo a pós-graduação *Stricto Sensu*. A ruptura deveria se dar em mudanças na estrutura dessa formação, em políticas públicas que valorizem a docência universitária e na constituição de uma formação contínua significativa e indicativa de novos caminhos. É substancial então pensar nessa formação começando pela “inicial”. O que dizem as pesquisas já existentes sobre a formação inicial do docente universitário?

Soares e Cunha (2010, p. 30), apontam que “não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário; em contrapartida, em especial a partir da década de 1980, o título de doutor é exigido para ingresso no ensino superior”. E esse título, não necessariamente dá ao titulado condições de assumir a docência.

É sabido que nessa formação *Stricto Sensu* o que ocorre é a especialização em uma área do conhecimento. Nessa formação “o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação” (PIMENTA e ALMEIDA, 2009, p. 20).

Há iniciativas que permitem algumas reflexões sobre a docência nessa formação, como estágio docência, exigido em alguns programas de pós-graduação e o oferecimento de disciplinas que tratam do contexto universitário e das questões pedagógicas que envolvem a docência.

Contudo, a maior parte dos programas está voltada às atividades de pesquisa e de produção de conhecimento, como afirmam Pimenta e Almeida (2009), havendo ainda a preocupação em divulgar os resultados das pesquisas realizadas em eventos e publicações, além de começarem a se envolver em atividades como bancas e pareceres que “são entendidas como decorrentes das competências do pesquisador” (PIMENTA e ALMEIDA, 2009, p. 20).

Este cenário de formação inicial do docente universitário, como já foi mencionado, limita de forma considerável sua atuação como docente numa concepção de ensino que leva em consideração o protagonismo dos atores envolvidos na construção do conhecimento e na formação global que se acredita fundamental na formação de um ser humano social, histórico, cultural, enfim, mais humano.

O que se constata então é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno lhes são desconhecidos cientificamente (PIMENTA e ALMEIDA, 2009, p. 21).

Portanto, é possível inferir que esta formação inicial do docente universitário reforça a ideia que para ser professor basta dominar sua área específica de conhecimento, voltando à questão da concepção de ensino que impera nos bancos universitários. Por esse motivo, iniciativas de formação contínua para o docente universitário na área pedagógica tendem a ser essenciais, no entanto, dependendo das concepções que são desenvolvidas, podem continuar reforçando algumas ideias com as quais essa formação pretende romper, como a ideia de se chegar ao conhecimento por meio da transmissão, única e exclusivamente.

Nesse sentido, é necessário que os espaços institucionais de formação continuada do docente universitário se tornem lugares de formação e, possam chegar a ser territórios de formação, o que seria, com certeza, a ação responsável pelas rupturas necessárias na área do ensino dentro da universidade.

Na formação pedagógica do docente universitário as concepções que serão desenvolvidas, devem estar claras, assim, concepção de ensino, de estudante, de universidade, de sociedade, qualidade, desenvolvimento profissional, assessoramento pedagógico, devem ser analisadas, discutidas e refletidas para que a formação traga contribuições fundantes e reais transformações nas práticas dos docentes ali envolvidos, tanto participantes, quanto assessores que devem desenvolver o trabalho de forma conjunta.

4 ASSESSORIA PEDAGÓGICA: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM FORMAÇÃO

Quem forma se forma ao ser formado e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2002, p. 12).

4.1 Alguns caminhos da Assessoria Pedagógica no Brasil

Os caminhos da formação seguem por estradas diversas e quem se põe a caminhar por essas veredas, tem pela frente um grande desafio. Entender o contexto da universidade, suas contradições, possibilidades, foi fundamental no caminho traçado para compreender, em seguida, como se constitui a profissão docente universitário nesse espaço e como se constitui sua formação. Agora é o momento de falar das figuras centrais desta pesquisa que são os assessores pedagógicos e os Centros de Formação Pedagógica. Quem é o assessor pedagógico dentro da universidade? Para que ele existe nesse contexto? Onde atua? Como atua? Qual o papel, afinal, desse ator dentro desta instituição e, especialmente, dentro destes espaços de formação? Qual seu papel junto ao docente?

Neste capítulo a intenção é saber um pouco mais sobre o que se tem pesquisado sobre o assessor pedagógico das iniciativas de formação pedagógica das universidades para poder, assim, compreender seu papel e atuação e começar a partir desta compreensão, buscar algumas respostas às questões que foram levantadas e que moveram esta pesquisa.

Pensar neste ator que em muitas universidades atua na formação continuada do docente não é tarefa fácil, pois a função está em construção e, o que se vê é uma variedade de possibilidades, tanto no formato das formações, como na constituição do papel do assessor pedagógico e dos espaços⁸ de formação.

O próprio termo não é utilizado de forma unânime, pois muitos dos responsáveis por centros de formação continuada do docente, em diversas universidades, não se veem como assessores pedagógicos.

Cunha (2014), aponta que, no Brasil, essa ação de assessoria, normalmente era realizada por docentes, titulares das universidades, que eram da área pedagógica.

Essa se constitui numa prática usual e com importante legitimação. Afinal são pessoas com formação qualificada e com experiência na docência e na pesquisa, o que as legitima frente aos seus pares. Por outro lado, os relatos mostraram que sua

⁸ Ainda que tenhamos como fundamentação a concepção de Cunha (2010) sobre espaço, lugar e território, quando nos referimos ao âmbito de formação, utilizaremos o termo espaço.

permanência na ação assessora é transitória, pois o vínculo funcional que possuem não as compromete prioritariamente com esse espaço de atuação (CUNHA, 2014, p. 339).

Mais recentemente, segundo a autora, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm realizado concurso público para admitir “pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais para suprir a necessidade das assessorias pedagógicas” (CUNHA, 2014, p. 339), o que apresenta pontos positivos. No entanto, pela natureza do curso de Pedagogia e pela falta de experiência desses profissionais com o ensino universitário, as dificuldades podem ser muito grandes no exercício de sua função junto aos demais docentes. “O fato é que as IES têm, também, de investir na qualificação dos assessores, favorecendo seu próprio desenvolvimento profissional” (CUNHA, 2014, p. 339).

Será possível verificar mais adiante que, as instituições pesquisadas neste estudo (CENEPP/UNESP; EA2/UNICAMP e GAPRP/USP) se encontram no primeiro caso mencionado de assessores pedagógicos – são docentes da própria universidade que, sendo da área da educação e de outras áreas diversas, acabaram se envolvendo com a formação continuada dos demais docentes por se identificarem com as propostas que se desenvolviam em suas universidades. A maioria que se encontra hoje frente a essas iniciativas participa desde a formação destes espaços, mesmo com as dificuldades de acumularem funções de assessores, professores e pesquisadores.

Feixas (2004, p. 33, apud PIMENTA E ALMEIDA, 2011, p. 28) faz uma análise das iniciativas de formação continuada de docentes universitários da Espanha presentes nas universidades. Diz que todas as universidades da Espanha contam com essas iniciativas de formação e que os professores aderem a esta formação de maneira voluntária. Pimenta e Almeida (2011) veem essa característica como algo muito próximo do que acontece no Brasil. Muitas universidades possuem algum tipo de iniciativa de formação pedagógica e a adesão é voluntária. A maior aproximação do quadro brasileiro ao espanhol é com relação ao desafio de fazer com que essa formação chegue à “massa de professores que não sente necessidade de se aperfeiçoar profissionalmente para a ação de ensinar” (PIMENTA E ALMEIDA, 2011, p. 29).

Cunha (2014, p. 43) também coloca que no Brasil as experiências de formação pedagógica nas universidades, apesar de existirem, “são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários que ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas”. Essa realidade, segundo autora, torna raras as iniciativas que sobrevivem a esses desafios e se consolidam dentro da instituição.

Com relação ao assessor pedagógico, na situação dessas iniciativas em nosso país, normalmente tem pouco reconhecimento acadêmico, tornando “incipientes as condições de estruturação das equipes assessoras” (CUNHA, 2014, p. 43).

Cunha (2014) diz que a Argentina já está numa fase mais amadurecida deste processo. As iniciativas de Lucarelli (2004), Mallet (2010), Mayor Ruiz (2007) de avançarem nos estudos sobre assessoria pedagógica têm criado uma cultura de valorização desta função, tornando-se referência no campo da Pedagogia Universitária.

4.2 Buscas de uma descoberta: qual o papel do assessor pedagógico na universidade?

Elisa Lucarelli, docente na Universidade de Buenos Aires (UBA), estuda este tema há algum tempo e tem pesquisas interessantes acerca do assessor pedagógico dentro das universidades. Apesar de, inicialmente, parecer que aqui se irá falar de uma realidade estrangeira, diferente da brasileira e totalmente descontextualizada, o inverso poderá ser observado, pois a referida autora tem parceria com as reflexões acerca da assessoria pedagógica também no Brasil, especialmente com Maria Isabel da Cunha e, sempre estão realizando pesquisas que cruzam as realidades dos dois países. Assim, a visão da autora é bastante pertinente para o presente estudo.

Lucarelli (2004) reúne os resultados de pesquisas realizadas por seu grupo de estudos e pesquisas na década de 1990, quando já se pensava nas questões da formação do docente universitário e nas possibilidades de uma formação contínua, que fosse pertinente com o que se pretendia. Sua obra “El assessor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación” foi escolhida por ser referência para aqueles que pesquisam a figura do assessor pedagógico.

O que se pretendia com este trabalho pioneiro? Segundo a autora, o grupo criado em 1985, no Instituto de Investigación em Ciência e Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA), sob a direção da professora Maria Teresa Sirvent, tinha como objetivo “desenvolver um trabalho de alto nível científico, comprometido com a realidade social, política e econômica do nosso país... [como] aporte no caminho de diminuir o hiato existente entre o trabalho científico e a prática educativa” (SIRVENT, 1985, apud LUCARELLI, 2004).⁹ Esta iniciativa fez parte de um projeto mais amplo da universidade que consistia na normalização da instituição pós-ditadura.

⁹ Todas as citações diretas e indiretas da obra são traduções nossas.

Os docentes da UBA foram convocados naquele momento para desenvolver oficinas de reflexão para a concretização da reforma curricular. Após esse primeiro período, as oficinas foram sendo reformuladas para refletir sobre as experiências inovadoras que aconteciam em toda a universidade.

Desta forma, o grupo reforça a sua tarefa comum e aprofunda a abordagem do seu objeto de análise: as experiências inovadoras que ocorrem na sala de aula da universidade; no desenvolvimento de projetos sucessivos, definindo metodologias qualitativas [...]. Unindo teoria e prática, ensino e experiência de pesquisa, os pesquisadores acadêmicos e profissionais da Pedagogia universitária se articulam nesta tarefa, o que acontece por mais de uma década, sem interrupção (LUCARELLI, 2004, p. 22)

Os potenciais assessores pedagógicos, que emergiram do corpo docente da própria universidade, ainda se constituíam em atores estranhos ao espaço. Lucarelli (2004) afirma que muitas vezes, esses profissionais se sentem estrangeiros em territórios acadêmicos de outras profissões, especialmente quando são da área da educação, da Pedagogia. Assim, em 1989, o grupo pensou na possibilidade de “organizar encontros que se referissem especificamente à problemática do assessor pedagógico universitário” (LUCARELLI, 2004, p. 23).

Esses encontros aconteceram no intuito de verificar a situação dos profissionais que estavam atuando na UBA como assessores pedagógicos, conhecendo a organização do trabalho deles para poder elaborar propostas de trabalho e para regularização de sua situação como assessores, que estavam apenas designados e não interinamente nos cargos, com algumas exceções.

Outra atividade desenvolvida pela equipe refere-se a consultas pedagógicas e se concretiza em um seminário sobre "O papel do assessor pedagógico da UBA" através de reuniões quinzenais realizadas entre maio e agosto de 1991. O que é e qual o papel que representa um assessor pedagógico na universidade? O que espera dele a instituição e o que ele realmente faz? Como definir a sua oferta de assessoramento em um ambiente onde o ensino é tradicionalmente restrito ao domínio do conteúdo? (LUCARELLI, 2004, p. 24).

Lucarelli (2004) diz que as discussões provenientes desses encontros foram levantando novos pontos de discussão sobre essa função, mas a questão que se colocou como problema de pesquisa foi sobre “qual é o papel do assessor pedagógico na universidade”? (p. 24). Esta questão gerou, em 1995, um grande movimento de investigação que se intitulou: “A construção do papel da assessoria pedagógica e a inovação na cátedra universitária”.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 1995 e 1996, contando com 38 participantes, docentes das diversas áreas, disciplina, da UBA e de outras universidades, públicas e privadas.

A investigação se deu por meio de um curso que foi oferecido aos assessores pedagógicos e que se chamava “Paradoxos de um papel: o assessor pedagógico na universidade”.

A metodologia utilizada foi a pesquisa participativa, gerada no campo das ciências sociais, em sua vertente crítica. Este tipo de investigação exige a participação real dos envolvidos na pesquisa e não apenas simbólica e o fato de a formação ter sido oferecida em serviço facilitou a coleta e análise dos dados, pois nesta proposta de trabalho, é fundamental que aconteça a “articulação teoria e prática entendida numa perspectiva dialética acerca do conhecimento” (SIRVENT, 1994, p. 46. Apud LUCARELLI, 2004, p. 26).

Importante ressaltar que os grupos que participaram da investigação foram bastante heterogêneos, no que diz respeito a profissionais e disciplinas. Havia graduados nas Ciências e na Educação; havia assessores pedagógicos, docentes da graduação e da pós-graduação. Essa composição acena com o fato de haver no grupo “distintos olhares e distintas abordagens acerca de um mesmo objeto de indagação” (LUCARELLI, 2004, p. 28), além das diferentes formações pessoais e profissionais que contribuíram para esses diferentes olhares. Lucarelli (2004) afirma, assim, que o referido curso cumpriu com seu objetivo geral que era “refletir sobre as características do papel do assessor pedagógico na instituição universitária” (Idem).

Os dados obtidos com o grupo, que participou da formação, resultaram no referido livro organizado por Elisa Lucarelli. Cada capítulo traz um olhar sobre a assessoria pedagógica universitária, que vem demonstrar as dificuldades dessa função, seus desafios, mas também, grandes possibilidades de intervenção. As análises foram iniciadas com o olhar voltado à didática universitária. Neste capítulo, escrito pela própria Lucarelli (2004), os encaminhamentos se dão no sentido de perceber, entre outras coisas, que os assessores pedagógicos, “como atores dinamizadores das práticas que acontecem na aula universitária” (LUCARELLI, 2004, p. 37), auxiliam na legitimação dessa didática.

A articulação de teoria e prática surge como eixo central na construção de uma didática que pretenda superar a visão instrumentalista do ensino e da aprendizagem; possibilita a vinculação de cada ação que se desenvolve na aula com propósitos e fundamentos, permitindo submetê-la a processos de reflexão que podem, por sua vez, conformar conhecimentos mais sistemáticos e orgânicos (LUCARELLI, 2004, p. 43).

O melhoramento da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem está ligado à reflexão entre teoria e prática e isso depende de ações desencadeadoras de processos formativos fundamentais para que existam mudanças efetivas na forma de se ver a didática universitária. Nesse sentido, durante toda a pesquisa, foi verificado que os assessores participantes se colocaram como os atores que podem desencadear essas reflexões, que podem estimulá-las em

um trabalho conjunto com os docentes. Não um trabalho em que o assessor é alguém que sabe mais e melhor do que o docente, mas em que ambos têm a contribuir com o processo e realizam um trabalho em conjunto.

Com relação ao papel do assessor pedagógico na universidade, Martha Nepomneschi (2004), que escreve o segundo capítulo do livro, evidencia que os participantes da formação realizavam as seguintes ações:

Registro das ações e intervenções realizadas. Se contou com um registro permanente das exposições dos docentes e das intervenções dos participantes, assim como da descrição das diversas ações mobilizadoras realizadas durante os encontros. E questões pré e pós-seminário para conhecer as expectativas dos antecedentes e experiências dos “alunos” (que desempenhavam o papel de assessores pedagógicos nas distintas unidades universitárias) (NEPOMNESCHI, 2004, p. 54).

Algumas dessas questões foram feitas no início do seminário e outras ao final. Além dessas ações os participantes descreviam a experiência de trabalho, que acontecia dentro de uma mesma instituição, ou seja, havia, em suas ações, uma base normativa comum.

A partir desses dados a autora faz diversas reflexões sobre o papel do assessor pedagógico. Primeiramente traz a reflexão que, apesar da formação do docente estar em alta em todos os níveis educacionais, a formação do docente universitário gera sempre muita polêmica, pois ainda há a crença de uma formação dentro de uma orientação teórica, o que causa um distanciamento entre teoria e prática.

Mesmo com o desenvolvimento de uma cultura de formação pedagógica dentro das universidades, pois em muitas delas há um profissional destinado a orientar os professores nas questões pedagógicas, para ajudar a refletir sobre a prática docente, ainda é muito difícil a aceitação de muitos docentes com relação a este profissional. Nepomneschi (2004), diz que antes de falar propriamente do papel do assessor pedagógico é necessário contextualizar essa realidade na universidade.

O contexto sociocultural que rodeia tudo o que é relacionado o trabalho acadêmico, a produção do conhecimento, as atitudes acerca da aprendizagem, as representações sociais sobre o saber e o fazer e a hegemonia do modelo neoliberal, contaminam com força os espaços institucionais e deixam uma escassa margem para uma visão otimista sobre o presente e futuro da educação, na visão tanto dos docentes, como dos alunos, como com a seriedade e preocupação que o tema merece (NEPOMNESCHI, 2004, p. 56).

Como já mencionado, a realidade que se coloca na universidade, seu contexto com relação ao modelo neoliberal, capitalista, voltado ao mercado, acaba reforçando a pouca

reflexão, a instrumentalização e isso interfere nas concepções de ensino e de aprendizagem do docente universitário. É possível transformar esses aspectos por meio da formação pedagógica, no entanto, esta formação ainda tem muito o que caminhar para poder realmente transformar essa realidade. A pesquisa de Lucarelli, que foi realizada há 20 anos já apontava este contexto que se mantém, resiste e persiste até os dias de hoje.

Sobre o papel do assessor, a autora destaca algumas questões que surgiram a partir das respostas às perguntas realizadas e aos relatos dos assessores no decorrer da formação. Uma delas é de que o assessor carrega uma “multiplicidade de demandas indiscriminadas” (NEPOMNESCHI, 2004, p. 57), ou seja, realiza muitas tarefas e nem todas seriam realmente parte de seu trabalho. Outra questão é que a demanda de mudança nas práticas é tão grande quanto os limites institucionais para poder chegar até elas. Muitos depoimentos mostram que o sentimento do assessor pedagógico com relação ao seu papel é de solidão, impotência e isolamento.

Por vezes, os assessores são procurados apenas para darem orientações técnicas relativas à elaboração de planos, propostas de avaliações institucionais e outras demandas da gestão que não fazem jus aos espaços de discussão, reflexão e intercâmbio que pretendem ocupar.

De forma geral, o que os participantes acreditam que sejam parte de sua tarefa são as questões colocadas por eles mesmos durante a formação que foi agrupada em temas convergentes, sendo eles, “1- assessoramento para professores titulares; 2- facilitar a comunicação e o assessoramento e 3- desenvolvimento de projetos inovadores e de investigação educativa” (NEPOMNESCHI, 2004, p. 59). Nesses três agrupamentos o assessor pedagógico tem uma multiplicidade de papéis que lhe são atribuídos, dentro dos aspectos emocional, de mediador e de desencadeador de inovações. Nesse sentido, afirma-se que a figura do assessor aparece com uma pluralidade de tarefas, em que fica difícil identificar realmente seu papel formador em meio a tantos papéis que a ele são atribuídos.

O assessor pedagógico, no formato que existe na UBA, ou seja, um profissional que está colocado em diversos espaços da universidade para dar suporte pedagógico ao docente universitário e à gestão, não tem papel definido, é o que a própria autora afirma: se tratar de um “papel em construção” (NEPOMNESCHI, 2004, p. 81).

Neste contexto, temos de acrescentar a precariedade dos espaços físicos, as incertezas na nomeação dos seus assentamentos, o afastamento particular de sua localização, relações distantes com as autoridades e, finalmente, um acúmulo de situações envolvendo parâmetros de exigência variados e, acima de tudo, uma auto exigência que pode inviabilizar as tarefas se não for bem compreendido (NEPOMNESCHI, 2004, p. 81).

Em se tratando de um papel em construção, é fundamental que outros espaços de reflexão surjam e que os existentes se fortaleçam, para que se pense nessa importante função, pois, definir o papel do assessor pedagógico na universidade é primordial para que seu trabalho floresça junto aos docentes e à realidade que assola a instituição.

O capítulo 3 do livro, escrito por Isabel Aba de Hevia “El assessor pedagógico em la formación del docente universitario”, traz como objetivos conhecer as características contextuais, o papel do assessor pedagógico, concepções e tendências e modalidades de concretização voltada à formação do docente universitário.

A autora faz uma análise, a partir dos dados coletados, no que diz respeito à formação do docente universitário, de que o papel do assessor pedagógico vem no sentido de ser um facilitador, um coordenador deste processo de formação, pois “estimula a integração dos participantes na experiência formativa, procurando favorecer a “disponibilidade emocional e cognitiva” necessária para a progressiva autonomia que se deseja alcançar” (HEVIA, 2004, p.87).

Hevia (2004), no entanto, reconhece que o papel do assessor pedagógico é extremamente complexo em virtude da variedade de atores com os quais têm de lidar, além da heterogeneidade de exigências, especialmente relacionadas às questões institucionais. Assim, sua função formativa aparece repleta de desafios, que necessitam ser superados. Um dos desafios a serem superados, segundo a autora, é o caráter instrumental que pode tomar conta da função do assessor pedagógico, pois, depoimentos dos profissionais participantes daquela pesquisa, mostram que os resultados esperados da atuação do assessor pedagógico acabam tomando um rumo imediatista, sendo cobradas mudanças nas práticas educativas dos docentes que passam pelas formações e resultados nas aprendizagens dos estudantes. Assim, a questão da formação passa a ser medida em termos de quantidade, o que imprime um caráter instrumentalista à função.

No entanto, como já foi visto, a docência é algo complexo e, mudanças superficiais pouco refletem nas questões que realmente podem ser foco do desejo de transformação. Por isso o cuidado com o papel do assessor para que ele não caia na armadilha de querer ter quantidade em detrimento da qualidade, pois a formação desvinculada de concepções bem fundamentadas nada mais é que treinamento e não é assim que é concebida a formação do docente universitário na linha em que se engendra essa pesquisa.

Nesse sentido, Hevia (2004) levanta a questão de que é necessário verificar as concepções que permeiam os processos formativos. Ela levantou, por meio de vários autores, concepções de processos formativos, do papel atribuído ao docente e concepções voltadas à instituição onde essas formações acontecem.

Por fim a autora afirma que “o exame realizado acerca das ações do assessor pedagógico, em seu desempenho, se enumera numa grande variedade de modalidades e dispositivos destinados à formação do docente universitário” (HEVIA, 2004, p. 105) Isso significa que seu papel formativo é o que se tem de fundamental em sua atuação de assessor pedagógico.

No capítulo 4, intitulado “Las estructuras del aula universitária”, Maria E. Donato diz que, fez parte da formação oferecida aos assessores pedagógicos um seminário sobre o papel do assessor pedagógico na universidade, momento em que os participantes foram questionados sobre o que acreditavam que se esperava de um assessor pedagógico na universidade. As respostas mais significativas, segundo a autora foram:

- Criar espaços de reflexão para melhorar a qualidade do ensino;
- Inspirar e sistematizar inovações;
- Beneficiar o trabalho interdisciplinar em busca de uma aprendizagem significativa (DONATO, 2004, p. 109).

A partir dessas questões, a autora buscou investigar modalidades de intervenção do assessor pedagógico junto à universidade, no que tange ao papel do docente universitário.

Donato (2004), baseada em outros autores, coloca a importância sobre a ação profissional, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Coloca a importância de se compreender como se tem constituído a metodologia, as concepções sobre ensino, as questões de transmissão e construção do conhecimento para poder, assim, estabelecer o papel formador do assessor pedagógico.

O último capítulo faz uma retrospectiva do seminário e conclui que o trabalho realizado abriu portas para que outras pesquisas fossem desencadeadas no sentido de conhecer e compreender a necessidade, o sentido e a importância da função do assessor pedagógico universitário.

4.3 Os Núcleos de Formação Pedagógica em questão

A tese de doutorado concluída no ano de 2010 pela educadora Maria Emília Gonzaga de Souza, intitulada “Docente da Educação Superior e os Núcleos de Formação Pedagógica”¹⁰, foi outro trabalho escolhido para ser analisado, pois faz um estudo muito interessante de duas instituições de formação continuada do docente universitário e traz, em um dos capítulos teóricos, um interessante levantamento de estudos que tinham sido realizados sobre a referida temática.¹¹ Nesse levantamento é possível verificar que há um interesse emergindo sobre a temática e que vem aumentando gradativamente há alguns anos para cá.

Entre os estudos mencionados pela autora, está o da professora Elisa Lucarelli, já explicitado anteriormente, o de Graziela Pachane, de 2003, intitulado: “A importância da formação pedagógica para o professor universitário”, um estudo feito para refletir a formação do docente universitário a partir do estágio docência, estudo realizado na Universidade de Campinas (UNICAMP); outra pesquisa foi a de Cecília Luiza Broilo, em 2004, que analisa a formação do docente universitário em três contextos diferentes, a Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS), na Universidad de La Republica de Uruguay (UNIDELAR), de Montevideu – Uruguai e na Universidade de Aveiro (UA) em Portugal. Uma pesquisa totalmente voltada aos centros de formação estabelecidos nessas universidades.

Uma das pesquisas analisada por Souza (2010) é a de Meirecele Caliope Leitinho (2007), que, em seu trabalho, procura identificar as iniciativas em duas universidades do Ceará, refletindo sobre a formação dos docentes nesses espaços. Mencionou a autora Cássia Ferri (2009) que estudou especificamente o programa de formação continuada da Universidade do Itajaí.

Souza (2010) diz que a temática da formação do docente universitário tem sido o foco de mais pesquisas do que já houve em qualquer momento, no entanto, a figura do assessor pedagógico e os Centros de Formação onde esses assessores atuam, ainda é tema pouco explorado. Neste trabalho de 2010, não há o foco no assessor pedagógico, mas em iniciativas de formação continuada dentro das universidades, o que também ainda é pouco estudado.

Entre os diversos objetivos do estudo supracitado, encontra-se o de “analisar as contribuições dos núcleos de formação pedagógica para a formação do docente da Educação

¹⁰ Tese de Doutorado defendida pela Universidade de Brasília (UnB).

¹¹ Foi possível chegar a essas produções por meio de busca com as palavras-chave assessoria pedagógica, formação, docente universitário.

Superior” (SOUZA, 2010, p. 6), que é um dos focos de interesse também desta pesquisa. Para realizar o estudo a autora utilizou-se da abordagem qualitativa, focando sua metodologia no estudo de caso múltiplo, pois pesquisou como se dá a formação continuada dos docentes de duas universidades que possuem núcleos de formação pedagógica.

Buscou fazer uma leitura cruzada dos dois programas o “que permite uma compreensão de suas convergências e divergências contidas nos documentos, informações, opiniões dos interlocutores” (SOUZA, 2010, p. 6).

Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, análise documental e algumas observações.

Foi pesquisada a Universidade Centro Oeste (UCO), uma universidade privada, com o foco em seu programa de formação: PRPD – Programa de Reconstrução das Práticas Docentes. E a Universidade do Araguaia (UA), pública, com seu – Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior.

Para poder analisar as duas iniciativas de formação a autora, baseada em Bardin (2009), estabeleceu categorias realizando, assim, uma análise de conteúdo. As categorias para as duas iniciativas de formação foram: contexto da instituição de Educação Superior; fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo; concepção de formação; concepção de docente; objetivos do programa; organização da formação. Em suas considerações revela que ambas as iniciativas de formação têm seu valor e sua importância. Levanta as diferenças e as semelhanças entre os programas e afirma que os dois poderiam se complementar para chegar mais próximo do que a concepção colocada em sua pesquisa espera de uma formação pedagógica para o docente universitário.

Souza (2010) também viu indícios de racionalidade técnica e racionalidade prática nos dois programas. Salles (2009, p. 4, apud SOUZA, 2010, p. 223), explica que a racionalidade técnica centra o processo de ensino no professor, ou, aqui, no assessor pedagógico e parte da teoria para chegar à prática e a racionalidade prática centra o processo no estudante, aqui, o docente, partindo das questões práticas para chegar às questões teóricas.

Considerou a participação dos professores pequena, na universidade pública, na qual muitos nem sabiam da existência da iniciativa de formação. Na verdade, foi a própria pesquisadora que, conversando com muitos docentes, os informou que o Centro de Formação existia e que estavam acontecendo eventos formativos naquele momento para os docentes interessados. Afirma que alguns demonstraram interesse e outros disseram não se interessar por este tipo de formação.

Na universidade privada, o curso é obrigatório para os docentes ingressantes, o que aumenta um pouco o público das formações, mas não chega a atingir os demais docentes.

Ao final de seu trabalho, afirma que, apesar das convergências e divergências dos dois programas analisados, é fundamental ressaltar que “a formação do docente universitário é uma ação impreterível e necessária, tanto no que se refere à instituição como ao profissional docente universitário” (SOUZA, 2010, p. 236), afirma, ainda, que a formação acaba refletindo nas salas de aula, transformando ações e aumentando a qualidade do ensino superior, o que seria cumprir seu objetivo maior.

4.4 Achados mais recentes: antigas constatações; muitas possibilidades

Com publicação no ano de 2014, o Grupo de Pesquisa, Ensino, Formação de Professores e Avaliação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, coordenado pela professora Maria Isabel da Cunha, realizou vários estudos sobre os espaços de formação continuada do docente universitário e sobre a figura do assessor pedagógico. Intitulado “Estratégias Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente e as Assessorias Pedagógicas Universitárias”, os trabalhos foram apresentados pelo grupo em forma de estudos que levantam a situação dos espaços de formação presentes em diversas universidades.

O prefácio escrito por Elisa Lucarelli traz a satisfação desta autora em escrever sobre obra de tamanho valor, que reúne estudos essencialmente relevantes de aprofundamento e compreensão da formação do docente universitário e do assessoramento pedagógico na universidade.

Lucarelli diz que investigações como esta possibilitam que a função do assessor pedagógico seja vista e que seu papel possa ir se definindo, trazendo a importância de seu trabalho, as possibilidades de intervenção e a “construção de uma teoria pedagógica e didática específica do nível superior” (CUNHA, 2014, p. 14).

Dez estudos compõem o livro e o primeiro, escrito pela organizadora, Maria Isabel da Cunha, traz um aprofundamento teórico, que oferece um subsídio comum para a análise dos dados dos demais estudos. Cunha (2014) inicia o texto rememorando assuntos já discutidos em outros estudos de sua autoria sobre a questão da formação do docente universitário, sobre a concepção de formação, sobre os espaços, lugares e territórios de formação deste docente dentro de seu ambiente de trabalho. Após retomar o assunto e suscitar outras reflexões sobre essas

temáticas, traz um “referencial de análise de experiências de formação docente” (CUNHA, 2014, p. 39).

Nesse referencial, Cunha (2014, p. 39, 40, 41 e 42) apresenta três modelos de formação docente: O modelo de “Centralização e Controle das Ações” (A); modelo “Parcial de Descentralização e Controle das Ações” (B) e modelo “Descentralizado de Acompanhamento e Controle das Ações” (C). A autora utilizou esses modelos para analisar o assessoramento pedagógico por vários ângulos a fim de promover a compreensão do trabalho deste importante ator na formação continuada do docente universitário. Os ângulos de análise empreitados foram os “Pressupostos e Características dos Indicadores, a Compreensão da Formação e do Desenvolvimento Profissional, os Formatos Usuais das Estratégias de Formação e os Formatos de Acompanhamento e Avaliação” (CUNHA, 2014, p. 39).

O modelo (A) se relaciona aos Centros de Formação que trazem uma perspectiva geral e oferecem formação a todos os docentes, as propostas são episódicas e os resultados não são controlados. Este modelo vê a docência como ação individual. O órgão gestor escolhe os temas a serem oferecidos aos docentes, há pouca escuta daqueles que participam e a avaliação é formal, feita por meio de indicadores de presença e controle de ações.

No modelo (B) os processos de formação são diversificados e são oferecidos com a preocupação de atender aos interesses e necessidades dos atores envolvidos. O planejamento atende a uma localização temporal e há algumas ações de acompanhamento. Traz propostas que envolvem a teoria e a prática “reconhece que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça” (CUNHA, 2014, p. 41). Organiza equipes de acordo com as demandas de formação. A avaliação toma como referência os objetivos que haviam sido traçados; tem a prática do registro e busca fazer um acompanhamento por meio de pesquisas.

No modelo (C) os processos de formação são desencadeados pelos próprios participantes, “o assessor atua como coadjuvante” (CUNHA, 2014, p. 40), o acompanhamento é feito a partir de formas autogestionárias. “Envolve mobilização interna e autogestão dos processos vividos” (p. 4.). O ponto forte é a mobilização dos docentes para a realização dos projetos acadêmicos ou políticos. As estratégias estão ligadas às demandas do grupo. A avaliação e o acompanhamento também são iniciativas que emergem do grupo.

Esses modelos foram criados ao longo de um trabalho minucioso de pesquisa e retratam as possibilidades de formação que existem nos centros, núcleos, propostas de formação continuada nas universidades. A partir desses modelos é possível refletir sobre a formação

oferecida em cada espaço, os caminhos que têm sido percorridos e os que ainda deverão ser traçados.

Cunha (2014) afirma que essa reflexão se une a outra essencial para se pensar nessas iniciativas de formação: a reflexão sobre os Projetos Pedagógicos das IES, pois, no Brasil essas experiências têm sido pontuais e, a maioria não está garantida pela instituição, ou seja, fica à mercê dos grupos gestores que constituem e dissolvem essas iniciativas de acordo com seus interesses, não sendo um projeto da instituição, mas de alguns grupos apenas. “São raras as experiências duradouras e consolidadas” (CUNHA, 2014, p. 43), como mencionado no início deste capítulo.

A autora traz a reflexão sobre a desvalorização do ensino e a valorização exacerbada da pesquisa e propõe que a pesquisa acompanhe a ação assessora, pois é uma forma de “legitimidade do saber pedagógico e da ação do assessor” (CUNHA, 2014, p. 51).

Em geral procura-se criar espaços de reflexão para melhorar a qualidade dos processos de ensinar e aprender; inspirar e sistematizar inovações; favorecer ações coletivas e aprendizagens com significado para todos os envolvidos. A adjetivação clínica não deve ser compreendida numa dimensão patológica, de remediar apenas conflitos, em que pese podem eles ser motivo de solicitação de apoio. A perspectiva é de uma assessoria que esteja aberta ao diálogo e disponível para tratar de temas de interesses dos coletivos, ainda que esses possam ter encaminhamentos individuais (CUNHA, 2014, p. 51-52).

Os estudos seguintes, descritos no livro pelos diversos membros do grupo de pesquisa, trataram de explicar as investigações realizadas sobre as experiências de formação continuada do docente universitário em vários espaços. Partindo de diversas metodologias, todas elas numa perspectiva qualitativa, cada uma foi encaminhada de uma forma específica, o que deu um tom muito especial a cada estudo realizado e nesta obra descrito.

As universidades pesquisadas eram todas públicas ou comunitárias. Das públicas, algumas eram federais, outras estaduais.

Entre os resultados apresentados, há muitos indícios que remetem a reflexões essenciais para aqueles que desejam aprofundar os conhecimentos nas questões da docência na universidade e de sua formação. Quando se propõe formação continuada ao docente, o que se busca, explicitamente, são caminhos para um ensino de qualidade, no entanto, as motivações para se buscar isso podem ser as mais variadas.

No Brasil, com o aparecimento das provas externas, na década de 1990, muitas universidades começaram a ter indicações de fragilidades em seus cursos e viram a necessidade

de se buscar caminhos para atingir esse problema. Muitas iniciativas de formação continuada do docente surgiram nesse contexto.

Os estudos desenvolvidos por este grupo de pesquisa, além de levantarem o que existe hoje, fazem uma retomada histórica de como surgiram algumas dessas iniciativas e como foram se constituindo, muitas delas se consolidando e se tornando trabalhos essenciais dentro das universidades pesquisadas.

Compreender como se desenvolvem essas iniciativas formativas dentro da universidade pública é outro mote das pesquisas realizadas. Compreender a importância do coletivo e a maneira como se constroem as possibilidades de reflexão entre os pares, foram situações de investigação realizadas pelos grupos que foram explicando em cada texto os caminhos da investigação empreitados. As investigações apontaram, por vezes, que os desafios de se manter e consolidar iniciativas de formação são inúmeros, entre eles, articular o conhecimento pedagógico com os conhecimentos específicos das diferentes áreas. Outro grande desafio é o trabalho de convencimento ao docente universitário que ele precisa se formar nesse aspecto.

Assumir a importância do assessoramento pedagógico pressupõe admitir a incompletude da formação, independentemente do nível em que se encontra o docente e, portanto, assumindo a razão de um permanente processo de desenvolvimento profissional (FAGUNDES et al., 2014, p. 133-134).

Alguns resultados apresentados mostram que, a partir da existência dessas iniciativas, docentes que não conheciam os pressupostos teóricos próprios da Pedagogia universitária puderam passar a conhecê-los e a reconhecer que necessitam de formação no aspecto pedagógico.

As pesquisas demonstraram que a maneira como a formação é oferecida, acaba sendo basilar na receptividade do docente. Dependendo da proposta que se apresente e do formato, o docente acolhe e permanece participando das iniciativas, dependendo, suas afirmações anteriores da não necessidade desse tipo de formação se confirmam e ele perde o interesse em buscar conhecimentos nessa área. Assim, as concepções que permearão a formação serão essenciais nesse processo de construção de confiança entre o docente, os assessores pedagógicos e os demais atores que estiverem participando, na medida em que o processo for se desenvolvendo.

Alguns estudos trouxeram o crescimento das iniciativas de formação, que começaram de forma tímida, com ideias pontuais, trabalhos específicos e foram aumentando seu grau de

atuação, conquistando um espaço institucional, mudando concepções, como também foi observado nesta pesquisa.

Muitas iniciativas agem em várias frentes e acabam atuando não apenas como apoio didático-pedagógico, mas como mediadores entre as diferentes instâncias da universidade.

Outra questão fundamental que apareceu nos estudos foi a importância de incluir a dimensão da pesquisa no trabalho de formação pedagógica continuada do docente universitário como meio de trazer inovação às práticas formativas dos espaços.

Com relação às propostas de trabalho existentes nas iniciativas pesquisadas, Cunha (2014) e seu grupo constaram que algumas ainda trazem uma proposta mais tecnocrática e fragmentada, mas se percebe um crescimento nesse sentido, sendo que muitas das iniciativas estudadas já estão voltadas para práticas de reflexão.

Uma das descobertas, realizada em um dos estudos é que “é fundamental que as instituições e os sujeitos envolvidos estejam implicados, assumindo a formação docente como valor” (CITOLIN et al., 2014, p. 181).

Frente às múltiplas demandas e à complexidade do papel da universidade, reafirmamos a importância das assessorias pedagógicas e das estratégias por elas desenvolvidas, com vistas à instrumentalização à docência, ao planejamento coletivo, às discussões por áreas do conhecimento ou para mudança e/ou reiteração do perfil e valores institucionais. Indiferentemente do modelo de controle de acompanhamento das ações desenvolvidas, as assessorias detêm a difícil tarefa de construir caminhos de formação num ambiente composto por docentes de distintas áreas, orientados por visões múltiplas e com específicas trajetórias pessoais (CITOLIN et al., 2014, p. 183).

Muitas iniciativas resolvem investir na formação dos docentes ingressantes, já que estes vêm para a universidade sem preparo algum à docência, pois, como já foi visto, os mestrados e doutorados são voltados quase que exclusivamente para a formação do pesquisador e não do docente. Assim, o professor ingressante pode se interessar mais em realizar uma formação que trará subsídios para que ele assuma as aulas de forma mais efetiva.

As atividades de acolhimento e apoio aos professores podem tornar-se espaços férteis para repensar, discutir e refletir sobre os conceitos e ideias que irão auxiliar os docentes na construção de diferentes metodologias que atendam variadas situações que os professores iniciantes irão enfrentar (ZANCHETE et al., 2014, p. 2017).

Importante ressaltar, no entanto, que as iniciativas de formação não deveriam se firmar em um ou em outro aspecto, mas, procurar abranger as necessidades de todos os docentes que desenvolvem seu trabalho de ensino, pesquisa e extensão na instituição, independentemente de

ser ingressante, ou de já estar na universidade há muito tempo, pois, o fato de atuar como docente há muito tempo não garante que compreenda as especificidades do ensino.

A formação continuada do docente universitário não se dá no vazio, pertence à esfera do vivido e do agido devendo ser contextualizada e reconfigurada a cada momento e em cada espaço, pelos envolvidos no processo, direta ou indiretamente. Como tal, há que compreender a complexidade, as incertezas e as ambiguidades do aprender a ser professor, tendo presente que aprendemos muito daquilo que somos e somos muito daquilo que aprendemos (VOLPATO et al., 2014, p. 244).

Ademais, a aprendizagem acontece durante toda a vida, por esse motivo, as iniciativas que se dedicam mais à formação do docente ingressante têm seu valor, no entanto, estão deixando de atuar em outras frentes tão importantes quanto esta.

Entre os espaços de formação pesquisados nesta pesquisa vemos que há propostas de formação ao docente ingressante em uma das iniciativas, no entanto, há outras frentes de trabalho que se preocupam com a formação dos docentes em geral, e isso é essencial, pois a formação do docente precisa ser realmente continuada em virtude da complexidade da docência.

Cunha (2014) apresenta muitas considerações ao finalizar o livro sobre os achados com tão relevante pesquisa, entre eles a reflexão sobre o papel dos assessores pedagógicos. Na maioria das iniciativas essa função foi assumida por docentes ligados à área pedagógica das universidades, no entanto, “os relatos mostraram que sua permanência na ação assessora é transitória, pois o vínculo funcional que possuem não os compromete prioritariamente com esse espaço de atuação” (CUNHA, 2014, p. 339).

Assim, Cunha (2014) afirma, mais uma vez, que as IES precisam investir, também na “qualificação dos assessores, favorecendo o seu próprio desenvolvimento profissional”, para poder, assim, qualificar a formação que se pretende desenvolver junto aos docentes.

4.5 Os conceitos de assessoramento pedagógico em questão

Como já mencionado, a Argentina já tem uma caminhada de estudos na área da assessoria pedagógica e isso faz com que aconteçam eventos voltados para a temática, que promovem a divulgação das pesquisas que estão sendo realizadas no campo da formação pedagógica. Em setembro de 2015 aconteceu o “IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU): hacia la búsqueda de su identidad y legitimación institucional”, na Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Um dos objetivos do encontro foi “favorecer um espaço de socialização e intercâmbio de experiências

em práticas de assessoramento pedagógico universitário” (VILLAGRA, 2015), além de pretender contribuir nos avanços da reflexão sobre o papel do assessor pedagógico na universidade.

Além das ilustres presenças das professoras Elisa Lucarelli, que abriu o evento e Maria Isabel da Cunha que o encerrou, o encontro contou com a divulgação de experiências de trabalhos de assessoramento pedagógico no Uruguai, Chile, Argentina, Brasil, México. O encontro promoveu a reflexão sobre a situação institucional desse ator, seu papel, sua atuação, os desafios, as dificuldades e novos horizontes para esta função. Controvérsias sobre os conceitos de assessoramento, qual o melhor formato de formação, quem deve ser o assessor pedagógico emergiram das experiências apresentadas, o que enriqueceu a discussão.

Se o assessoramento se constitui a partir de docentes da própria universidade que dividem seu tempo em serem docentes, pesquisadores e assessores, ou se há a contratação de um pedagogo especificamente para realizar esta função; financiamento das iniciativas de formação, como deve acontecer; o desafio de ter uma quantidade maior de adesão a esta formação; as diversas frentes que compõem o papel do assessor; a institucionalização do assessoramento pedagógico. Todos esses aspectos estiveram em pauta e as discussões foram muito ricas.

Há uma grande campanha para que as assessorias pedagógicas sejam institucionalizadas de forma que essa função não fique à mercê das gestões que vêm e vão nas universidades de toda a América Latina e México. Continuar com o trabalho voluntário de alguns docentes que se propõem a essa tarefa não é o bastante para mudar o cenário da formação pedagógica do docente universitário. Questões como esta foram muito discutidas no evento.

Elisa Lucarelli colocou que o assessor pedagógico deve ser aquele que promove um “processo interativo de colaboração” (informação verbal), frente às reflexões relacionadas ao ensino. No entanto, por vezes, o assessor é procurado para resolver problemas imediatos e este não é o seu papel. Falou, ainda, sobre a importância da formação dos assessores e sobre o processo reflexivo que devem desenvolver.

Além da participação de pessoas renomadas com relação às Assessorias Pedagógicas Universitárias (APU), houve apresentação de trabalhos orais e pôsteres. Foram 96 apresentações orais e 12 pôsteres. Esse número indica que há um número considerável de pesquisas sendo realizadas sobre assessoramento pedagógico universitário na América Latina e México. A maioria dos trabalhos era de pesquisadores argentinos, mas havia representação de todos os países já mencionados. Do Brasil havia 11 trabalhos, sendo nove orais e dois pôsteres.

Os nove trabalhos orais foram de pesquisadores da Amazonas (1), Bahia (2), Paraná (1), Rio Grande do Sul (3), Santa Catarina (1), São Paulo (1). Os pôsteres foram dos dois do Estado de São Paulo.

Na busca de que o assessor pedagógico universitário construa uma identidade, o evento trouxe reflexões fundamentais e a satisfação de saber que o tema tem sido pauta de discussão em muitos lugares. A reflexão sobre a formação contínua do docente universitário está tomando corpo e, assim, vai se consolidando como algo essencial no meio acadêmico.

5 APRENDENDO A CAMINHAR: UM PERCURSO DE IDAS E VINDAS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1997a, p. 79).

5.1 O início do caminho de pesquisa

Caminhar é movimento. Quem caminha, desloca-se e permite que surjam novas possibilidades pelo fato de estar se deslocando, no entanto, cada caminho traz aprendizagens únicas, que permitem, também, refazer e retocar esta vereda. Este percurso metodológico se encaixa perfeitamente neste cenário, pois o caminho foi sendo feito (e ainda está) e o sonho que o permitiu existir continua pulsante, vibrante, cristalino. E, mais do que descrever aqui as trilhas traçadas no decorrer desta pesquisa, descreverei um caminho marcado por muita aprendizagem, que traz à tona um desejo latente.

Quando fazemos pesquisa em educação, é fundamental ter em mente o motivo primeiro de estar pesquisando este ou aquele fenômeno. No caso deste estudo, o que permite seus movimentos é a clara ideia de que a formação é fator fundante na vida de todo docente – formação que permita uma ampliação de horizontes com relação ao papel da docência. Professores atuam diretamente com o que se tem de mais valioso dentro do processo de ensino aprendizagem que é o estudante. Acreditamos que pesquisas em educação tenham a capacidade de refletir, de propor, de instigar pensamentos sobre este processo e sobre este sujeito que deve ser protagonista daquilo que acontece na ação do ensinar e do aprender, assim como o professor.

Pensar na formação deste profissional tem sido assunto muito pesquisado nas últimas décadas, no entanto, pensar na formação pedagógica do docente universitário é algo que ainda exige reflexões e estudos. O docente, dentro da universidade, por vezes prima pela formação profissional, de excelência, que prepara o estudante para o mercado de trabalho, mas também deve estar disposto e preparado para promover uma formação que vá além disso. Para isso, este docente necessita estar se formando constantemente. Uma formação que permita que enxergue o estudante como sujeito, para que se empenhe em proporcionar a ele experiências que promovam sua emancipação enquanto ser que é e que está na sociedade. Uma formação que promova mudanças a partir da reflexão, da práxis.

A emancipação aqui fica entendida na visão de Freire (1997b), que apresenta o conceito como sendo a capacidade de seres conscientes, mulheres e homens que “não estão apenas no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1997b, p. 39). A condição que os seres humanos

possuem de se afastar e olhar por outros ângulos o mundo que se coloca e fazer escolhas de acordo com aquilo que amadureceu nas reflexões sobre este mundo é o conceito que utilizamos aqui de emancipação.

A busca em saber se a formação continuada, pedagógica do docente universitário tem acontecido, como tem se constituído, se é emancipatória, se toma os atores como protagonistas do processo é que moveu este estudo e que inspirou todo seu percurso e, a partir desse desejo, chegamos aos Centros de Formação Pedagógica e aos assessores pedagógicos – nosso foco específico.

Participar de experiências de formação de professores em todos os níveis de ensino é algo que faço com frequência e que sempre me faz refletir mais sobre as concepções que estão presentes, especialmente em relação ao ensino. Se perguntada sobre qual seu papel na escola/universidade, a maioria dos docentes responde que seu papel é o de ensinar, mas qual a concepção de “ensinar”? Por vezes, ela ainda está voltada apenas à questão da transmissão, o que descarta a ideia de que veem os estudantes como protagonistas de sua formação. Muitos ainda se enxergam como o centro do processo e, nesse sentido, propor reflexões acerca dessas concepções se faz relevante para que os caminhos traçados há muito tempo possam ser recalculados, replanejados, redesenhados, para que cheguemos numa formação que promova uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1997b, p.36).

5.2 As escolhas de caminhos

As questões que me colocaram nos caminhos desta pesquisa, referem-se à formação pedagógica do docente universitário. Muitas indagações permearam meu desejo em pesquisar este tema, mas, voltando meu olhar para os que promovem esta formação, passei a ter uma questão mais pontual: a de conhecer mais sobre o papel dos assessores pedagógicos que atuam nos espaços institucionais para a formação pedagógica dos professores universitários e como sua atuação qualifica a formação dos docentes que ali atuam.

No entanto, a questão específica, que se mostra necessária nesse percurso de pesquisa, é saber “qual a relação que pode ser estabelecida entre a concepção de formação presente nos espaços institucionais e a ação das assessorias pedagógicas na busca pela qualidade da ação dos professores universitários”?

Quando falamos em fazer ciência, a preocupação com o problema de pesquisa é fundamental. Afinal, qual a relevância de uma pesquisa que deseje conhecer mais sobre o trabalho e as concepções de formação dos assessores pedagógicos e buscar indícios que este trabalho, a partir dessas concepções, qualifica o percurso do docente universitário?

A partir de uma grande pesquisa bibliográfica, em que comecei a aprofundar-me no contexto universitário, procurando saber o que tem acontecido nas últimas décadas e o que os diversos autores que o estudam têm revelado a seu respeito, por meio de discussões em disciplinas e participação em congressos que tratam da temática da universidade, foi possível perceber que a questão da formação do docente, no sentido de uma profissionalização voltada para a docência, ainda é frágil dentro da universidade. De tal maneira, descobri que apenas há algum tempo isso começou a ser discutido com mais ênfase, pois, até então, o que se tinha como paradigma era que o caminho estava correto, que o ensino na universidade deveria mesmo ser centrado no professor e que sua formação específica dava conta de “passar” os conhecimentos necessários para que ocorresse a constituição de um bom profissional.

Os tempos mudaram e foi se sentindo a necessidade de repensar essa posição, e esse sentimento tem levado alguns pesquisadores a se debruçarem sobre esta temática, apesar de sabermos que a situação anterior ainda se faz presente no contexto da universidade. A questão do assessoramento pedagógico e dos Centros de Formação também tem estado no foco de algumas pesquisas. No entanto, há a percepção de que estamos apenas no início da discussão, porque muito se tem para pensar sobre a formação pedagógica do docente universitário e, especialmente, sobre aqueles que se propõem a realizarem esta formação, que aqui estamos chamando de assessores pedagógicos de acordo com nossas referências teóricas.

A partir da caminhada de descoberta sobre este tema, que se mostrou relevante durante todo o percurso, veio o desafio de escolher as melhores formas de abordar este assunto para que se tornasse uma pesquisa social que trouxesse em seu bojo os rigores próprios da ciência e pudesse vir a contribuir com a reflexão acerca das questões colocadas já aqui, desde a revisão bibliográfica sobre a universidade.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) afirmam que as pesquisas em educação estão situadas entre as ciências sociais e humanas, mas por muito tempo seguiram os caminhos das ciências naturais, buscando construir conhecimento científico dentro do campo da educação por meio de experimentos e isolando os fenômenos. No decorrer do tempo, foram sendo encontrados outros caminhos, pois era necessário que as metodologias de pesquisa “se

adaptassem melhor ao objeto de estudo considerado importante pelos pesquisadores em educação” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 3).

Dessa forma, surgiram, e surgem até hoje, caminhos que permitem que a pesquisa social, humana e em educação seja realizada com todo rigor esperado de uma pesquisa científica, ao mesmo tempo em que considera suas peculiaridades em lidar com situações sociais, culturais, dentro de contextos específicos que exigem uma análise diferenciada.

Para tanto, buscando uma análise que tenha seu olhar voltado para a interpretação do real por meio de seu contexto social, histórico, cultural, optamos por uma abordagem qualitativa da pesquisa, um caminho também possível quando pensamos em pesquisa educacional.

Oliveira (2008) afirma que a pesquisa qualitativa leva em conta o fato de o ser humano não ser passivo, mas se constituir em um ser que interpreta o mundo em que vive continuamente. Diz que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, há a possibilidade de interpretar a realidade a partir dos dados levantados, mas não apenas isso. É possível, também, intervir nessa realidade por meio do contato com os sujeitos pesquisados.

Coutinho (2011), ainda sobre a abordagem qualitativa ressalta que

A nível conceitual, o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir das perspectivas dos atores intervenientes no processo (COUTINHO, 2011, p. 26).

Esse nível conceitual está presente neste trabalho, pois, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais e averiguar como esses significados contribuem na formação pedagógica do docente universitário, esteve presente durante todo percurso da pesquisa.

Godoy (1995), explica que, na abordagem qualitativa da pesquisa

Parte de questões ou focos de interesses amplos, vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Realmente, as questões foram se aprimorando no decorrer da coleta de dados, os caminhos foram sendo redefinidos, pois “refazer e retocar o caminho” é parte integrante do processo de pesquisa e foi o que fizemos durante todo este percurso, procurando sempre compreender o posicionamento dos participantes em cada situação vivida junto a eles.

Tendo clara a questão de pesquisa e a abordagem que utilizaríamos, a decisão estava em busca do melhor delineamento para o estudo e, ao verificar os objetivos que foram se formando e a pergunta já amadurecida, pensamos que o estudo de caso seria um caminho coerente para chegar onde estávamos dispostos a ir.

O estudo de caso, segundo Yin (2001, p. 32), é uma investigação empírica de “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real”. O autor diz que é preciso ficarmos muito atentos ao nosso problema de pesquisa, pois, dependendo da pergunta que faremos, a estratégia metodológica será diferenciada e, para que o estudo se configure em um estudo de caso, é necessário que a questão de pesquisa se concentre em perguntas que salientem o “como” e o “por que”, o que também fez com que nos identifiquemos com essa estratégia metodológica.

Lüdke e André (1986) dizem que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p. 17). As autoras elencam sete características fundamentais do estudo de caso que vemos se encaixarem nessa pesquisa:

Os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Essas características estão presentes em nossa pesquisa, pois, quando nos propusemos a pesquisar os Centros de Formação Pedagógica das Universidades Estaduais Paulistas e seus assessores, buscamos fazer uma averiguação de forma profunda, mergulhando na realidade pesquisada e propondo, até o fim, não só descrever essa realidade, mas analisar, refletir, apontar caminhos e levantar mais questões, para que a pesquisa nessa área possa crescer cada vez mais.

Uma das características apontada pelas autoras diz respeito à interpretação do contexto e, Yin (2001), complementa dizendo que as condições contextuais são substanciais num estudo de caso, sendo que o pesquisador precisa ter isso muito claro para confirmar que pretende fazer este tipo de estudo, pois vai lidar com o contexto do fenômeno escolhido primordialmente.

No caso de nossa pesquisa, essa questão estava clara desde o início, no entanto, estudar apenas um Centro de Formação Pedagógica, de uma universidade, não nos daria os olhares que gostaríamos de ter sobre as iniciativas como esta. Assim, optamos por investigar três universidades, o que tornou nossa investigação um estudo de caso múltiplo.

Tendo como objetivo geral da pesquisa o desejo de saber quais as concepções de formação que os assessores pedagógicos, corresponsáveis pelos processos de formação pedagógica de professores universitários, possuem, e, como essas concepções contribuem para a qualificação do *lócus* de formação desses docentes, iniciamos a escolha das universidades que queríamos pesquisar. Além de nos permitir trabalhar o objetivo geral, a escolha das universidades também nos impulsiona aos objetivos específicos, já citados previamente nesta pesquisa, mas que retomamos neste momento. São eles:

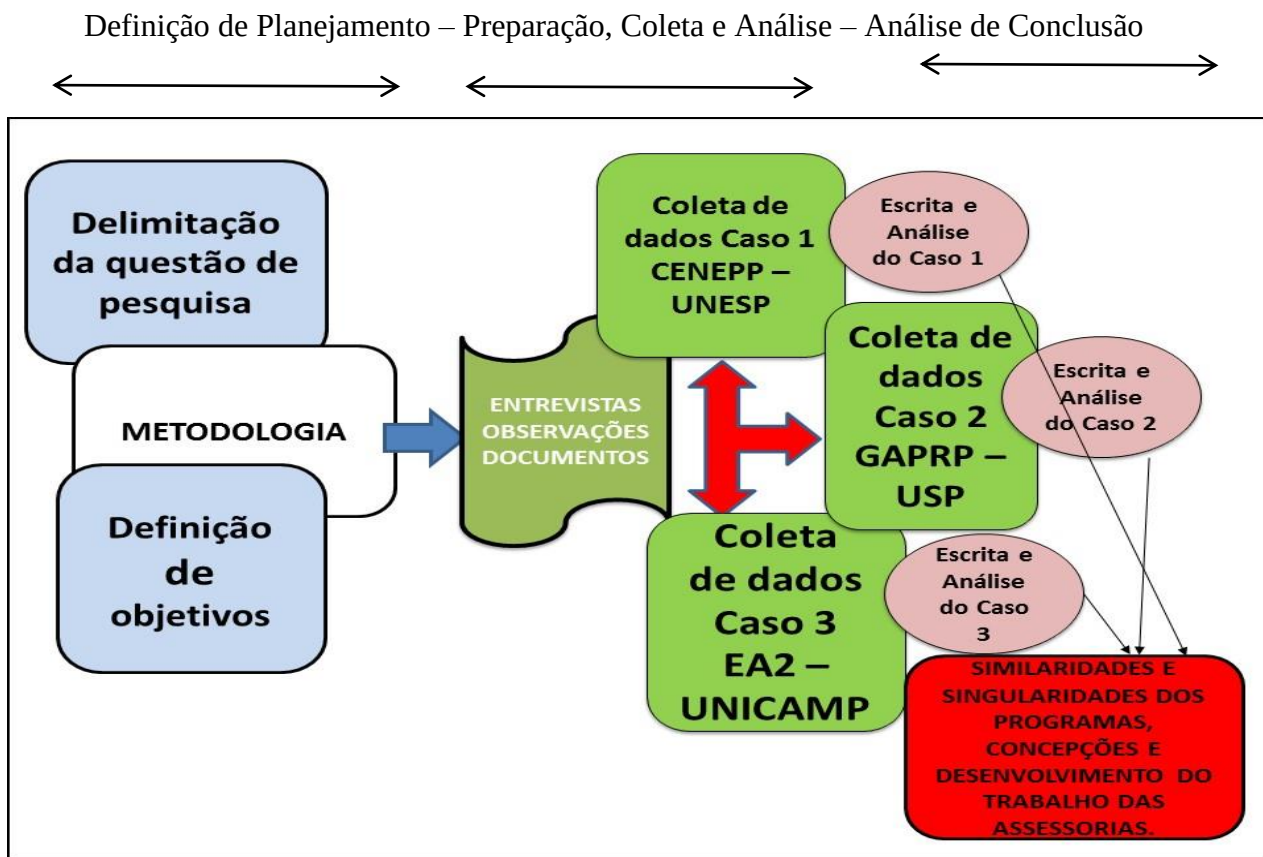
1. Identificar e conhecer as formas institucionais de apoio pedagógico da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, da Universidade de Campinas – UNICAMP e da Universidade de São Paulo – USP, suas estratégias e abrangência de atuação, organizando um quadro analítico que permita compreender como essas iniciativas estão organizadas e como tem se dado as trajetórias institucionais relacionadas ao assessoramento pedagógico;

2. Averiguar como a experiência pessoal do assessor pedagógico, suas concepções e a vivência de formação dentro da instituição a qual coordena, contribui para auxiliar na construção dos caminhos do respectivo Centro de formação do qual faz parte;

Nos caminhos de descoberta, optamos pelos Centros de Formação existentes nas três Universidades Estaduais Paulistas. A escolha foi feita, em primeiro lugar, por nos encontrarmos numa dessas universidades, o que nos move a conhecer mais sobre as propostas de formação pedagógica dessa instituição aos seus docentes. A escolha das outras duas se deu por se situarem no mesmo Estado e pertencerem a um universo comum, desde o mesmo órgão fiscalizador, pagador e legislador até o espaço de ocupação. Este, então, é o nosso *lócus* de pesquisa.

Para uma compreensão melhor do que Yin (2001) traz sobre o Estudo de Caso Múltiplo, exemplificamos com um fluxograma o caminho percorrido.

Figura 1 - Visualização deste Estudo de Caso Múltiplo



Fonte: Adaptação de Cosmos Corporation (apud Yin, 2001, p. 73).

Yin (2001) fala da importância da etapa inicial, em que se determina o estudo e no desenvolvimento da teoria. Diz, ainda que “cada caso, em particular, consiste em um estudo completo, no qual se procuram provas convergentes com respeito aos fatos e as conclusões para o caso” (YIN, 2001, p. 72). A partir de todo o percurso, ao final se verificará cada caso, buscando a compreensão das concepções presentes nas práticas dos assessores e nos Centros de Formação que tiverem sido reveladas no decorrer do estudo.

A partir da escolha dos Centros a serem pesquisados e das estratégias metodológicas definidas, fomos em busca dos participantes de nossa pesquisa, que seriam os responsáveis diretos pela organização e operacionalização das formações aos docentes dessas universidades – aqui chamados de assessores pedagógicos. Foram 4 assessores ao todo pesquisados, sendo um do CENEPP (Unesp), um do GAPRP (Usp) e dois do EA2 (Unicamp).

Junto aos *sites* dos centros¹² pudemos fazer um levantamento desses assessores e delimitamos os participantes aos coordenadores desses Centros, por serem pessoas que estão à

¹² CENEPP - <<http://siscenepp.ibb.unesp.br/#>>; GAPRP - <<http://gap.cirp.usp.br/contato/contato.html>>; EA2 - <<http://www.ea2.unicamp.br/>>

frente do trabalho realizado, tendo uma visão global de todo funcionamento e por todos possuírem a característica de atuarem diretamente na formação.

5.3 Os instrumentos de coleta que auxiliaram na trajetória

Para uma análise de dados minuciosa, optamos por fazer entrevistas com esses assessores, uma análise nos documentos desses Centros e, por fim, observações em formações oferecidas por eles, bem como de outras situações pelas quais fosse possível verificar como se dá o desenvolvimento do trabalho de cada um.

Nesse sentido, buscamos por instrumentos de coleta de dados que pudessem fazer com que chegássemos o mais próximo possível das realidades pesquisadas, especialmente porque, como já explicitado na introdução deste trabalho, não atuo no contexto universitário, daí a importância ainda maior em lançar mão de bons instrumentos que refletissem a realidade de cada local pesquisado para que pudéssemos ter uma aproximação maior desta realidade.

Apesar de haver três instrumentos de coleta de dados, o foco das análises ficará nas entrevistas com os participantes. As observações e os documentos analisados assumirão o papel de pano de fundo das análises das entrevistas, sendo que nos reportaremos a eles para ratificar ou refutar as falas dos assessores entrevistados. Os documentos aparecem no sentido de conhecer a história dos Centros, bem como um pouco de sua trajetória no decorrer do tempo.

5.3.1 A observação

Vários autores tratam da coleta de dados em uma pesquisa qualitativa. Aqui dialogaremos com Lüdke e André (1986) que dizem que a observação acaba sendo um dos principais instrumentos de coleta da investigação, pois “permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” (p.26). As autoras ainda afirmam que quando o “observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

De acordo com Lüdke e André (1986), a observação que foi realizada nessa pesquisa é a Observação Participante, onde os pesquisados sabem a identidade do pesquisador desde o início, bem como os objetivos que este possui ao fazer aquela observação. Essa característica permite que se conte com a colaboração do grupo para obter o maior número de informações

possível. Na observação é fundamental que o pesquisador tenha um planejamento e uma organização, caso contrário pode perder informações fundamentais no decorrer do processo. Deve-se ter, também, o cuidado com a forma como fará a interpretação de todo o material coletado, pois o risco que corremos com a observação é que vejamos somente aquilo que nos interessa, como dizem Lüdke e André (1986), que “o que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (p. 25), assim, ir para a observação com essa consciência é primordial.

Entretanto, mesmo se tratando de uma observação participante, cabe reforçar que este instrumento foi bastante pontual, servindo, desta forma, como apoio às análises das entrevistas, que são detalhadas no capítulo de Análises.

Nesta pesquisa as observações foram feitas com um planejamento prévio, no entanto, houve momentos em que as oportunidades apareceram e as aproveitamos, mesmo estando fora daquele planejamento, como por exemplo, participar da Oficina de Estudos Pedagógicos (OEP) do CENEPP, em novembro de 2014, quando conseguimos o convite para participação nos quatro dias de oficina. Não sabíamos da oficina e ficamos sabendo alguns dias antes, mas a coordenação do Centro foi muito receptiva nos dando a oportunidade de participar.

As demais observações foram feitas de forma mais planejada, pois aconteceram no decorrer do primeiro semestre de 2015, conforme o cronograma que já havia sido estabelecido no início do trabalho. Tive a oportunidade de participar, além da OEP, do Congresso Brasileiro de Educação, organizado pelo CENEPP, na UNESP de Bauru, que ocorreu de 27 a 30 de julho de 2015, o que nos deu oportunidade de observar mais uma iniciativa de formação do centro.

Na participação da OEP foi possível emergir nas ideias do CENEPP, pois foram três dias de acompanhamento das ações do Centro. A formação foi oferecida para todos os docentes da UNESP. Os participantes ficaram alojados num hotel por quatro dias onde aconteceu todo o evento, mantendo atividades durante todo o dia. Todos os envolvidos com o Centro, desde a Coordenação Geral, até os Coordenadores de Polos estavam presentes e se envolveram com a organização do evento. Nesse encontro havia 50 professores da UNESP inscritos dos diversos Polos. Estavam presentes 12 professores de São José dos Campos, 2 de Ilha Solteira, 3 de Rio Claro, 3 de Bauru, 5 de Tupã, 5 de Araçatuba, 4 de Assis, 3 de Botucatu, 3 de Dracena, 2 de Araraquara, 1 de Itapeva, 1 de Marília, 1 de Ourinhos e 1 de Presidente Prudente. Nessa ocasião, além da observação das propostas de formação, foi possível conviver com os docentes participantes e ouvir um pouco de seus anseios e angústias com relação a aula, aos alunos, à docência, o que ampliou a visão da pesquisa. No V Congresso Brasileiro de Educação, a

observação ficou por conta da participação no Grupo de Trabalho: Formação Docente no Ensino Superior, coordenado por assessores do CENEPP que contou com a presença de docentes e alunos de pós-graduação de diversas cidades e estados do Brasil.

Na UNICAMP, tivemos a oportunidade de participar do Encontro de Acolhimento de novos docentes ocorrido em fevereiro de 2015, onde os responsáveis me receberam de forma muito receptiva. Este momento contou com aproximadamente 70 professores dos diversos cursos da Universidade. É um evento que objetiva contribuir com o processo de adaptação dos docentes ingressantes, tanto no que diz respeito às questões institucionais, quanto nos processos de planejamento. Há a proposta de acompanhar e assessorar estes docentes durante o primeiro semestre de trabalho acadêmico. Essa proposta foi feita ao final do encontro visando que os docentes presentes continuem refletindo sobre as questões do ensino universitário em encontros quinzenais, que aconteceriam na Unicamp durante o primeiro semestre. Houve a adesão de aproximadamente 20 professores, dos 70 que estavam na Acolhida. Tive a oportunidade de participar de dois desses encontros, inclusive do que finalizou a primeira parte da formação, quando ficou a possibilidade de continuarem refletindo como um grupo de estudos e, futuramente, um grupo de pesquisas sobre as questões da Pedagogia Universitária. Houve, ainda, em novembro de 2015, a participação no evento “V Inovações em Atividades Curriculares”, organizado pelo EA2 e que teve o foco específico no currículo do Ensino Superior, trazendo as discussões da docência e da Pedagogia Universitária.

Na USP, tive a oportunidade de participar tanto de uma reunião de organização do Centro, como de um momento de formação. O Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto (GAPRP) foi selecionado entre os demais Grupos existentes na USP em virtude da abrangência de sua atuação. Conforme informações levantadas junto à equipe do GAP, os demais grupos se encontram de forma mais isolada nas faculdades diversas que a USP possui, nas diferentes cidades. Em Ribeirão Preto há apenas um GAP que trabalha de forma articulada com todos os cursos e faculdades presentes no campus. Essa característica fez com que pesquisássemos mais a fundo este braço do Centro de Formação da USP.

O GAPRP promoveu, no ano de 2015, o “Curso de Pedagogia Universitária”, que teve duração de seis meses e eu tive oportunidade de participar de uma das reuniões de preparação do curso e de um encontro da formação em março e junho de 2015, respectivamente. Mesmo estando presente em apenas um encontro, tive acesso às pautas das demais reuniões e a parte do material utilizado na formação, o que possibilitou uma visão geral do curso oferecido.

Um momento muito significativo de minhas observações, foi poder participar do encontro dos assessores responsáveis pelas três iniciativas de formação em uma reunião que aconteceu na sede do EA2, na UNICAMP, em agosto de 2015. Esta reunião teve o intuito de buscar formas de fortalecer o trabalho de formação pedagógica das três universidades, podendo, assim, qualificar o ensino na graduação dessas instituições. Essa reunião terminou com a proposta da formação de uma Rede entre essas iniciativas de formação, para que se busque mais reconhecimento e condições de trabalho junto às reitorias e para que este trabalho ganhe mais visibilidade, resultando em propostas de formação cada vez mais significativas e em projetos de pesquisa.

Esses momentos de participação e observação enriqueceram muito o trabalho de análise, trazendo uma percepção mais ampla do importante trabalho que cada um dos centros tem desenvolvido. O quadro abaixo demonstra a participação em eventos desses centros de formação.

Quadro 2 – Quadro de Observações Participativas

Data	Evento	Centro de Formação	Duração
10 ^a 12/11/2014	XI Oficina de Estudo Pedagógicos	CENEPP - UNESP	30 horas
20/03/2015	Visita à sede do CENEPP	CENEPP - UNESP	4 horas
30/07/2015	IV CBE – Congresso Brasileiro de Educação	CENEPP - UNESP	8 horas
11/02/2015	Acolhimento de Docentes	EA2 - UNICAMP	8 horas
17/03/2015	Aprendizagem Ativa	EA2 - UNICAMP	4 horas
26/05/2015	Aprendizagem Ativa	EA2 - UNICAMP	4 horas
24/03/2015	Reunião de preparação do curso de Pedagogia Universitária	GAPRP - USP	4 horas
02/06/2015	Curso de Pedagogia Universitária	GAPRP - USP	4 horas
27/08/2015	Reunião entre CENEPP, EA2 e GAPRP	EA2 - UNICAMP	8 horas

09/11/2015	V Inovações em Atividades Curriculares: por um currículo atento aos desafios do século XXI	EA2 - UNICAMP	8 horas
------------	--	---------------	---------

5.3.2 A entrevista

Com relação ao uso de entrevistas, Lüdke e André (1986, p. 33) atentam para o “caráter de interação” que permeia o processo, colocando também a importância de utilizarmos “esquemas mais livres, menos estruturados”, ou seja, optarmos pela flexibilidade no momento do diálogo, direcionando a conversa, mas permitindo que o entrevistado se coloque de maneira mais livre. Esse processo foi exatamente o que ocorreu conosco. Havia um roteiro de entrevista, mas foi flexibilizado totalmente conforme a conversa fluiu, o que aconteceu de forma bastante natural e agradável, não sendo necessárias grandes intervenções por parte do pesquisador para que a entrevista seguisse de maneira tranquila e contendo o que seria relevante para a análise posterior. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, o que permitiu voltar o olhar diversas vezes para o conteúdo ali colocado.

As entrevistas que foram realizadas com as coordenações do CENEPP, EA2 e GAPRP totalizam aproximadamente 3 horas de gravação. Houve a oportunidade de fazermos entrevistas com dois assessores do EA2 e aproveitamos essa possibilidade para obter mais dados para as análises.

Todos se mostraram receptivos com o procedimento. No entanto, conseguir os contatos e marcar as entrevistas foi algo que deu certo trabalho em virtude das agendas dos participantes. Houve dificuldade em conciliar essas agendas com minhas possibilidades, pois trabalho em tempo integral e, ainda, houve a dificuldade de locomoção. Estas foram questões que, apesar de resultarem em um trabalho de paciência e insistência, não foi impeditivo de conquistar o que almejamos desde o início.

Foram várias viagens a Campinas, Bauru, e Ribeirão Preto. Nessas viagens, além das entrevistas, foi possível realizar observações. As entrevistas foram feitas de forma a trazerem contribuição ímpar ao trabalho e acabaram sendo o foco das análises realizadas, pois trouxeram questões fundamentais que permitiram mergulhar na realidade vivida pelos assessores nesses espaços. Cada uma dessas entrevistas será pormenorizada no próximo capítulo, de análises dos dados.

O roteiro de entrevista (Apêndice 1) auxiliou nossos encaminhamentos, mas, como já foi mencionado, todos os participantes ficaram muito à vontade para falarem de sua trajetória nos Centros de Formação e sobre suas ideias e concepções. O quadro abaixo traz os momentos de cada entrevista realizada.

Quadro 3 – Quadro de Entrevistas

Data	Evento	Centro de Formação	Duração
20/03/2015	Entrevista com assessor do CENEPP Assessor 1 – A1)	CENEPP/UNESP	1h26m25s
24/03/2015	Entrevista com assessor do GAPRP Assessor 2 – A2)	GAPRP/USP	25m13s
03/02/2015	Entrevista com assessor do EA2 (Assessor 3 – A3)	EA2/UNICAMP	39m57s
26/05/2015	Entrevista com assessor do EA2 Assessor 4 – A4)	EA2/UNICAMP	22m42s

5.3.3 A análise documental

Com relação à Análise Documental, Lüdke e André (1986, p. 38) dizem que é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos”.

No caso desta pesquisa, esta técnica desempenhou esses dois papéis, pois complementou muitas das informações obtidas por meio das entrevistas e das observações, mas trouxe aspectos não descobertos por essas outras técnicas, especialmente no que diz respeito à história dos centros de formação, item fundamental para que compreendamos melhor os caminhos de cada uma dessas iniciativas de formação.

Os documentos pesquisados foram em parte encontrados nos *sites* dos Centros de Formação, em livros que falam sobre os Centros e, ainda, por acesso a outros materiais fornecidos pelos responsáveis pelas iniciativas.

Os documentos analisados vão desde as resoluções e/ou portarias de criação, até cronogramas de formação, histórico, folders e chamadas de novas formações pelos sites e páginas do *Facebook*, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 – Quadro de Documentos Analisados

Documento	Centro de Formação
Plano de Trabalho EA2	EA2/UNICAMP
Conteúdo do site (http://www.ea2.UNICAMP.br/) nos links Projetos; Notícias; Eventos; Institucional; Docs; Vídeos.	EA2/UNICAMP
Portaria UNESP 335 de 25/07/2013. Dispõe sobre a Coordenação dos Polos Regionais.	CENEPP/UNESP
Portaria UNESP 337 de 25/07/2013. Dispõe sobre o Conselho Pleno do CENEPP	CENEPP/UNESP
Resolução UNESP 154 de 29/11/2012. Dispõe sobre a criação do CENEPP	CENEPP/UNESP
Proposta de criação do CENEPP de 05/2012	CENEPP/UNESP
Conteúdo do site (http://siscenepp.ibb.UNESP.br/) Nos links Apresentação; Reuniões; Notícias; Produção Bibliográfica; SisCENEPP e em todos os slides disponíveis das formações realizadas.	CENEPP/UNESP
Livro: PINHO, S. Z. de (Coord.). Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008. (Produção bibliográfica do CENEPP).	CENEPP/UNESP
Relatório de Atividades do GAPRP	GAPRP/USP
Regulamento Interno do GAPRP - http://gap.cirp.usp.br/contato/contato.html	GAPRP/USP
Histórico do GAP	GAPRP/USP
Resolução 5510 de 11 de fevereiro de 2009 – baixa o regimento da Comissão de Apoio Pedagógico da USP	GAPRP/USP
Pautas e folders do curso “Pedagogia Universitária 2015”.	GAPRP/USP
Livro: PIMENTA Selma G. ALMEIDA Maria I. de. Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. Livro que conta parte da trajetória do GAP.	GAPRP/USP

5.4 Os atores participantes

Os atores participantes da pesquisa são os assessores pedagógicos, que atuam na formação pedagógica de docentes das três Universidades Estaduais Paulistas. Como assessores pedagógicos, entendemos as pessoas que são responsáveis direta ou indiretamente pela formação pedagógica do docente universitário.

No caso das três universidades pesquisadas estes profissionais são docentes da própria universidade (às vezes em faculdades ou campus diferentes, mas da mesma instituição), que acumulam a função de docentes, pesquisadores e formadores de outros docentes. Neste caso, os participantes são os coordenadores dos Centros de Formação pesquisados. Foram participantes desta pesquisa um assessor do CENEPP, um assessor do GAPRP e dois assessores do EA2.

5.5 A análise dos dados

Estando consciente de cada escolha feita na pesquisa, faltava verificar como faríamos a análise dos dados coletados. Pelas características da pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo, que acreditamos ser a escolha certa para um olhar apurado aos dados coletados. Optamos por dialogar com Franco (2008, p.12), que diz que a análise de conteúdo parte da “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Como “mensagem”, Franco (2008) entende que se tratem de elementos diversos que auxiliem na interpretação do evento pesquisado. São constituídos pela “relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem” (FRANCO, 2008, p. 12). A autora não deixa de ressaltar que essas mensagens devem estar necessariamente “vinculadas às condições contextuais de seus produtores”. (Idem).

Isso significa que o olhar para as mensagens é primordial, mas não para mensagens desconectadas do contexto em que se encontram. Este contexto deve ser levado em consideração durante toda a análise, o que nos indica que as análises não são de base descritiva, mas reflexiva.

A autora deixa isso bem claro quando diz que

Pretendemos ampliar a discussão acerca da Análise de Conteúdo levando em conta suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os

impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2008, p. 17).

Pensando na análise de conteúdo dessa maneira, a autora amplia a concepção quando coloca as questões que devem ser feitas para que a análise aconteça de forma rigorosa. Essa formulação é clássica, mas ela acrescenta alguns aspectos. As questões formuladas devem ser do tipo “quem diz o que a quem como e com que efeito”? (FRANCO, 2008, p. 24), podendo acrescentar o “por que”.

Para que o trabalho alcance esse grau de análise, a estratégia propõe a categorização. Trata-se de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59). Este processo não é conquistado de maneira fácil. Franco (2008) afirma que, para se chegar a esta categorização é necessário um longo processo de ir e voltar na teoria e no material de análise pressupondo elaboração. Várias versões provavelmente serão realizadas e “as primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória” (FRANCO, 2008, p. 60).

Este processo foi realizado nessa pesquisa e, ao delinear as categorias, optamos por chama-las de dimensões em virtude do significado de cada uma, da amplitude delas.

5.6 As Histórias que ampararam a construção do caminho

Chegamos no momento de conhecermos um pouco sobre os Centros de Formação pesquisados. Colocaremos aqui, de forma resumida, as histórias de criação e de continuidade desses Centros. Essas histórias foram resgatadas do material disponível nos sites e nos livros que tratam das iniciativas, fazendo parte da análise documental deste estudo.

5.6.1 O Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – CENEPP

O Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas (CENEPP) percorreu longos caminhos antes de se constituir como hoje é, uma Unidade Complementar da UNESP. Inicialmente vieram as Oficinas de Estudos Pedagógicos. Pinho (2008) nos conta que em meados de 2005 houve um indicativo dos Conselhos de Cursos de Graduação, solicitando a colaboração de um

grupo de docentes da universidade, que já desenvolviam uma proposta de formação contínua a pequenos grupos de docentes da instituição, a fim de estenderem essa experiência a toda universidade. Após estudos e análises da necessidade dos professores e dos conselhos de curso, foram apresentadas quatro propostas, da qual as Oficinas de Estudos Pedagógicos foram escolhidas. As Oficinas consistiam em institucionalizar ações de formação contínua para docentes, com atividades presenciais e à distância “baseadas num processo de reflexão permanente sobre a prática pedagógica na sala de aula da universidade, com o objetivo de produção e aquisição de conhecimentos e habilidades na área pedagógica, bem como na compreensão do papel social da universidade pública” (PINHO, 2008, p. 11).

Em 2006 o programa foi implantado em todos os *campi* da UNESP, pois havia se integrado ao Programa de Gestão da Pró-reitoria de Graduação. Aconteceram vários encontros neste ano, “iniciando a proposta de reflexão permanente sobre a qualidade do ensino na universidade” (PINHO, 2008, p. 12).

Uma Comissão Gestora passou a acompanhar as atividades das oficinas. Essa comissão acompanhava, assessorava e avaliava as ações desenvolvidas, assim, estava lançado o Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da UNESP/PROGRAD. Em 2008, este programa se transformou num núcleo: Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP/PROGRAD, o NEPP. O Núcleo tinha como objetivo garantir a realização de ações pedagógicas de formação contínua de docentes e contribuir com a unidade ou campus em atividades pertinentes. O NEPP passou a ter uma abrangência maior a partir da Portaria 532/2010 de 27 de outubro de 2010, onde passou a contar com Comissões Locais que desenvolveriam o trabalho de formação contínua em todas as Unidades da UNESP. Desta forma a iniciativa de formação foi se institucionalizando e ganhando espaço dentro da universidade. Em 2012, finalmente, o NEPP ganha status de Unidade Complementar por meio da Resolução 154 de 29 de novembro de 2012. Essa Resolução dispõe sobre a criação do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves" - CENEPP – UNESP.

Em seu Artigo 1º. a Resolução diz que

Fica criado, nos termos dos artigos 9º e 10 do Estatuto da UNESP, o Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves" - CENEPP - UNESP, como Unidade Complementar, modalidade Instituto Especial, sediado na capital paulista, vinculado à Pró-reitoria de Graduação, com a finalidade de desenvolver atividades de formação pedagógica dos professores da Universidade e realizar pesquisas afins (UNESP, Res. 154, 2012).

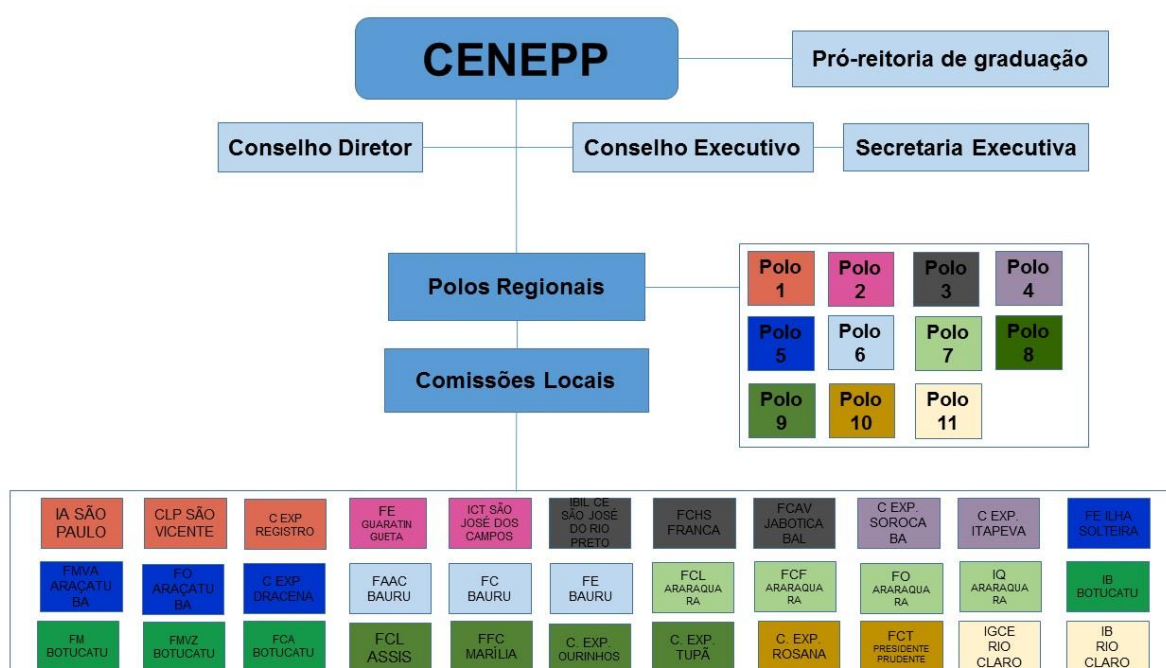
Em seu Artigo 2º. coloca os objetivos gerais do Centro:

O Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves"- CENEPP - UNESP tem por objetivo específico criar e manter espaços sociais e acadêmicos que possibilitem desenvolver estratégias e subsídios para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores da UNESP, de forma contínua e sistemática, visando à melhoria da qualidade de ensino, articulados à pesquisa, à extensão e à construção de uma prática social compromissada com a cidadania (UNESP, Res. 154, 2012).

Objetivando trabalhar em prol da formação pedagógica dos docentes da instituição, o CENEPP tem representações em todas as Unidades da UNESP. Apesar de sua sede estar localizada no campus de Bauru, há representações do Centro nos 24 *campi* da UNESP e nas 34 Unidades de Ensino, por meio dos 11 Polos Regionais e das 34 Comissões Locais existentes.

As Comissões Locais têm a tarefa de multiplicar as ações do CENEPP por todas as Unidades da UNESP. Podemos ter uma ideia do funcionamento do CENEPP pelo organograma apresentado no site do Centro

Figura 2 - Organograma CENEPP



(Fonte: <http://www.ibb.UNESP.br/Home/NEPP/cenepp_apresentacao_xi_oep_2014.pdf>. Acesso em 20 AGO 2015).

Cada Polo Regional é responsável por um determinado número de Comissões Locais, sendo que, apesar da amplitude de unidades da Unesp espalhadas pelo Estado de São Paulo, é possível, com essa organização, o CENEPP atuar em todas elas, levando formação por meio dos Coordenadores Locais.

Entre as atribuições do CENEPP, estão a de: “acolher, fomentar, orientar e apoiar iniciativas na área pedagógica, apresentadas pelas Unidades Universitárias da UNESP” (UNESP, Res. 154, 2012). Em resumo, cabe ao Centro promover propostas de formação continuada que tragam a reflexão sobre a prática pedagógica de forma crítica, no contexto das relações entre ciência, tecnologia, arte, cultura, educação e sociedade.

O eixo articulador do Centro é a prática pedagógica do ensino superior, tendo como diretrizes a formação pedagógica contínua de professores da instituição e a produção científica e acadêmica.

Possui seis áreas de atuação onde opera em várias frentes:

- 1- Formação Pedagógica Contínua de professores da UNESP, por meio de dois projetos: as Oficinas de Estudos Pedagógicos e as Atividades de Formação Pedagógica Contínua.
- 2- Assessoria Pedagógica na UNESP, pelos projetos de assessoria pedagógica aos Conselhos de Curso de graduação da UNESP e assessoria pedagógica às comissões constituídas pelos órgãos colegiados centrais/locais e Pró-reitoria, para estudo, revisão e novas propostas relacionadas à melhoria de ensino na UNESP.
- 3- Desenvolvimento de Pesquisas, com o projeto de estudos sobre a prática pedagógica e formação pedagógica contínua de professores universitários.
- 4- Produção e Divulgação Científica pelos projetos de produção bibliográfica, técnica, artística e cultural e participação e organização de eventos científicos.
- 5- Atuação em cursos de pós-graduação da UNESP e de outras IES, por meio de palestras, disciplinas, assessorias a programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, com ênfase na formação pedagógica de professores para o Ensino Superior.
- 6- Convênios com Instituições do Ensino Superior (IES), com o projeto de desenvolvimento de atividades de formação pedagógica contínua em âmbito nacional e internacional em IES, com objetivos afins ao CENEPP.¹³

O CENEPP trabalha por meio de oficinas, sendo que as modalidades são: Oficina Básica, de práticas pedagógicas no ensino superior; Oficina Específica, com temáticas como Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação da UNESP - Avaliação do processo ensino aprendizagem - Relações interpessoais na universidade - Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); e a Oficina Especial, com as temáticas: Projeto Político-Pedagógico dos

¹³ Fonte para os dados das áreas de atuação: <http://www.ibb.UNESP.br/Home/NEPP/cenepp_apresentacao_xi_oep_2014.pdf>.

curso de graduação da UNESP: interação com a Diretoria Técnica Acadêmica - Articulação dos Cursos de graduação - Desempenho Acadêmico.

Há inúmeras iniciativas de formação acontecendo anualmente pelas unidades da UNESP por meio do CENEPP e é possível acompanhar essas formações por uma ferramenta que está disponível no site que é o SisCenepp, onde se pode ver todas as formações que estão acontecendo nas Unidades e fazer inscrições em atividades gerais.

5.6.2 O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem – EA2

O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA2) é um órgão subordinado à Pró-reitoria de Graduação da UNICAMP que oferece serviços de apoio didático e pedagógico a docentes e assistentes de ensino da instituição.

Há atividades prioritárias neste espaço de formação que dizem respeito à organização de iniciativas voltadas para a qualificação do ensino e do aprendizado, entre essas atividades está o Programa de Avaliação da Graduação (PAG), projeto que visa apresentar semestralmente os dados relativos ao ensino de graduação, assim como oferecer ações contínuas que permitam valorizar as aprendizagens e a docência na graduação, além de promover e divulgar eventos nas áreas de educação, ensino, Pedagogia e avaliação do ensino superior e apoio, bem como serviços que auxiliem docentes no constante aprimoramento de sua atividade de ensino; oferece, também auxílio acadêmico-administrativo para ações que visem captar recursos e investimentos para inovações e aprimoramento no ensino de graduação.¹⁴

Em seu atual Plano de Trabalho que atende o quadriênio 2013-2017, coloca como objetivo geral do Espaço:

Contribuir para o aprimoramento do ensino de graduação, na UNICAMP, por meio de políticas que visem ao aprimoramento didático-pedagógico dos docentes, ao assessoramento das coordenadorias dos cursos, nas diversas unidades de ensino da universidade e a ampliação da formação do aluno (UNICAMP, Plano de Trabalho, 2013)

Entre os objetivos específicos do Espaço, destaca-se o oferecimento de atividades e programas que visem o aprimoramento técnico pedagógico permanente dos docentes da

¹⁴Fonte: <http://www.ea2.UNICAMP.br/index.php?option=com_contact&view=contact&id=1&Itemid=126> Acesso em 24 SET 2015.

UNICAMP, bem como uma assessoria didático-pedagógica permanente às coordenadorias dos cursos de graduação.

Criado há aproximadamente seis anos, o EA2 conta com uma estrutura que prevê uma coordenadoria geral, uma coordenadoria de avaliação, uma coordenadoria de ensino e uma coordenadoria de projetos. Esses quatro coordenadores, aqui vistos como assessores pedagógicos, desenvolvem todo o trabalho de formação do espaço.

Interessante notar que mesmo a UNICAMP, onde a excelência da pesquisa é algo evidente em sua trajetória, também apresenta uma preocupação com o ensino, especialmente nos cursos de graduação.

O EA2 tem uma abrangência bastante interessante na UNICAMP, pois trabalha com diversos projetos, onde atende às necessidades de diversos setores da universidade, o que tem aumentado o interesse dos docentes em suas formações.

Os projetos atuais do Espaço são:

1- TOPE: Todos Podem Pensar. Trata-se de um projeto que abre espaço para que as pessoas do *campus* ministrem cursos diversos. Os cursos podem ser voltados para qualquer assunto que desperte o interesse da comunidade.

2- PAG: Programa de Avaliação da Graduação. É um instrumento comum para obter dados junto à comunidade discente e docente sobre os cursos e disciplinas de graduação da UNICAMP, onde alunos e professores participam do seguinte processo: auto avaliação; avaliação de curso; avaliação de disciplinas.

3- Ponto de Encontro: Pelo site do programa, as pessoas podem inscrever um grupo existente na UNICAMP, como consultar os já existentes e escolher aqueles que podem ser de seu interesse participar.

4- Rodas de Conversa: este programa tem como objetivo possibilitar uma maior interação e cooperação entre o EA2 e as coordenadorias de curso, tendo em vista o seu objetivo fundamental, qual seja, o aprimoramento do ensino da graduação na UNICAMP.

5- Aprimoramento da docência universitária: tem como objetivos realizar ações junto às coordenadorias dos cursos de graduação visando ao aprimoramento de atuação junto aos docentes da unidade e de coordenação administrativa e pedagógica dos cursos de graduação, bem como realizar ações junto aos docentes da UNICAMP, visando à melhoria das condições do ensino de graduação na universidade.

6- InterAMs Atividades Interdisciplinares que tem como objetivo ampliar a maneira de o aluno ver e interagir com o mundo. Este projeto busca incentivar a participação

conjunta de docentes numa mesma disciplina, fomentando a perspectiva de um trabalho interdisciplinar. Assim, buscar-se-á uma aproximação com os docentes responsáveis pelas atividades em desenvolvimento, com o objetivo de verificar estratégias de contribuição ampliada.

7- Acolhimento: este programa consiste em colaborar com o processo de adaptação dos novos docentes às condições institucionais da UNICAMP, além de assessorá-los no processo de planejamento das atividades de ensino, com relação à disciplina que irão ministrar nos cursos de graduação e acompanhar a trajetória deles durante o primeiro semestre de trabalho acadêmico desenvolvido na universidade.¹⁵

Esses programas acontecem durante todo o ano, sempre com muita divulgação pelo site do Espaço. As formações acontecem, por vezes, no local específico do EA2, que fica na UNICAMP, *campus* de Campinas no bloco do Ciclo Básico e, também em outras localidades deste mesmo *campus* e, por vezes, nos demais *campus* da universidade.

5.6.3 Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto – GAPRP

O Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto (GAPRP) foi idealizado pelos Presidentes de Graduação das Unidades do *campus*, tendo iniciado suas atividades em setembro de 2002, contando com a participação de docentes de todas as unidades de ensino. A sua constituição foi motivada pela preocupação e envolvimento desses docentes com a melhoria do ensino de graduação nos diferentes cursos, compreendendo que a formação dos profissionais deve não apenas desenvolver competência científica e técnica para atuação em área específica, mas também competência pedagógica, política, ética e humana que favoreça a inserção crítica no contexto de trabalho e o exercício da cidadania na sociedade brasileira.¹⁶

O objetivo geral do GAP é:

Dar subsídios para que as Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Cursos e docentes das Unidades renovem e aprofundem conhecimentos com o intuito de promover as mudanças que se fizerem necessárias na prática pedagógica para assim implementar a qualidade no ensino de graduação” (USP, Portaria Pro-G 4, 2004).

No livro *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores* (2011), as autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida, duas professoras livre docentes da

¹⁵Fonte: <http://www.ea2.UNICAMP.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=410> Acesso em 30 SET 2015.

¹⁶ Fonte: <http://gap.cirp.USP.br/quem_somos/quem_somos.html> Acesso em 30 SET 2015.

USP, contam um pouco como foi a gestão delas, a primeira como Pró-reitora de graduação, e a segunda, sua assessora durante os anos de 2006 e 2009, e explicam como se deram muitas das ações que foram tomadas no sentido de uma valorização da graduação. Entre essas ações estava o Curso de Pedagogia Universitária que foi desenvolvido pelo GAP com infraestrutura oferecida pela Pró-reitoria de Graduação nas pessoas dessas docentes.

Com o intuito de promover melhoras na qualidade da docência, entre outras ações, nesse período houve um apoio muito grande na implementação de GAPs por todos os *campi* da USP.

Segundo Pimenta e Almeida (2011, p. 32), durante a gestão da professora Selma foram propostos, entre outras ações, três caminhos “com vistas a avançar na valorização do ensino de graduação e das condições da docência” As autoras explicam que o primeiro caminho refere-se à “formulação de indicadores para a avaliação do trabalho docente” (p. 32); o segundo foi a criação do Programa Ensinar com Pesquisa que, “disponibilizou 800 bolsas de estudos a alunos da graduação interessados em desenvolver pesquisas relativas aos processos de ensino do seu curso.” (Idem); e o terceiro foi a criação do Curso de Pedagogia Universitária e dos Seminários de Pedagogia Universitária.

Pimenta e Almeida (2011), contam que o curso era de adesão espontânea dos docentes, mas durante os anos de 2007 e 2009, mais de 500 professores universitários participaram do curso, totalizando 10% dos docentes da Universidade de São Paulo. Os Seminários, que aconteciam mensalmente, contavam com a participação de pesquisadores renomados no Brasil e no mundo que desenvolviam temas “relativos à análise do contexto sociocultural [...], aos conhecimentos pedagógicos pertinentes ao ensino, às condições institucionais e de trabalho que permeiam o fazer docente” (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 33), além de mostrar a importância da docência universitária, que tem sido alvo de pesquisas no Brasil e na Europa.

Com essas iniciativas configurando uma política articulada de valorização da docência, a Pró-Reitoria de graduação teve por meta superar as ações pontuais – simpósios, seminários, palestras ou oficinas – presentes na cultura institucional e que, sem dúvida, são iniciativas para melhorar a qualidade da docência, porém marcadas por abordagens fragmentadas e descontínuas e com foco nos docentes e seu ensino de modo individual (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 33).

Pimenta e Almeida (2011) contam que estruturaram o Curso de Pedagogia Universitária em parceria com a Prof. Dra. Léa das Graças Camargo Anastasiou, que assumiu a responsabilidade organizacional e pedagógica do curso. Em 2007 havia apenas uma turma no campus de São Paulo, já em 2008, três turmas foram constituídas, sendo duas em São Paulo e uma terceira em Ribeirão Preto, o que também ocorreu em 2009.

Os cursos tiveram como foco central estimular o desenvolvimento de intervenções no cotidiano visando efetivar o papel da Pedagogia no ensino superior e compreender, renovar e valorizar o seu lugar nas práticas de coordenação pedagógica e de atuação docente nos contextos institucionais, a partir de diagnóstico efetivado com os grupos de trabalho (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 36).

Após a gestão da professora Selma, houve uma diminuição na oferta de cursos pelo GAPRP, mas o mesmo continua desenvolvendo um trabalho de formação pedagógica, junto aos docentes da USP de Ribeirão Preto, abrangendo todas as Faculdades e Cursos que se encontram no campus. Além de oferecer formação pedagógica, oferece assessoria às coordenações de cursos na reestruturação de Projetos Pedagógicos, conforme a solicitação de cada curso, faculdade.

O GAP é ligado ao CAP – Comissão de Apoio Pedagógico, que fica localizado em São Paulo e determina as políticas de formação que delinearão os caminhos do GAP. Assim, buscam fazer um trabalho em conjunto. Sempre há membros de todos os GAPs envolvidos também na Diretoria do CAP para que se estabeleça um diálogo coerente de formação.

6 APRESENTANDO O PROCESSO E ANALISANDO PERCURSO

A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (Freire, 2002, p. 46).

Este capítulo está subdividido em sessões que evidenciam as etapas realizadas no trabalho de campo.

Iniciamos explicitando os dados coletados nos três Centros de Formação pesquisados. Foi feito um trabalho descritivo de cada instrumento e em cada Centro. Buscamos revelar os principais elementos das observações, entrevistas e análises de documentos realizadas e, só após expor essa parte mais descritiva, feita para uma melhor compreensão do leitor de tudo o que foi coletado, é que será apresentada a análise desses dados que dialogam com nosso referencial teórico e com nossas próprias reflexões.

Desta forma, iniciamos a apresentação dos dados pelo CENEPP, em seguida apresentamos o GAPRP e, finalmente o EA2, passando posteriormente para as análises.

6.1 Os dados coletados no CENEPP

O CENEPP tem seu núcleo de funcionamento na unidade da UNESP de Bauru. Como Unidade Complementar, tem a intenção de capilarizar o trabalho de formação pedagógica docente por meio dos Polos Regionais e das Comissões Locais.

Junto ao CENEPP, a coleta de dados ficou por conta de uma entrevista com uma das assessoras do Centro, denominada aqui de A1, em visita a sede do CENEPP; de observação de algumas iniciativas de formação: a Oficina de Estudos Pedagógicos (OEP) e o IV Congresso Brasileiro de Educação, onde participei do Grupo de Estudos que o CENEPP organizou sobre a formação pedagógica docente; bem como da análise de alguns documentos, como as Resoluções/Portarias que regulamentam a criação e o funcionamento do Centro, sua proposta de criação, materiais utilizados nas formações e acesso ao site e ao sistema do CENEPP, o SisCENEPP.

6.1.1 A entrevista com A1

A entrevista teve duração de 1 hora e 26 minutos (86 minutos). Foi uma conversa bastante descontraída e a assessora participante discorreu sobre o trabalho do Centro com tranquilidade. Nessa conversa foi possível conhecer um pouco mais da história do CENEPP, sua organização, as ações que tem promovido e os resultados que têm obtido com essas ações.

Segundo A1, o carro chefe das formações do Centro, mesmo porque foi onde tudo começou, são as Oficinas de Estudos Pedagógicos.

Nessa formação, segundo A1, são utilizadas metodologias específicas, que funcionam como sugestão de trabalho para os professores. A aula invertida é uma dessas metodologias. Consiste em fazer grupos de discussão com os docentes para que eles tenham a oportunidade de expor suas ideias e ampliar as reflexões. Esta proposição traz a concepção do aluno/docente como protagonista do processo e os assessores propõem essas dinâmicas e retomam isso depois como possibilidades de o docente utilizar a estratégia em sua própria sala de aula. No entanto, A1 deixa claro que isso não acontece sem fundamentação quando afirma que “a metodologia está ligada a uma fundamentação teórica e, fazendo isso, vamos aos poucos formando. Por isso, embora pareça que as nossas oficinas sejam um pouco instrumentais [...] elas têm um caráter de formação” (Informação verbal, A1, 8’55’’).¹⁷

A1 explicita os Eixos de trabalho que são utilizados na OEPs. São eles I – Fundamentos da Educação Superior; II – Epistemologia do Ensino Superior e III – Metodologia do Ensino Superior.

O trabalho com esses eixos permite que o Centro espere dos participantes “conhecer, compartilhar, refletir e transformar”. Esse item é colocado na avaliação da oficina como possibilidade de aprendizagem e cem por cento das pessoas responderam “sim” a esta questão na versão desta formação observada no ano de 2014.

É isso que a gente tenta pelo menos como proposta nas grandes oficinas [...] a Básica, que pra gente também ainda é um desafio, porque, [...] mesmo que tenhamos uma estrutura já de oito anos da Básica, nós estamos na décima segunda edição, [...] a gente mantém a questão dos eixos como importante, mas sempre vêm pessoas diferentes, formações diferentes, e vamos então refletindo sobre isso. (A1, 11’14’’).

No decorrer da entrevista foi possível tomar conhecimento da elaboração de uma disciplina sobre metodologia do ensino superior para ser ofertada aos estudantes de pós-

¹⁷ Entrevista concedida pelo Assessor 1 no dia 20/03/2015. Entrevista gravada e transcrita.

graduação, no sentido de iniciar os pós-graduandos nas questões da docência, já que, provavelmente esses estudantes serão futuramente docentes dentro da universidade. A disciplina será ofertada ainda como projeto piloto em Bauru. A intenção é propagar a ideia para as demais unidades.

A1 dividiu conosco, também, a concepção de avaliação que permeia o Centro. Contou que estava sendo preparada uma oficina sobre avaliação, pois a PROGRAD estava solicitando uma discussão sobre avaliação institucional, no que se refere ao SINAIS, no entanto, o Centro desejava ampliar essa discussão no sentido de trazer a reflexão acerca da concepção de avaliação. A1 deixou claro que “a avaliação só faz sentido se eu olhar pra questão formativa dela [...] primeiro ela é processual [...] é preciso olhar se aquilo orienta para novas ações [...] tanto do aluno quanto dos professores” (A1, 19’30’’).

A1 contou que o Centro fez uma participação num Fórum de Coordenadores de Curso de uma unidade da UNESP em que discutiam a recuperação. Segundo A1, um sistema polêmico, pois os estudantes que se encontram em defasagem nas notas passam por uma prova que decide se eles fazem ou não a disciplina novamente. Houve a tentativa de levantar a discussão sobre avaliação processual, diagnóstica, formativa, no entanto, as concepções ainda estão bastante voltadas para a avaliação como verificação, sendo que, ao final da fala dos assessores do Centro, os docentes presentes disseram não ser possível avaliar de outra forma. Assim, essa discussão precisa ser retomada e é um desejo desses assessores, segundo A1. Importante ressaltar que esses dados foram coletados no início do ano de 2015 e já tivemos notícias de que há mudanças no processo avaliativo da Graduação sendo que, provavelmente não haverá mais essa prova ao final do semestre, ou seja, é possível inferir que está havendo um repensar da avaliação neste espaço. A1 diz que este é o processo de formação do Centro “sensibilizar e dessensibilizar para formar. Este é o contínuo, o princípio do Centro [...] e não é um ato ingênuo [...] é bem articulado”. (25’30’’).

Interessante saber, por meio de A1, que hoje todas as formações oferecidas pelo Centro são presenciais, tanto as oficinas maiores como as oficinas oferecidas em cada unidade. Além disso, é interessante ter o conhecimento de que acontecem mais de 100 formações no decorrer do ano entre todos os Polos Regionais e unidades. Essas atividades ficam disponíveis para inscrição no site do Sistema do CENEPP, o SISCENEPP, assim, todos passam a ter acesso, sendo que os coordenadores locais podem aproveitar oficinas oferecidas em outras unidades como ideia para utilizar na sua. A1 deu o exemplo das coordenadoras de Rio Preto e Ilha Solteira, entre outras, que fazem o “Dia da Graduação”. Em Bauru existe o “Entardecer com a

Docência”. Com essas iniciativas o Centro tem ampliado sua atuação e as reflexões acerca da docência universitária.

O Centro também trabalha com pesquisa formativa, no sentido de provocar os docentes a refletirem sobre sua prática na docência. Uma experiência que estão tentando implementar é a de oferecer questionários *on line* para que os docentes respondam sobre as reflexões acerca da sua prática, de maneira que as análises dessas respostas se revertam em momentos de formação para os participantes. A1 acredita que só o fato de pararem para responderem ao questionário já se constitui como um momento formativo, pois “respondendo às questões você para pra pensar no que você tem feito” (A1, 42’).

Quando questionada sobre os saberes que os assessores pedagógicos precisavam desenvolver para estarem à frente deste trabalho de formação, a resposta foi no sentido de um comprometimento com o ensino. Que, em suas trajetórias, tenham construído a docência como valor. “Pessoas que vieram para a universidade ou fizeram essa trajetória como docente [...] pela valorização ao ensino [...] que se envolvem com facilidade com o trabalho coletivo” (45’05’’).

Coloca que, no entanto, cada vez é mais difícil encontrar pessoas tanto para liderarem essas formações como para participarem, em virtude do que é exigido na avaliação deste docente. O que tem sido valorizado na instituição como foco do trabalho não é o ensino. Citou a planilha avaliativa que os docentes precisam preencher e que não apresenta uma valorização à docência, mas à pesquisa, à publicação. Cita o próprio exemplo, pois o fato de trabalhar no Centro não muda em nada o preenchimento da planilha, sendo que acaba tendo menos tempo de pesquisar e publicar que outros docentes que não estão envolvidos com um projeto dessa dimensão. “Não existe nenhum tipo de benefício [...] vou ser cobrada da mesma forma [...] tenho que fazer as publicações” (A1, 54’25’’).

A1 contou que há cursos que chamam o CENEPP para realizar a assessoria na elaboração e reelaboração de Projetos Pedagógicos. Explicou que é um trabalho difícil, pois apenas quatro pessoas do Centro o realizam e, no momento da entrevista (março/2015), o Centro estava participando da reestruturação dos projetos de quatro Cursos de Engenharia de Bauru, Jornalismo da mesma unidade, Enfermagem de Botucatu, Odontologia e todas as Agronomias de São José dos Campos.

É um trabalho, segundo A1, bastante minucioso, que contempla reuniões com as Coordenações desses cursos, reuniões com os Conselhos de Cursos, onde há as representatividades, fórum com os estudantes, retorno às reuniões. Declara que há um empenho

do Centro em discutir Projeto Político Pedagógico, em refletir sobre o curso e sair da discussão de matriz, pois, na verdade, há a sensação que quando o Centro é chamado é mais no sentido de “dar uma olhadinha na grade” (A1, 64’2’’) para que ninguém “perca” créditos, mas o Centro aproveita a oportunidade para fazer um processo de construção com aqueles que estão envolvidos. Contudo, A1 coloca a dificuldade de realizar este trabalho com o número de pessoas que se propõem a trabalharem com a formação pedagógica com o Centro. Afirma que com as aposentadorias de muitos assessores do Centro, vai ficando uma lacuna, pois, apesar dessas pessoas aposentadas continuarem colaborando, o tempo delas na universidade diminui e isso faz falta, pois é difícil encontrar novas pessoas que queiram participar.

Há ainda, segundo A1, uma certa desqualificação por parte de alguns profissionais da universidade com relação ao trabalho do Centro, no sentido de falarem que se dedica ao ensino quem não tem condições de se dedicar à pesquisa. A1, no entanto, deixa claro que são opiniões isoladas e que há mais qualificação do que desqualificação.

A1 explicita a preocupação do Centro com a indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão. Afirma que as maiores frentes de trabalho do Centro estão voltadas para o ensino, mas a pesquisa e a extensão estão presentes nas ações do CENEPP. Há uma discussão sobre creditação que o CENEPP está participando, no sentido de refletir sobre essa questão e auxiliar na percepção de que não é apenas uma questão de se computarem os créditos de cada atividade, mas de todo o processo que ela promove. Uma das atividades de extensão que o CENEPP tem acompanhado é dos cursos pré-vestibulares da unidade de Bauru. Os estudantes que participam desse projeto de extensão “discutem Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, eles vão com seriedade para essa ação. Eles não querem só um pré-vestibular, eles querem a formação desse aluno [proveniente do Ensino Médio de escolas públicas]”. (A1, 81’21’’ grifo nosso).

Com relação à continuidade do trabalho da OEP nos Polos Regionais e Comissões Locais, A1 diz:

[...] sabemos dessa característica da UNESP, imensa né, de diferentes unidades, cursos. São vinte quatro *campi*, trinta e quatro unidades, cento e trinta e quatro cursos: integral e noturno; licenciatura e bacharelado; exatas, humanas. [...] Sempre fomos muito sensíveis a essa realidade. A constituição das Comissões Locais foi algo que foi planejado lá em dois mil e cinco, seis para que pudéssemos pensar numa perspectiva de formadores para o trabalho nas unidades e tem dado certo [...] em algumas unidades. Pelo menos alguns *campi*. Em algumas unidades as atividades não acontecem. Não quer dizer que também seja ruim acho que tem outras formas de formação que estão acontecendo, ou porque ainda nós temos que conversar um pouco mais pra que aconteça [...] O interesse dos professores tem crescido na participação das Comissões Locais e os participantes também (A1, 27’21’’).

Percebemos, assim, que em algumas unidades o trabalho ainda é difícil. A não adesão, a discordância, acabam inviabilizando o trabalho do Centro nessas unidades. A1 cita que, em uma delas, os dois coordenadores da Comissão Local desistiram e o Centro está refazendo essa Comissão. No entanto, afirma que há unidades que oferecem uma formação por mês e a adesão é boa.

A1 afirma que muitos docentes não participam em virtude daquilo que é realmente esperado deles na instituição, ou seja, pouca atenção ao ensino, pois a “planilha” (avaliação da atividade do docente na universidade, segundo A1) está pautada nas questões da produtividade. E, se não atenderem a esta demanda, terão problemas em sua avaliação interna, terão dificuldades com as agências de fomento, o que faz com que acabem desistindo de momentos de formação para o ensino em detrimento de produzirem cada vez mais por meio das pesquisas e atenderem às exigências colocadas hoje pela universidade. Mas haverá outras razões para a pouca procura pelas formações oferecidas?

As pessoas dizem que não vale a pena. Essas paradas impedem [...] de cumprir uma planilha. Tem aqueles que vão defender que os que têm dificuldade de publicar é que vão ficar nesses projetos de formação. Dizem também que a universidade não vai sobreviver de professores senão ela vai virar um grande “colegião”. [...] A gente ouve de tudo, eu ouço muito mais porque eu estou aqui há vinte anos, desde que era aluna [...]. Falas [...] que são destrutivas, são desqualificadoras (A1, 76’05’’).

Essas falas desqualificadoras permeiam o trabalho do Centro, mas em contrapartida, há aqueles que acreditam nessa formação e se envolvem cada vez mais, iniciando como participantes e tornando-se formadores do Centro, a maioria tendo alguma ligação com a coordenação dos cursos. Essas pessoas estão entre os colaboradores que fazem parte do CENEPP, entre Conselho Pleno, Coordenação Executiva, Secretaria Executiva, Coordenadores de Polos Regionais e de Comissões Locais.

Nós temos ainda poucas pessoas envolvidas com uma formação da educação nesse sentido ou pedagogos, ou como eu [...] que fiz mestrado e doutorado em educação, ainda temos poucas pessoas para agregar é [...] nesse sentido que o primeiro trabalho foi feito com os coordenadores de curso. As pessoas que vieram inicialmente foram esses coordenadores que formam hoje trinta e duas pessoas nesse conselho que nós temos [...] e ainda as comissões locais que são cento e oitenta pessoas. Então o que temos hoje [...] vinculada à coordenação, ao Conselho Superior Executivo que nós chamamos de Pleno, são pessoas que tinham alguma relação com a coordenação do curso, [...] fizeram as oficinas, participaram, se envolveram e etc (A1, 43’20’’).

6.1.2 As observações no CENEPP

As observações foram bastante pontuais, no entanto, trazem elementos importantes que auxiliarão nas análises acerca do trabalho dos assessores, de suas concepções e atuação.

Tive a oportunidade de participar da XI Oficina de Estudos Pedagógicos (OEP) que aconteceu do dia 10 ao dia 13 de novembro de 2014¹⁸. Permaneci no local do evento com os participantes, na condição de pesquisadora, e foram momentos muito gratificantes de aprendizagem¹⁹. Importante ressaltar que estive presente apenas do dia 10 ao dia 12 de novembro por ter compromissos profissionais no último dia do evento.

Os participantes eram docentes que vinham de diversas unidades da UNESP e de diversos cursos das áreas de Humanas, Ciências Biológicas e Exatas. Como já explicitado, havia 50 professores participando e ficaram alojados num hotel situado na cidade de São Pedro/SP, durante 4 dias, com atividades de formação acontecendo durante todo o dia.

O encontro iniciou com um momento mais formal, que contava com a presença do Pró-reitor de Graduação da UNESP e os responsáveis pelo Centro. Em seguida foi proferida a Conferência de Abertura que se intitulava: “A prática pedagógica do professor universitário: fundamentos, epistemologia e metodologia” por um dos assessores do CENEPP.

Na sequência, aconteceu a fala de outra assessora sobre a história e constituição do CENEPP. Neste momento foi possível conhecer um pouco mais dos participantes, pois todos tiveram a oportunidade de se apresentar dizendo o nome, a unidade da qual vinham, o curso e suas expectativas com relação ao encontro.

Entre as expectativas levantadas, destaco aqui algumas que chamaram mais atenção: “adquirir conhecimentos que permitam melhorar meu desempenho em sala de aula”; “trocar ideias, agregar conhecimentos, interagir com outros professores”, “dar continuidade à formação pedagógica do CENEPP local”, “perspectiva de levar para as unidades contribuições para o PPP [Projeto Político Pedagógico e os Conselhos]”, “alternativas para tornar a aula mais interessante, pois os estudantes tem se apresentado muito desinteressados” (informação verbal).

Foi explicado pela assessora que a oficina estava dividida em três Eixos: 1- Fundamentos da Educação Superior; 2- Epistemologia do Ensinar e Aprender; 3- Fundamentos Metodológicos.

¹⁸ O Programa da Oficina se encontra nos Anexos deste trabalho (Anexo 1).

¹⁹ Todas as informações da observação foram registradas em Diário de Bordo utilizado durante todo o período de observação nos três Centros de Formação. Este Diário se apresenta em forma de um caderno onde foram anotados todos os elementos observados.

O primeiro dia foi dedicado ao Eixo 1 com as conferências: “Universidade brasileira: visão histórica e papel social”; “Valores e bases teóricas da educação”.

As dinâmicas que acompanharam a primeira conferência foram a de lançar perguntas desafiadoras aos participantes de forma oral e estimular o máximo da participação de todos e a de utilizar trechos de filmes que pudessem se relacionar com o tema percorrido, solicitando a participação no sentido de que falassem as relações estabelecidas.

Na segunda conferência do Eixo, foi passado um trecho do filme “Sociedade dos poetas mortos” e lançadas as seguintes questões: “Qual sua palavra após essas palestras e esse trecho de filme”?; “Escreva um verso utilizando essa palavra que denote seu sentimento com relação ao que ouviu hoje” (Informação verbal). As escritas foram socializadas oralmente e colocadas num mural que ficou em exposição.

No segundo dia, foram iniciadas as reflexões acerca do Eixo 2, com um Grupo de Trabalho (GT) que se formou a partir de números retirados pelos participantes. Cada grupo se reuniu numa sala e permaneceu em discussão durante toda a manhã. O grupo em que fiquei era formado por docentes dos cursos de Odontologia de São José dos Campos; da Física de Rio Claro; da Administração de Tupã; da Odontologia de Araçatuba; da Pedagogia de Araraquara e por duas assessoras do CENEPP.

O grupo deveria dar conta de duas tarefas. A primeira consistia em responder às seguintes questões: “Com base na sua experiência em sala de aula, o que é Ensinar e Aprender”? “Registre no quadro abaixo quais são os fatores que, em sua opinião, influenciam no sucesso e no fracasso do ensinar e do aprender” (Informação verbal).

O quadro era formado por linhas e colunas onde o grupo deveria colocar todas as ideias sobre o fracasso e o sucesso nessas duas faces do processo de ensino e aprendizagem, se apresentando assim:

Figura 3 – Modelo do primeiro quadro utilizado na reunião do GT da OEP (12/11/2014)

	SUCESSO	FRACASSO
ENSINAR		
APRENDER		

A primeira questão foi respondida individualmente pelos participantes e socializada em seguida. O quadro era apenas um para ser preenchido com as ideias de todos os presentes.

Uma resposta comum entre os participantes sobre os conceitos de ensinar e de aprender foi a questão da transmissão de conhecimento. Outras respostas nesse sentido foram: “capacidade de conduzir o conhecimento para que o aluno aprenda”; “processo dinâmico entre docente e aluno”; “possibilitar a visão crítica do aluno”; “discussão entre o individual e o coletivo” (Informação verbal).

Como sucesso, foram levantadas as questões de “saber o conteúdo”; “deixar claro o objetivo do que está ensinando”; “humanizar o processo”; “tratar o aluno como sujeito”; “motivação”; “clareza conceitual”; “Planejamento”; “ambiente interativo, respeitoso”; “autossuperação”; “aplicabilidade”; “técnica/tecnologia”; “modificar a estrutura da aula para alcançar a atenção do aluno e o sucesso no processo”; “sensibilização para a cooperação”; “hegemonia de interesses” (Informação verbal).

Sobre o fracasso foram levantados os pontos do “não domínio do conteúdo [por parte do professor]”; “desinteresse do professor”; “volume de informação maior do que o aluno pode compreender”; “falta de planejamento, clareza”; “falta de foco e disciplina por parte do aluno”; “falta de interesse do aluno” (informação verbal).

Para se chegar a essas questões muitas discussões foram ocorrendo no decorrer da escrita. As assessoras do Centro presentes no GT foram conduzindo o diálogo, trazendo questionamentos pertinentes às falas dos docentes. Entre os colóquios observados apareceram muitas reflexões.

Uma delas diz respeito à motivação. Houve uma longa conversa para se chegar a um denominador comum sobre a motivação. Muitos docentes acreditam que a motivação tenha que partir do aluno, ele é responsável por estar ou não motivado para a aula. Outra discussão importante foi sobre o distanciamento entre discurso e prática, afirmando que há dificuldades em tornar os conteúdos trabalhados aplicáveis e significativos para os alunos. A questão da indisciplina também foi levantada trazendo como responsável maior o aluno, pois falta interesse. A presença de objetos tecnológicos por parte dos alunos, como celulares e *tablets*, entraram na questão da indisciplina. As discussões avançaram no sentido de buscar meios de lidar com os aparelhos tecnológicos em sala, em valorizar a aula por meio da pesquisa e em criar consistência de atitudes entre os docentes para se conseguir um melhor resultado junto aos alunos. Surgiu, também, uma discussão interessante sobre avaliação, que ainda foi conceituada como verificação do conhecimento adquirido.

A segunda tarefa era preencher um quadro individualmente, para ser compartilhado e discutido posteriormente. Os participantes deveriam fazer um cartaz com a síntese das respostas

deles. Este quadro tinha três questões: “Por quê?”; “Para que?” e “Como?”. Essas questões deveriam estar relacionadas em articular Ensino, Pesquisa e Extensão.

Figura 4 – Modelo do segundo quadro utilizado na reunião do GT da OEP (12/11/2014)

	ARTICULAR ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
POR QUE?	
PARA QUE?	
COMO?	

No “Por quê?”, as falas giraram em torno da importância de se estabelecer relação entre estes três pontos fundamentais para um entendimento profissional mais completo por parte do aluno e, ressaltaram a importância de cada item na sua própria formação, enquanto docentes, para que alcancem êxito em ensinar, em pesquisar e em atuar junto à comunidade.

No “Para que?”, o ponto forte da discussão foi a busca por uma formação mais completa que contribua para um egresso mais aderente ao mundo contemporâneo, além de construir uma universidade mais ciente e responsável de seu papel.

No “Como?”, foi colocada a necessidade de fortalecer os pilares ensino, pesquisa e extensão como elos indissociáveis, buscando a participação dos atores envolvidos, bem como recursos institucionais e externos para a promoção de projetos intersetoriais conexos às políticas públicas brasileiras.

Após toda a discussão nos grupos, houve a socialização na plenária, os cartazes ficaram expostos e foram utilizados como referência nas conferências que aconteceram posteriormente.

No período da tarde, ainda referente ao Eixo 2, aconteceram duas conferências: “Ensinar e aprender: processos e relações interdependentes” e “Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na Universidade”. Essas falas tiveram a intenção de complementar as discussões realizadas pela manhã.

Na primeira conferência foram tratados assuntos que levantaram reflexões sobre o compromisso com a educação. Foi levantado o aspecto de o docente atuar como agente social. Como contribuir para o processo de humanização do ensino? Ainda, sobre como articular conhecimentos produzidos nas diversas áreas, reconhecendo que não há uma disciplina melhor que a outra; além de questões relacionadas a avaliação, como refletir que se há princípios coletivos, e se é necessário avaliar a partir desses princípios, e que um *feedback* descritivo é

totalmente diferente de uma nota fria e classificatória. Ainda, questões relacionadas à formação para além do mercado de trabalho, com uma visão ampla do campo profissional.

Ainda na primeira conferência, foram explanadas questões de concepção de ensino e aprendizagem, trazendo temas como o protagonismo do aluno e a postura do professor enquanto parte desse processo. As relações interpessoais também foram mencionadas e foram levantadas reflexões acerca da organização da sala de aula e do estabelecimento de respeito mútuo entre docentes e estudantes.

Tópicos como: envolver os alunos na avaliação, verificando as possibilidades, as necessidades e dificuldades encontradas; dificuldades em estabelecer a avaliação como processo; princípio que a aprendizagem acontece na interação com os pares; avaliação como sendo pressuposto apenas do professor sem dar chance de o estudante avaliar seu próprio desempenho e dos colegas, foram discutidos nesse diálogo com os docentes participantes.

Alguns docentes se manifestaram dizendo que não conseguem ver a avaliação como processo. Que na universidade a avaliação deve ser direcionada para a certificação; se o aluno não realiza a avaliação dentro dos parâmetros esperados, ele não está apto para seguir adiante. Nessa discussão ficou a indagação: “A avaliação serve apenas para a certificação do aluno ou também para auxiliar no redimensionamento do trabalho do professor?” (Informação verbal).

Outro docente levantou a questão que a universidade pública tem o dever de promover um ensino que seja capaz de formar profissionais competentes para o mercado de trabalho. Os questionamentos colocados foram: “A universidade pública deve servir a quem? Apenas às questões mercadológicas?”. “É necessário ter cuidado para não se reduzir os conhecimentos em virtude de atender ao mercado, é necessário formarmos para o pensar, pessoas que sejam capazes de fazerem escolhas”, foram falas de assessores presentes na discussão.

A segunda conferência da tarde tratou da indissociabilidade, aproveitando bastante as discussões realizadas no período da manhã. Foram levantadas questões acerca da sobrecarga de trabalho do docente universitário que precisa estar envolvido nas três frentes colocadas, mas não são dadas condições para que isso ocorra, além de reflexões sobre avaliação do docente que está totalmente voltada à produtividade, ou seja, o tripé acaba ficando “manco”, pois a pesquisa tem um valor diferente do ensino e da extensão.

No dia 12 de novembro foram realizadas as discussões sobre o Eixo 3. Iniciou-se com um GT que deveria responder à questão: “Quando você organiza suas aulas, o que leva em consideração? Por quê?”. Os grupos se reuniram e foram chamados a socializarem o diálogo na

plenária. Em seguida veio a conferência: “Planejamento: fundamentos teóricos e metodológicos”.

Durante a conferência, a assessora responsável propôs reflexão sobre os três elementos constitutivos da aula: o aluno, o professor e o conhecimento. Falou sobre as concepções de ensino que se tem “Como você faz é o como você pensa e o como você pensa é você. Não se perde a identidade no momento em que está professor” (Informação verbal).

Traz a organização da universidade como um fator que dificulta o processo e as relações que se constituem nesse processo. Chega no ponto que o conhecimento é construído a partir da curiosidade humana e como isso está relacionado com a pesquisa. A pesquisa é movida por problemas, o estudante tem inúmeros problemas a resolver, por que não fazer uso deste processo de elaboração do conhecimento na minha aula? “É possível sistematizar o ensino por meio do processo da pesquisa. É possível superar as ideias iniciais sobre um problema e elaborar sínteses sobre o conteúdo de ensino” (Informação verbal).

Importante ressaltar o trabalho que os assessores pedagógicos do CENEPP realizam após o encontro. Conversando com alguns desses assessores no decorrer da formação, foi possível descobrir que, além das reuniões que o grupo faz durante a formação para verificar o que está acontecendo e como os pontos de dificuldade podem ser solucionados sempre de um dia para o outro, há um encontro entre eles alguns dias após a Oficina, para se debruçarem sobre as avaliações dos participantes. Segundo os organizadores do evento, há uma preocupação em levar em consideração o que é apresentado nas escritas dos docentes nesse documento e, essas escritas servem como referência para a preparação de outras formações. Nessa reunião pós-oficina participam todos os envolvidos com o CENEPP (coordenação geral, coordenadores de Polos, etc).

Após o almoço do dia 12 de novembro, precisei retirar-me da formação, não sendo possível acompanhar o restante desta que ainda continuou até a tarde do dia 13 de novembro, conforme programação apresentada nos anexos.

O contato seguinte que tive com o Centro foi a visita realizada no dia 20 de março de 2015 ao CENEPP, que fica localizado nas dependências da UNESP de Bauru. Foi possível conhecer um pouco da unidade, do espaço do Centro, suas dependências, como este espaço é utilizado para o desenvolvimento do trabalho, conhecer as pessoas que trabalham na organização, estagiários, outros assessores e conversar com uma das assessoras (entrevista) sobre o funcionamento da instituição.

Em julho de 2015, tive a oportunidade de participar do V Congresso Brasileiro de Educação (CBE) que aconteceu também na UNESP de Bauru. O CENEPP participou da organização do evento e havia um Grupo de Trabalho (GT) voltado para a temática do Ensino Superior. Entre os 6 eixos do Congresso havia um especificamente para o Ensino Superior intitulado de: “Políticas públicas e programas de formação para o profissional docente do nível superior”, o que abriu caminhos de interlocução sobre o tema. Participei especificamente do Grupo de Trabalho chamado: “Formação docente no ensino superior”, que contou com a participação dos assessores do CENEPP. Nas reuniões do GT, havia pessoas de vários lugares do Brasil, que eram docentes universitários ou estudantes da pós-graduação que almejavam ser professores. O objetivo era iniciar socializando a experiência de formação do CENEPP e abrir um diálogo sobre a formação pedagógica do docente universitário, bem como as experiências dos presentes. Houve grande participação e as questões versaram desde a formação nos cursos de pós-graduação, que não valoriza as questões pedagógicas, até o questionamento se essa formação realmente seria necessária para o docente universitário. Havia pessoas da Universidade Federal da Bahia, de universidades do Sul do país, do Paraná e do próprio Estado de São Paulo que solicitaram mais informações junto à assessora do CENEPP, para verificar a possibilidade de implementar Centros de Formação Pedagógica nas suas universidades, haja vista que ainda não possuíam esse tipo de iniciativa.

6.1.3 Os documentos do CENEPP

Os documentos analisados vieram no sentido de conhecer a história do Centro, bem como alguns dados de sua trajetória.

A Resolução UNESP 154 de 29 de novembro de 2012 (Anexo 2) trata da criação do Centro, lembrando que a iniciativa já existia, inicialmente apenas como proposta de formação, em seguida como Núcleo, quando em 2012 tornou-se uma Unidade Complementar, vinculado à Pró-reitoria de Graduação. A referida resolução traz ainda os objetivos, diretrizes e atribuições do Centro, toda sua estrutura organizacional e composição.

A Resolução 154, quando trata da estrutura organizacional do CENEPP, mostra a divisão do Centro em I - Conselho Pleno, de natureza consultiva, normativa e deliberativa; II - Coordenação de Polos Regionais; III - Comissões Locais. A Portaria 335 de 25 de julho de 2013 (Anexo 3) explicita como serão organizadas essas instâncias, estabelecendo os Polos, as Comissões, os coordenadores, o mandato e deixa claro em seu Artigo 3º. que “o exercício das

atribuições inerentes às Comissões Locais do CENEPP – UNESP será voluntário, sem implicar qualquer remuneração”. (UNESP, 2013).

A Portaria 337 de 25 de julho de 2013 (Anexo 4) cria o Conselho Pleno do CENEPP, designando os docentes que participarão do conselho e os mandatos.

A Proposta de Criação do CENEPP, que foi um documento lançado no dia 5 de dezembro de 2012, traz o histórico da iniciativa até que se tornasse o Centro, explana sobre o Programa de Oficinas de Estudos Pedagógicos (OEP), justifica a criação do Centro, evidencia seus objetivos geral e específicos, o eixo articulador e as diretrizes, a proposta curricular, a estrutura organizacional e destaca a localização da sede do Centro.

No *site* foi possível ver de uma forma mais didática todo o conteúdo dos documentos supracitados. O mais interessante foi poder acompanhar as formações oferecidas pelos Polos Regionais por meio desta ferramenta, no entanto, não foi possível conseguir o número total de formações do ano de 2015 pelo *site*, pois ele mostra apenas o que está com inscrições abertas; no momento em que o prazo termina, a formação não aparece mais no sistema. No entanto, em solicitação à coordenação do Centro, foi possível ter acesso às formações de 2015 (Anexo 5). Tendo sido possível saber que no ano de 2015 foram desenvolvidas 40 atividades de formação, contando com 316 horas de cursos e 2008 participantes. O documento indica 40 atividades sem contar com as reuniões e atividades de assessoria. Somando mais essas frentes, o Centro totaliza 56 atuações no ano de 2015.

Por meio do sistema SisCENEPP é possível, ainda, a cada Comissão Local, enviar a proposta de uma atividade/formação que será avaliada e oferecida para inscrição no próprio sistema, para que os interessados possam participar.

Utilizando-se deste formato, o trabalho tem sido divulgado e o atendimento ampliado sendo que, segundo as estatísticas do próprio sistema, o Centro conta atualmente com 24 projetos em andamento (a consulta realizada em 21 de março de 2016 trazia este número de atividades em andamento). O *site* do Centro não traz a informação do período utilizado para computar os números de atividades concluídas e de participações, no entanto, neste mesmo dia havia o registro de 204 projetos concluídos e 6090 participações. Pelo acompanhamento do *site* no decorrer da pesquisa é possível inferir que os números que dizem respeito aos projetos concluídos e participações são computados desde a criação do Centro. Considerando um universo de 3730 docentes que fazem parte do quadro de professores da UNESP, os números divulgados na estatística do *site* são bem significativos.

Por meio da Proposta de Criação do CENEPP, foi possível tomar contato com os objetivos do Centro. No geral o Centro assume o compromisso com a qualidade do ensino universitário. Os específicos trazem como pressupostos:

- Assessorar os Conselhos de Cursos de Graduação da UNESP no desenvolvimento de suas atividades, em particular, na elaboração e revisão do projeto político pedagógico;
- Acolher, fomentar, orientar e apoiar iniciativas na área pedagógica, apresentadas pelas Unidades universitárias da UNESP;
- Promover ações que estimulem a reflexão sobre a inserção crítica da prática pedagógica no contexto das relações entre ciência, tecnologia, arte, cultura, educação e sociedade, garantindo a visão de totalidade do processo ensino aprendizagem, alicerçada na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão universitária;
- Promover eventos de formação pedagógica em âmbito local, estadual, nacional e internacional, viabilizando encontros entre professores de diferentes áreas do conhecimento para socialização de experiências e produção científica sobre a prática pedagógica;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva do papel social da universidade pública no contexto da sociedade e da educação brasileira;
- Assessorar e promover a produção científica e tecnológica na área de formação pedagógica de professor do ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento;
- Estimular e viabilizar a publicação e divulgação da produção científica relacionada à formação pedagógica de professor do ensino superior;
- Fomentar parcerias para o desenvolvimento de projetos e convênios com vistas à prática pedagógica (PROPOSTA de CRIAÇÃO do CENEPP, 2012, p. 12)

A única publicação sobre o Centro, que aparece no site, é o livro PINHO, S. Z. de (Coord.). Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008. (Produção bibliográfica do CENEPP). Sua utilização foi importante, pois oferece um capítulo inteiro sobre a Oficina de Estudos Pedagógicos (OEP) e, apesar de datar o ano de 2008, traz um panorama interessante que torna possível conhecer o contexto de criação da proposta do que hoje se denomina CENEPP.

6.2 Os dados coletados no GAPRP

O GAPRP tem seu núcleo de funcionamento na USP de Ribeirão Preto. O GAPRP está ligado à Comissão de Apoio Pedagógico (CAP), como já explicitado no capítulo 4 deste texto, que trata dos Percursos Metodológicos. Há Gaps em outros *campi* da USP e Faculdades, e todos estão ligados a esta Comissão.

A escolha do GAPRP foi feita em virtude de sua atuação na formação dos docentes de todos os cursos presentes neste *campus*, como já foi explicado, sendo que os demais possuem um trabalho mais pontual se fazendo presente nas Escolas/Faculdades.

No GAPRP, a coleta de dados se deu a partir da visita à sua sede em Ribeirão Preto, onde foi possível ter contato com alguns dos assessores envolvidos, conhecer um pouco do trabalho participando de uma reunião de preparação do curso Pedagogia Universitária e entrevistando uma das assessoras que faz parte da atual coordenação do Grupo. Posteriormente foi possível participar de um dos encontros do curso, bem como ter acesso a alguns materiais e documentos por meio do site, página do *Facebook* e materiais enviados pelo estagiário que trabalha junto à equipe.

Importante ressaltar que esses dados foram coletados entre fevereiro e junho de 2015. Há informações verbais de alguns membros do GAPRP que retratam que o trabalho do Grupo, no final do ano de 2015, perdeu ainda mais força em virtude das novas propostas de formação continuada da gestão da universidade. Essas novas propostas trazem concepções que entram em conflito com a concepção de formação continuada e pedagógica do GAP, resultando, talvez, em uma nova realidade, mas neste estudo, nos referiremos a tudo o que foi coletado no período supramencionado.

6.2.1 A entrevista com A2

A entrevista teve duração de 25 minutos e 13 segundos. A assessora participante (A2) se colocou muito disponível e discorreu sobre o trabalho do Grupo de forma sucinta.

A2 iniciou contando que, como ela, a maioria dos participantes do GAPRP não é da área da educação. Pertencem às diversas faculdades presentes no *campus*. A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP); Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP); Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEARP); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP); Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) e a Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto (FORP).

A atual gestão conta com 29 pessoas, docentes das faculdades supracitadas, cujo mandato teve duração de outubro de 2012 a outubro de 2015. Como a entrevista foi realizada em março de 2015 ainda era essa gestão que estava atuando.

A2 contou um pouco da trajetória do GAPRP, sendo que ela faz parte desde o início do Grupo e teve a oportunidade de participar de diversos momentos da iniciativa, ainda como uma

proposta mais geral, pela gestão da professora Selma Pimenta. Então contou que participou naquela gestão, quando a atuação do grupo foi bastante efetiva, e agora num momento em que o grupo não está tão atuante como antes, pois a atual gestão tem uma visão diferente sobre a formação pedagógica do docente.

Quando questionada sobre sua própria trajetória dentro do campo da Pedagogia universitária, A2 falou que mesmo sendo da área da saúde, sempre teve a preocupação com as questões de ensino.

Mesmo quando estava no campo da saúde me preocupava com os técnicos em enfermagem, pois tinha que acompanhá-los em sua formação técnica. Eu me preocupava em ampliar com eles os conhecimentos e atuava um pouco como professora. Fazia isso de forma intuitiva, pois não tinha formação para a docência, mas buscava agir como uma educadora junto ao grupo que trabalhava (A2, 10'23'')²⁰.

Quando questionada sobre os desafios de ser assessor pedagógico dentro de um grupo de formação como este, A2 explicou que os desafios são muitos, mas, no momento, o maior desafio é manter o GAP, não só o de Ribeirão Preto, mas a instituição em si, em virtude da concepção de formação que faz parte da atual reitoria da USP.

Uma coisa que tem me preocupado muito é a manutenção do estudante bolsista que nos ajuda no Grupo. Todos os docentes participantes já estão envolvidos com muitas outras frentes e não há como tocar o Grupo sem esse suporte. O contrato do atual estudante já venceu e não estamos conseguindo autorização junto à gestão para abrir um novo Edital. Essa é só uma de nossas preocupações (A2, 15'12'').

Não há recurso financeiro para nenhuma das formações. O Grupo tem se mantido com recursos provenientes de se “passar o chapéu nos departamentos” (A2, 16').

Outro desafio é incentivar aos próprios membros do GAPRP a participarem de nossas reuniões que são semanais. Temos representantes de 7 faculdades do *campus*. Como se trata de um Grupo institucional, quando há renovação de membros, a cada 4 anos, as Comissões de Graduação (CG) enviam representantes e cada curso indica uma pessoa para participar, que, muitas vezes, não está envolvida com o trabalho. Essas pessoas, por vezes, não comparecem, não participam e isso dificulta ainda mais o trabalho que acaba sendo feito sempre pelos mesmos (A2, 19'45'').

A2 explicou que o GAPRP tem um funcionamento diferenciado dos demais GAPs, pois é um grupo único que atende a todos os cursos do *campus* de Ribeirão Preto. Os demais GAPs

²⁰ Entrevista concedida pelo Assessor 2 no dia 24/03/2015. Entrevista gravada e transcrita.

são formados por poucas pessoas, às vezes uma ou duas de cada curso, que ficam responsáveis pela oferta de formação aos docentes junto às Comissões de Graduação (CG). “Por vezes ficam sujeitos à coordenação do curso e as iniciativas de formação ficam desconectadas” (A2, 20’10’’).

Com relação aos saberes dos assessores, A2 reafirma que gostar da docência, se envolver com ela, se importar com o ensino é o grande diferencial das pessoas que desenvolvem saberes para a docência e tomam consciência disso. Alguns dos assessores do GAPRP são membros do Grupo desde o início, são pessoas com este perfil e que não conseguem se desvencilhar deste trabalho. No entanto, frente a tantas dificuldades, o número de pessoas que ainda compartilham da concepção de que o ensino é tão importante quanto as outras frentes da universidade tem diminuído cada vez mais, segundo A2.

Para o ano de 2015, além de formações pontuais, palestras, oficinas e outras propostas ofertadas, A2 informou que o GAPRP está investindo em mais uma versão do curso “Pedagogia Universitária”. O Grupo tem buscado oferecer o curso de forma parecida com o que era na época da equipe da professora Selma Pimenta.

6.2.2 As observações no GAPRP

Na coleta de dados do CENEPP, como no GAPRP, as observações também foram pontuais, mas fundamentais para uma melhor compreensão sobre as concepções e atuação do Grupo.

O primeiro momento de observação se deu no dia da visita à sede do GAPRP, que ocorreu em 24 de março de 2015. Nessa ocasião, tive a oportunidade de participar de uma reunião do Grupo que é realizada semanalmente para organização de eventos e outros encaminhamentos. No ano de 2015 as reuniões aconteciam às terças-feiras das 9h00 às 12h00.

A reunião trazia como pauta:

- Discutir a participação na reunião da Comissão de Apoio Pedagógico (CAP) em São Paulo e indicar novos membros para fazerem parte da comissão já que os mandatos das duas representantes do grupo haviam terminado.
- Certificados do curso Pedagogia Universitária de 2011 que algumas pessoas ainda não tinham pegado.

- Prorrogação do trabalho do estagiário (bolsista). Deveriam entrar em contato com São Paulo, pois a solicitação já havia sido feita há algum tempo e ainda não tinham obtido resposta e ele estava sem receber a bolsa.
- Continuação da organização do 5º. Curso de Pedagogia Universitária oferecido pelo GAPRP. Já havia naquele dia 24 pessoas inscritas das diferentes faculdades do *campus*.

Conversaram sobre o primeiro encontro que seria no dia 14 de abril de 2015. Discutiram as leituras que seriam solicitadas e como dariam os primeiros encaminhamentos. Explicaram que o curso acontece em parte de forma presencial e, em parte a distância. Utilizam uma plataforma Moodle²¹ onde os participantes têm acesso ao material de leitura do curso e postam atividades que complementam a formação presencial. São 135 horas de curso sendo 54 horas presenciais e 81 horas não presenciais. O cronograma dos encontros presenciais foi retomado com o grupo:

Figura 5 – Cronograma do Curso Pedagogia Universitária

DATAS	MÓDULOS
14/04/2015 E 28/04	Pedagogia Universitária: saberes docentes e tendências pedagógicas
12/05 E 02/06	Gestão de cursos e Projeto Político Pedagógico
11/08 E 25/08	Metodologias de ensino no contexto do processo ensino-aprendizagem
15/09 E 29/09	Avaliação da aprendizagem

- Cronograma de reuniões. Discutiram o cronograma das reuniões até o final do semestre, organizando e dividindo as tarefas.
- Estímulo para a participação dos demais membros do GAPRP nas reuniões. Muitos dos membros, especialmente docentes, como são indicados pela Comissão de Graduação, acabam não se envolvendo com as questões do Grupo, sendo que são sempre os mesmos que participam. Estavam buscando mecanismos de incentivar uma maior participação e envolvimento desses membros.

²¹ Um software livre, de apoio a aprendizagem, executado em ambiente virtual. A expressão significa ainda trabalho colaborativo. Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/moodle/10366/>> Acesso em 15 MAR 2016.

- Livro GAP – Pró-ensino Saúde. O Grupo está elaborando um livro que trate da temática da Pedagogia Universitária para o setor de Saúde e discutiram como seriam elaborados os textos, como seriam constituídas as parcerias. Estavam preocupados com os prazos e era necessário definir de forma rápida como operacionalizar este trabalho.
- Discutiram a participação no Evento Nacional de Formação de Professores.

Essa foi a pauta e, em meio a essas discussões, outras surgiram, como as dificuldades que o Grupo tem enfrentado em se manter sem nenhum auxílio financeiro da gestão da universidade, sem apoio institucional para que as formações aconteçam e sobre a pressão sofrida para que o Grupo diminua suas atividades, já que a concepção de formação pedagógica docente que a reitoria tem não vem mais ao encontro da concepção de formação do Grupo.

Outra preocupação, foi com relação à renovação do estágio do aluno que auxilia o GAPRP. Os assessores responsáveis precisam muito da presença dele, no entanto estavam com medo de ter esse pedido negado e perderiam até mesmo essa conquista.

Foi possível perceber que as pessoas que estavam presentes na reunião eram os membros mais antigos do GAPRP, que sempre estiveram envolvidos com o Grupo e demonstraram um grande compromisso com essa atividade, apesar das dificuldades que se colocam, apesar de o tempo dedicado ao Grupo não ser reconhecido por parte da gestão e apesar da falta de apoio financeiro e institucional.

A segunda oportunidade de observação que tive no GAPRP, foi participar do 4º. encontro do 5º. Curso Pedagogia Universitária. No dia 2 de junho de 2015 estive presente na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) e permaneci com o grupo participante do curso. O quarto encontro do curso era o segundo do Módulo 2. A discussão iniciada anteriormente tratava do Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo e gestão de cursos.

Os assessores responsáveis por este encontro fizeram uma breve contextualização dos encaminhamentos do encontro anterior para que eu entendesse o que aconteceria neste dia. A leitura realizada tinha sido do texto: Projeto Político Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? Da autora Ilma Passos Alencastro Veiga. Nesse encontro, os participantes fizeram a discussão do texto em grupo, realizando uma síntese em cartazes que foram apresentados em plenária posteriormente, para que se ampliasse a discussão. Depois voltaram para os grupos para fazer a análise e discussão de um PPP escolhido pelo grupo e uma disciplina do currículo. A análise do PPP de cada agrupamento teve como subsídio uma ficha que tinha como objetivo auxiliar os participantes a direcionarem o olhar nos elementos fundamentais de um PPP. Essa parte, no entanto, demandou mais tempo e teria continuidade no segundo encontro do módulo.

Assim, iniciou o encontro em que eu estava presente, com os grupos reunidos novamente para a continuidade da discussão dos PPPs. Tive a oportunidade de acompanhar as diversas discussões que estavam acontecendo. Eram 6 grupos de aproximadamente 5 pessoas cada um. Os participantes traziam questões do cotidiano ao se depararem com os apontamentos da ficha e o conteúdo do PPP que estava sendo analisado.

Falas como: “fica difícil pensar nessas coisas quando não temos apoio nem para participarmos de congressos”; “não tenho nem mesmo café para oferecer nas minhas reuniões. Falaram que se eu quiser café terei que trazer o pó, isso é o fim”; “o professor não pode ser intransigente”; “conheço colegas que por pouca coisa colocam alunos para fora da sala e os alunos se sentem injustiçados” refletem tanto as dificuldades vividas atualmente pela situação financeira da universidade, a pouca valorização do docente, como as dificuldades de os professores lidarem com as relações que devem ser estabelecidas no exercício da docência.

Nas análises, os docentes precisavam verificar a grade curricular, ligar a disciplina escolhida relacionando-a com as demais disciplinas e averiguar a possibilidade de haver interdisciplinaridade. Analisar a justificativa e pertinência de cada disciplina; os objetivos de cada disciplina e sua relação com o PPP. Para cada disciplina deveriam considerar: lógica, experiência e interesses dos alunos, objetivos do curso e da própria disciplina, condições materiais, número de alunos, carga horária, meios e recursos.

Foi interessante notar nas apresentações a dificuldade em ver possibilidades de interdisciplinaridade. Os docentes chegaram à conclusão que não há como realizar ações de interdisciplinaridade apenas com uma mudança no currículo, seria necessário ir muito além disso, pois ainda existe grande dificuldade de os professores abrirem mão de suas disciplinas tal qual são e permitirem um formato diferente da organização dos cursos, ou seja, novas possibilidades. Seria necessária muita formação, reflexão, ir e vir, reuniões, para que a mudança realmente se efetivasse. Essas foram as falas dos docentes nesse dia.

As discussões giraram em torno dessas dificuldades, mas algumas possibilidades foram levantadas, também. Foi possível perceber que alguns docentes saíram empolgados com a ideia de participarem da reelaboração dos PPPs de seus cursos, para levarem novas ideias e novos caminhos para o trabalho.

6.2.3 Os documentos do GAPRP

Analisar os documentos do GAPRP, dos quais tivemos acesso, auxiliou na compreensão do funcionamento do Grupo e das formações oferecidas.

O regulamento Interno do GAPRP (Anexo 6) traz elementos que nos ajudam a compreender como o Grupo tem operacionalizado suas ações. O documento apresenta como objetivo geral do Grupo:

Contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente deste campus, para o cumprimento das Diretrizes Nacionais da Graduação, apoiando as Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Curso e Docentes das unidades para que renovem e aprofundem conhecimentos com o intuito de promover as mudanças que se fizerem necessárias na prática pedagógica (GAPRP, Regulamento Interno).

Como objetivos específicos o documento apresenta:

- I. Incentivar práticas pedagógicas inovadoras nos cursos de graduação das diferentes unidades, partir de cursos de Pedagogia Universitária, estudos contínuos, seminários e workshops sobre saberes pedagógicos, considerando as necessidades compartilhadas das unidades;
- II. Incentivar e desenvolver pesquisas sobre temas relativos à Pedagogia Universitária, envolvendo as distintas unidades deste *campus*;
- III. Favorecer a troca de experiências pedagógicas entre os docentes deste *campus* no que se refere a mudanças curriculares, construção/implementação de Projetos Políticos Pedagógicos, inovação em metodologias de ensino, práticas de avaliação, entre outros (GAPRP, Regulamento Interno).

O artigo 4º. do Regulamento Interno trata da constituição e funcionamento do GAPRP. Por esse item é possível compreender a formação do Grupo. Deve ser “constituído por representantes de todas as unidades de ensino deste *campus*, sendo até seis docentes (três efetivos e três suplentes) de cada unidade” (GAPRP, Regulamento Interno). O artigo diz, ainda, que os docentes serão indicados pelas Comissões de Graduação das unidades. Importante ressaltar que a participação das unidades é facultativa. Nessa última constituição a Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP) solicitou a não participação provisoriamente com representantes no Grupo, o que foi respeitado. Os motivos para essa não participação, no entanto, não ficaram claros na coleta dos dados nos documentos.

O grupo tem um coordenador e um suplente que são eleitos pelos membros participantes, sendo que o coordenador fará parte da Comissão de Apoio Pedagógico (CAP) em São Paulo. O mandato do coordenador e de seu suplente será de dois anos sendo permitidas duas reconduções.

O regulamento traz, ainda, as competências do Grupo e o funcionamento de suas reuniões, conforme pode ser observado no próprio documento (Anexo 6).

Pelo Relatório de Atividades do GAPRP (Anexo 7) foi possível saber um pouco sobre a participação do Grupo em eventos científicos e na elaboração de propostas de formações diversas. O relatório traz as participações de anos anteriores, especialmente do ano de 2014, sendo essas participações em Congressos nacionais e internacionais, com apresentações de trabalhos referentes ao que é desenvolvido no Grupo; publicações em periódicos e capítulos de livros que tratam da Pedagogia Universitária; seminários, simpósios, palestras, oficinas, workshops, ministrados pelos assessores do Grupo na USP e em outras localidades; encontros abertos com palestrantes brasileiros e estrangeiros que tratem das questões de formação, palestras com professores convidados, projetos de pesquisa sobre a temática da Pedagogia universitária e o curso Pedagogia Universitária. Apesar de ainda não existir o relatório de atividades do ano de 2015 no momento da coleta, é possível perceber a diminuição de atividades do Grupo de um ano para o outro.

O Histórico do GAPRP (Anexo 8), bem como o livro da professora Selma Garrido Pimenta, foram de fundamental importância para o conhecimento da história, trajetória do Grupo e compreensão de suas ações.

As pautas e folders dos encontros auxiliaram num acompanhamento mais aprofundado do Curso de Pedagogia Universitária, já que não foi possível estar presente em todos os encontros.

O site do Grupo está desatualizado, sendo que contém informações que datam do ano de 2008. Quando fazemos uma busca por dados atualizados aparece uma página em construção que, neste um ano de acompanhamento do site, não ficou pronta.

A página do *Facebook* contém poucas informações sobre o Grupo e não auxiliou na coleta e interpretação dos dados.

Mesmo com as dificuldades de acesso a alguns dados, os documentos trouxeram maior clareza dos procedimentos e encaminhamentos do trabalho do Grupo, o que nos ajuda a realizar uma interpretação criteriosa e cuidadosa.

6.3 Os dados coletados no EA2

O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da UNICAMP (EA2) existe há aproximadamente 7 anos e tem tido uma atuação bastante ativa na formação do docente universitário da UNICAMP, nos últimos anos.

A coleta dos dados no EA2 ficou por conta de duas entrevistas com assessores do Espaço ligados à coordenação, de documentos que foram conseguidos no site do Espaço e por observações realizadas em algumas iniciativas de formação deste Centro.

Importante ressaltar que os dados foram coletados no primeiro semestre de 2015 e que há mudanças no percurso do Espaço neste intervalo de tempo. Por informações verbais e de acompanhamento, temos o conhecimento de outras ofertas de atividades e de mudanças na frente da avaliação, no entanto, voltaremos a analisar os dados coletados no período supramencionado.

6.3.1 As entrevistas de A3 e A4

A primeira entrevista teve duração de 39 minutos e 57 segundos, com o Assessor 3 (A3), e a segunda entrevista durou 22 minutos e 42 segundos, com o Assessor 4 (A4). Nesse Centro de Formação houve a oportunidade de realizar duas entrevistas e aproveitamos disso com o intuito de obter mais dados para analisar as concepções e atuação dos Assessores do Espaço.

A3 iniciou falando um pouco de sua trajetória nas questões de formação de docentes. Apesar de vir da área da saúde, antes mesmo de partir para a pós-graduação já teve oportunidade de trabalhar ministrando aulas na área de enfermagem, o que foi aproximando seu interesse no contexto da docência e da formação docente. Após chegar à UNICAMP acabou enveredando definitivamente para a Educação, voltando o olhar para a avaliação.

Sua presença no EA2 conta com dois momentos: o primeiro, no início da proposta, quando integrou a equipe e passou a trabalhar diretamente com a formação do docente universitário. Após a mudança de gestão da universidade houve um momento de afastamento, aproximadamente 8 meses, mas foi convidada a compor o novo grupo no ano de 2013 e hoje é parte de uma das coordenadorias do EA2. Explicou que o Espaço é composto por três coordenações: “tem uma coordenação de projetos inovadores, uma coordenação de avaliação preocupada em avaliar o ensino de graduação e uma coordenação de ensino onde as

práticas são discutidas”. (A3, 5’09’’)²². Falou, ainda que “os cursos têm como embasamento a formação da educação permanente dos professores” (A3, 5’11’’).

A coordenadoria de avaliação, segundo A3, existe com dois objetivos específicos de trabalho. O primeiro é o de promover maneiras de avaliar o ensino na graduação. O outro é atuar nas formações dos docentes buscando a reflexão acerca de uma avaliação “não como um controle, como fiscalização, mas a ideia de uma avaliação mais ampliada que traga, à cena, a responsabilidade institucional pelas condições de ensino” (A3, 5’32’’).

A3 afirma que as coordenadorias dialogam constantemente e que o processo está fluindo na direção de um trabalho conjunto entre a equipe, pois são muitos projetos e é necessária essa consonância.

Um dos projetos destacados por A3 é o denominado “Acolhimento”. A3 explica que este projeto é novo e, no momento da entrevista, estavam preparando a segunda versão do encontro. “Eles [professores] são convidados, liberados com o apoio da Pró-reitoria da graduação e das direções de curso e ficam conosco 3 dias [...] num hotel refletindo intensamente” (A3, 10’12’’).

Explicou que as discussões são iniciadas pelas dúvidas que esses novos docentes têm com relação à universidade. Como se trata de um acolhimento aos novos docentes, eles vêm cheio de ansiedades e dúvidas, assim, a primeira parte do encontro procura dar conta de sanar todas as dúvidas existentes, desde as mais simples até o preenchimento de documentos que são exigidos no trabalho deste docente na instituição.

Em seguida, a formação começa a acontecer de forma efetiva. A3 falou que as temáticas sobre as questões da docência são trabalhadas no restante do tempo. Este momento é interessante, pois o EA2 se coloca como apoio a este docente. No decorrer da formação é possível o docente conhecer como funciona o Espaço para “que possa encontrar nesse um espaço de apoio [...] criar, pelo menos para os que estão chegando, a ideia de que em algum lugar ele pode encontrar espaço de diálogo” (A3, 12’30’’).

A ideia do Acolhimento veio do pensamento que era necessário iniciar as formações por algum lugar. Não seria possível abranger toda a população docente da universidade, então veio a ideia de se trabalhar com quem está chegando.

A ideia foi [...] reforçar naquele que está chegando um outro sentido da docência que ele vai praticar. [A proposta] compete, inclusive com as próprias políticas externas que estão desqualificando, precarizando isso [a docência], então a gente tem um

²² Entrevista concedida pelo Assessor 3 no dia 03/02/2015. Entrevista gravada e transcrita.

trabalho bastante ecúleo para tentar ressignificar isso sem parecer um discurso "Poliana" [...], mas é a graduação [...] se eu não tiver um bom trabalho com os estudantes que são graduados eu não terei bons alunos de pós-graduação consequentemente (A3, 13'42'', grifos nossos).

Nesse sentido, a formação foca no docente iniciante, apresentando possibilidades diferentes do que ele pode estar trazendo de sua experiência anterior. A3 conta que o mais interessante é que esta formação pontual não tem um fim em si mesma. Há a proposição de uma continuidade dessas reflexões, com 10 encontros após esse primeiro momento. Nesses encontros serão aprofundados os conceitos trabalhados no Acolhimento e novas propostas surgirão a partir das interações que acontecerão. “Esse processo é interessante porque ele tem dois momentos: um que é de imersão e o outro de continuidade por um ano com encontros no EA2 onde ele traz suas práticas para serem debatidas. Mais ou menos esse movimento” (A3, 14'01'').

A3 afirma que este, no momento, é o “carro chefe” das propostas do Espaço, no entanto, há também uma proposta muito interessante junto aos coordenadores de cursos.

Temos as Rodas de Conversa e reuniões para discutirmos as experiências de gestão, só para os coordenadores. Então a gente tem um [projeto] voltado só para os docentes e um para os coordenadores. Nesse de coordenadores, o bojo dele está no seminário que nós tivemos o ano passado [2014] o seminário de indicadores. Esse ano tem a segunda parte onde reuniremos alguns elementos e depois dispersamos. Entregamos os dados aos coordenadores e eles trabalham nas suas unidades. Depois eles voltam [...] em setembro e fazemos o seminário de encerramento, mas é tudo muito ainda tímido, a adesão não é também de favor, não, mas é uma ação (A3, 15'40'', grifos nossos).

Quando questionada sobre os saberes dos assessores pedagógicos, ela fala da questão da heterogeneidade dos saberes existentes nos assessores e docentes que participam do Espaço. Interessante que são pessoas das diversas áreas da universidade e, cada um traz saberes diferenciados, o que enriquece o trabalho e as discussões. “Temos visto pessoas da engenharia, da saúde que produzem práticas muito interessantes e algumas vezes eles afirmam que começaram arriscando eles querem uma validação [para saber] se está certo, se está bom” (A3, 23'30'', grifo nosso).

Afirma que muitos professores que estão inovando em outras áreas, arriscam-se até mais do que colegas da Pedagogia, que supostamente teriam mais condições de propor práticas inovadoras.

Com relação ao Espaço, A3 falou com muito carinho da trajetória e das conquistas. Hoje há um apoio institucional que auxilia na valorização dessa iniciativa e isso amplia o campo de atuação do EA2.

Vamos falar do ponto de vista da existência de um espaço, o que já é um desafio. Ele achar ações institucionalizadas, mais ainda. Nós temos [um espaço], você vai ter oportunidade de conhecer, um espaço grande, central, quase que no coração do Ciclo Básico. Um espaço que eu diria privilegiado, mas que por um período foi desabitado, aí vemos que a existência não é garantia. Há um movimento de contaminação positiva e isso tem muito a ver com o perfil das pessoas que ocupam esses lugares, quanto mais elas conseguirem atingir os colegas e travar uma relação entre pares com saberes diferenciados ou com visões que se complementam, mais ajudam a criar cultura, a cultura de que aqui pode existir alguma coisa boa (A3, 27'05'').

A3 discorre, ainda, sobre a questão de o Espaço estar organizado por projetos, o que torna as propostas diferenciadas, pois não se trata de oferecer cursos pontuais para “ensinar” o que fazer como docente ou como coordenador, mas os projetos funcionam a médio e longo prazo, proporcionam o ir e vir da prática para a reflexão, da teoria à reflexão da prática. Há uma preocupação com a continuidade das formações.

Uma fala que marcou a entrevistada foi a de que o EA2 é mais que uma proposta de formação, “é um espaço onde discutimos as práticas, mas também construímos afetos” (A3, 27'25'').

A entrevista com A4 foi realizada em meio às minhas observações do Espaço. Conversei com A4 no dia 26 de maio de 2015, após participar de um momento de formação.

A4 falou bastante de sua trajetória, que iniciou na Psicologia, mas logo enveredou para o campo educacional. Na UNICAMP faz parte da Faculdade de Educação.

Foi diretor da Faculdade de Educação de 2008 a 2012, quando acabou sua gestão achou que ia voltar às suas atividades junto ao Grupo de Pesquisas do qual é responsável, mas, logo após terminar sua gestão foi convidado pela atual Pró-reitoria a assumir o EA2. Ficou um pouco resistente, chegando a dizer aos gestores que ele tinha uma forma mais progressista de ver a formação do docente. Questionou se isso não ia ser problema, ao que afirmaram que era exatamente esse perfil que eles queriam à frente do EA2. Pensou também que pessoas menos experientes poderiam assumir essa importante tarefa e resolveu aceitar o convite, apesar de já estar próximo de sua aposentadoria compulsória.

Reafirmou, por meio de sua fala, que “os dois grandes alvos [da formação] são professor e coordenador” (A4, 10'15'' grifo nosso)²³.

²³ Entrevista concedida pelo Assessor 4 no dia 26/05/2015. Entrevista gravada e transcrita.

Quando questionado sobre a participação dos docentes ser voluntária nessa formação, A4 nos contou que a Pró-reitoria já está questionando esse fator e perguntando se não é importante todos os docentes ingressantes passarem por essa formação. Estão pensando numa forma de atrelar essa formação às exigências do Estágio Probatório, mas A4, particularmente, não tem uma opinião clara sobre isso.

A4 corrobora a fala de A3 sobre o trabalho com os coordenadores:

Com os coordenadores nós começamos um projeto chamado Rodas de Conversa que começou pensando em reunir o coordenador pra começar a trocar experiências pra ver o que que saía e logo caminhou pra uma meta da gente definir indicadores do aluno da UNICAMP, e isso já abriu uma linha de ação. Então já tem gente [do Espaço] trabalhando em cima disso. Fizemos seminários e o trabalho está continuando. Teremos um seminário agora, vai ter o Inovações. São eventos [...] grandes, e o que a gente quer com isso? Queremos qualificar, [...] criar uma política na UNICAMP que ao mesmo tempo qualifique o professor e garanta instrumentos realmente eficientes de trabalho, isso é que a gente quer pelos menos a curto prazo (A4, 13'02").

É possível perceber que este assessor tem conquistado espaços junto à gestão da instituição, que tem aberto possibilidades de mudanças, inclusive na forma de avaliação do docente. A4 sugeriu um Grupo de Trabalho, composto por pessoas das diversas áreas, para propor uma mudança na avaliação institucional do docente e a reitoria aceitou. Este grupo vem trabalhando e a proposta é produzir uma política institucional. “Nós vamos propor qualificação. Assim, quer queira quer não, tanto professor, coordenador, [...] serão alterados os critérios de avaliação dos relatórios de atividade. [A questão] não é baixar o peso da pesquisa, mas é aumentar o peso do ensino” (A4, 15'22", grifo nosso).

Sobre a formação de continuidade do Acolhimento, A4 diz que “é por isso que resolvemos pegar mais pesado com os novos, [...] naturalmente a médio prazo começar a mudar a cultura pela formação” (A4, 18'10"). Deu o exemplo do grupo que estava concluindo a formação naquela ocasião: “esse pessoal aqui, imagina está há um tempo com a gente, discutindo questões de ensino. Por mais que eles percam o contato eles vão estar sempre pensando nas discussões” (A4, 18'40").

6.3.2 As observações no EA2

As observações no EA2 também foram pontuais, no entanto, foi possível acompanhar um pouco mais o processo desenvolvido por eles, por se tratar de projetos que implicam em continuidade de atuação.

O primeiro momento de observação se deu no dia 11 de fevereiro de 2015, quando tive a oportunidade de participar de um dia do “Acolhimento”. Fui convidada por A3 a participar dessa formação, mas, por motivos profissionais, consegui estar presente apenas nesse dia, que era o último da formação, iniciada no dia 9, com os novos docentes.

Essa formação funciona em forma de convite, mas tem o apoio institucional, já que os docentes são dispensados de suas atividades nos três dias de encontro. A intenção é haver um afastamento do dia-a-dia para que as reflexões sejam aprofundadas e para que se construam vínculos que possam permitir uma continuidade. Nesse dia havia aproximadamente 40 professores participando. Não tive acesso ao número total de docentes novos da universidade nesse primeiro semestre de 2015.

O programa da formação (Anexo 9) mostra a estrutura de organização. Inicialmente os docentes participantes têm esclarecimentos sobre a estrutura geral da UNICAMP, sobre a estrutura do ensino, da organização dos programas, sobre os suportes existentes na instituição para o docente, sobre o aluno ingressante. No primeiro dia, as falas vêm ao encontro dos anseios desse docente que ainda busca conhecer o seu novo espaço de trabalho.

No segundo dia, conforme a programação, os docentes tiveram a oportunidade de conhecer os suportes para o trabalho pedagógico do professor, os programas e serviços disponíveis e houve uma palestra sobre “O processo de internacionalização no ensino de Graduação”, proferida por uma das coordenadoras do EA2.

No período da tarde, deste segundo dia de formação, começaram as reflexões acerca do trabalho pedagógico do docente universitário. A primeira atividade foi um grupo de trabalho que refletiu sobre a seguinte questão: “Por que há alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem?”. Após as discussões nos pequenos grupos e a socialização na plenária, tiveram a oportunidade de ouvir a conferência: “Concepções interacionistas do processo de ensino-aprendizagem”. Proferida por outro coordenador do EA2.

O terceiro dia, o qual eu estava presente, foi iniciado com outra proposta de grupo de trabalho com a reflexão: “Que alternativas você imagina para tornar o ensino da sua disciplina um processo ativo para o aluno”? A dinâmica foi a mesma, de discussão no pequeno grupo,

plenária e conferência. Duas palestras foram proferidas nesse dia, ainda no período da manhã: “Metodologia do Ensino Ativo” e a tarde “Por uma avaliação a serviço das aprendizagens”, todas feitas pelos coordenadores do EA2.

Antes do término do encontro, os coordenadores propuseram aos docentes presentes a continuidade daquelas reflexões. Muitos dos presentes demonstraram interesse em dar continuidade àquelas reflexões, no entanto as dificuldades já começaram a aparecer na decisão de dia e horário de encontro. Os encontros foram combinados, então, com reuniões quinzenais, às terças-feiras, das 9h00 às 12h00 na sede do EA2, em Campinas. Mesmo docentes das unidades de Limeira e Piracicaba se propuseram a participar. Importante ressaltar que há a dispensa institucional desses docentes para esses encontros também.

A segunda oportunidade de observação que tive foi no dia 17 de março de 2015, quando fui até a sede do EA2 participar do primeiro encontro da continuidade do projeto de Acolhimento. O curso foi denominado: “Planejamento das condições de ensino”.

O programa do curso (Anexo 10) traz os objetivos do curso que são: identificar e analisar as etapas do planejamento do ensino, apontando as alternativas mais adequadas, tendo em vista o sucesso dos seus alunos e: planejar um programa de ensino para a disciplina em que atuam como professores.

Entre os conteúdos trabalhados estão: os conceitos de ensino e aprendizagem, tanto da concepção tradicional como da concepção interacionista; definição dos objetivos de ensino abrangendo as dimensões de relevância e clareza; o repertório de conhecimentos do aluno; avaliação diagnóstica como instrumento de apoio para a decisão do professor; critérios para a organização dos conteúdos; procedimentos de ensino; problemas encontrados; ensino ativo; procedimentos de avaliação; concepções de avaliação; alternativas para o processo de avaliação visando ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem; avaliação coerente e contínua; questões administrativas e o processo de ensino-aprendizagem.

O curso teve duração de 10 encontros de 3 horas cada um, totalizando 30 horas. Iniciou no dia 17 de março de 2015 e teve seu último encontro no dia 26 de maio do mesmo ano.

As dinâmicas utilizadas sempre implicavam em discussão com os pares, discussão no grande grupo dos temas propostos, com textos e situações do cotidiano.

Tive a oportunidade de estar presente no primeiro e no último encontro desse grupo. O público era formado pelos docentes que participaram do Acolhimento. Dos 40 professores presentes na primeira iniciativa, em torno de 20 aderiram a proposta de continuidade. Havia

professores dos cursos de Medicina, da Química, da Física, de algumas Engenharias (Limeira), da Odontologia (Piracicaba).

Como estive no primeiro e no último, pude notar que o grupo se manteve com poucas ausências nos encontros.

No encontro do dia 17 de março, houve uma grande discussão acerca das concepções de ensino. A dinâmica utilizada pelo assessor (um dos coordenadores do EA2, o A4) foi bastante interessante e já promoveu, de início, uma participação geral dos professores. Houve um texto para leitura que trazia as abordagens tradicional do ensino e a concepção interacionista (baseada em Vygotsky e seus seguidores e em Wallon). As discussões foram acaloradas, a maioria dos docentes nunca tinha tido contato com essas concepções de ensino e muitos se identificaram ora com uma concepção, ora com outra, mas no que tange às questões mais específicas como metodologias e avaliação, sempre com a concepção tradicional. Muitos se manifestaram acerca da dificuldade em mudar, mas todos estavam interessados e com vontade de continuar aquelas discussões.

Uma das falas do assessor girou em torno da mediação do professor, das relações que se estabelecem no processo de aprender e ensinar e falou da sua experiência de pesquisador, que é encontrar e pesquisar professores de sucesso para saber como eles se caracterizam. Um dos participantes falou que queria uma “receitinha” ao final do encontro para ser um professor de sucesso.

Após ouvirem as explanações do assessor, os docentes se reuniram e levantaram aspectos que podem auxiliar numa mudança de postura em quatro núcleos: decisões práticas e pedagógicas, relação entre o professor e o objeto do conhecimento, outros aspectos do comportamento do professor e impactos na vida do aluno. Ao final puderam ver que é preciso superar a crença de que a única condição para ser professor é o domínio do conhecimento específico.

Apesar de serem todos docentes iniciantes da UNICAMP, as idades variavam. Havia professores com menos experiências e outros que traziam uma larga trajetória já na docência, em sua área, que estavam vindo de outras faculdades ou universidades, daí as riquezas nas discussões.

Quando voltei no último encontro, deparei-me com um grupo bem mais amadurecido nas discussões, com o Plano de Ensino praticamente pronto, com muitas leituras realizadas e discussões estabelecidas. Houve uma retomada de todo conteúdo trabalhado pelo assessor

pedagógico e, em seguida, os docentes tiveram a oportunidade de falar sobre suas impressões e experiências durante esses 10 encontros do curso.

Houve uma fala interessante sobre a visão do estudante com relação às mudanças. Muitos não aceitam e chegam a falar para o professor parar de inventar e dar aula. Nesse momento foi discutida a cultura da escola/faculdade e como fazer para quebrar esses paradigmas, inclusive do estudante. Quando chamados a trazerem seus saberes, a falarem, a auxiliarem na construção do Plano de Ensino da disciplina, muitos se recusam a participar. Este foi outro problema levantado.

Outra questão foi que um dos professores da Engenharia contou que havia sido ameaçado pelos colegas. Se ele queria mudar sua forma de trabalhar que fizesse por si só e não envolvesse os demais nisso, pois havia a ideia de chamar a coordenação do curso para repensar o PPP, para trabalhar no sentido interdisciplinar, mas a rejeição dos demais docentes estava dificultando essa ação.

Houve falas de sucesso também, outros docentes que encontraram essas mesmas dificuldades, com colegas e alunos, mas que conseguiram, com muito diálogo, introduzirem alguns elementos de mudança em suas práticas. Deixaram claro que ainda há muito a fazer, mas já conseguiram dar alguns passos na direção de uma mudança efetiva em suas práticas, nas concepções dos alunos e, quiçá, nas concepções de seus colegas de departamento.

Uma das assessoras do EA2 levantou a questão de ser possível mudar apenas internamente, ou seja, somente em sua sala de aula, ou se a mudança necessariamente deve acontecer desde a elaboração do PPP?

A3 continuou falando da Metodologia Ativa e chegou à avaliação. Nesse ponto um docente levantou a questão de não se poder “passar a mão na cabeça do aluno, pois no mercado de trabalho eles não terão ninguém que os carregue pelas mãos”. (fala do docente). Outros docentes concordaram, mas houve os que discordaram, dizendo que é possível fazer uma avaliação diferenciada sem “facilitar” a vida do aluno, propondo solução de problemas reais na área de estudo. Um deles contou sua experiência, que tratava exatamente de problematizar situações reais da área. Afirmou ter bastante sucesso na proposta.

Outro docente completou dizendo que o desejo do docente é que o aluno seja um profissional que tenha autonomia para resolver problemas, então, a importância de se dar condições para que eles alcançassem isso.

Ao final, um dos docentes falou que as discussões não poderiam parar e que ele gostaria de uma continuidade dessa formação. O assessor do EA2 falou que seria possível criar uma

espécie de Grupo de Estudos sobre a temática, com aqueles que estivessem interessados. Ao final, saíram com esse propósito, marcando já o primeiro encontro que ocorreria dentro de um mês. Como as observações acabaram, não tive a informação se essa continuidade realmente aconteceu ou não.

Outras conversas aconteceram neste encontro, como a ideia do assessor do EA2 de propor um curso de Pedagogia Universitária como especialização de 360 horas e houve uma reclamação dos docentes de Piracicaba que gostariam que houvesse uma formação no local de trabalho deles, pois, apesar de serem dispensados de suas atividades para irem ao curso, não tinham nenhum tipo de auxílio para o transporte e nenhum incentivo em termos de avaliação do trabalho.

O assessor explicou que estava em estudo uma mudança na forma de avaliar o docente da UNICAMP, onde o ensino ganharia mais espaço nesse processo da carreira.

6.3.3 Os documentos do EA2

Os documentos analisados do EA2 foram obtidos, em sua maioria, pelo *site* do Espaço que está muito bem estruturado, com informações detalhadas sobre a formação do Centro, bem como de seus projetos.

Diferente dos outros dois Centros de formação analisados, não foram encontrados documentos de criação do Espaço como resoluções, portarias ou deliberações. Acreditamos que tal documento exista, no entanto, em nossas pesquisas nos *sites* da universidade e do próprio Espaço não foram encontrados.

Temos a apresentação do próprio *site* que diz que o Espaço de Apoio ao Ensino e a Aprendizagem (EA2) é um órgão subordinado à Pró-Reitoria de Graduação, que oferece serviços de apoio didático e pedagógico a docentes e assistentes de ensino dos programas de Apoio Didático (PAD) e de Estágio Docência (PED).²⁴

Em seu Plano de Trabalho, referente ao quinquênio de 2013 a 2017, estabelece seus objetivos sendo que o geral: “contribuir para o aprimoramento do ensino de graduação, [...] por meio de políticas que visem ao aprimoramento didático-pedagógico dos docentes, ao assessoramento das coordenadorias dos cursos”. (EA2, Plano de trabalho, 2013) e os específicos são:

²⁴

Disponível em
<http://www.ea2.UNICAMP.br/index.php?option=com_contact&view=contact&id=1&Itemid=126> Acesso em 20 MAR 2016.

1. Oferecer atividades e programas visando ao aprimoramento técnico-pedagógico permanente dos docentes da UNICAMP.
2. Oferecer atividades de assessoria didático-pedagógica permanente às coordenadorias dos cursos de graduação da UNICAMP.
3. Oferecer atividades que ampliem o processo de formação dos alunos.
4. Participar do processo de capacitação dos assistentes de ensino PEDs e PADs, em parceria com os demais setores da universidade, responsáveis pelos programas.
5. Realizar, semestralmente, o Programas de Avaliação da Graduação (PAG), para subsidiar políticas de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, em toda a universidade.
6. Colaborar com a normatização dos processos de avaliação do ensino-aprendizagem, desenvolvidos na UNICAMP.
7. Promover e divulgar eventos relacionados com o ensino de graduação, visando à qualificação da docência universitária.
8. Subsidiar a discussão sobre políticas de ensino de graduação e estimular sugestões visando à valorização das atividades docentes na universidade (EA2, Plano de trabalho, 2013).

Importante ressaltar que também não foi encontrado o documento oficial do Plano de Trabalho, apenas uma apresentação do *site*.

Neste plano, o Espaço apresenta seus projetos e explicita cada um deles:

1. A avaliação do ensino de graduação – é um processo de avaliação *on line*, que ocorre semestralmente e envolve todas as disciplinas teóricas e práticas dos cursos de graduação da UNICAMP. Alunos e docentes respondem ao questionário que abrange a avaliação nos aspectos de autoavaliação; avaliação de curso; avaliação de disciplinas; o que ocorre a cada semestre. A participação é voluntária e os dados são sigilosos. A partir desses questionários o Espaço pode diagnosticar avanços e problemas e intervir de forma geral ou especificamente nas unidades de ensino. O sistema ainda gera um relatório geral da avaliação de cada unidade que é entregue à coordenação para que possam, em parceria ou de forma autônoma, buscar ações para atender às necessidades apontadas.
2. Aprimoramento da docência universitária – é uma ação voltada tanto para coordenadores de curso quanto para docentes, com o intuito de melhorar as condições de ensino. O aprimoramento acontece pelo oferecimento de oficinas, workshops e outros eventos que contribuam para a atuação do coordenador junto ao docente e do docente junto ao aluno.
3. Atividades multidisciplinares – tem o objetivo de ampliar a visão de mundo do aluno com o oferecimento de propostas multidisciplinares. Os docentes que aderem ao projeto, trabalham em conjunto, montando uma única disciplina com várias frentes e as oferecem aos alunos dos diferentes cursos.

4. Acolhimento dos novos docentes – este programa tem como objetivos: colaborar com o processo de adaptação dos Novos Docentes (ND) às condições institucionais da UNICAMP; assessorar os ND no processo de planejamento das atividades de ensino, com relação à disciplina que irão ministrar nos cursos de graduação e acompanhar e assessorar os ND durante o primeiro semestre de trabalho acadêmico desenvolvido na universidade.
5. Rodas de conversa – programa voltado especificamente para os coordenadores de curso com o intuito de obter uma maior interação e cooperação entre o EA2 e as coordenadorias, com o objetivo final de aprimorar o ensino de graduação na UNICAMP. Nessas rodas, além das discussões sobre ensino, são colocados em pauta os PPPs dos cursos para análise e reelaboração.
6. Todos podem ensinar (TOPE) – abertura do Espaço para que, qualquer pessoa da comunidade da UNICAMP possa montar formações nas diversas áreas e ofereça-las por meio do EA2 nos horários de almoço ou pré-aula noturno.
7. Entre amigos – uma abertura no Espaço para que grupos já existentes ou em formação, na universidade, nas categorias acadêmico, artes, assistência social, educação, esportes, hobbies, música, pais & filhos e religião, possam ter um espaço de divulgação e compartilhamento de seu trabalho.

Além dos sete projetos contínuos do EA2, há a participação em diversos eventos da UNICAMP e outras instituições que solicitam a atuação dos Assessores do Espaço, tanto como palestrantes, como organizadores.

O *site* possui uma das abas intitulada de “eventos” onde é possível saber, a cada mês do ano, os eventos em que o Espaço está envolvido.

Materiais como *slides*, textos, artigos, vídeos das formações do Espaço podem ser encontrados no *site* desde o início de seus trabalhos.

O material supramencionado auxiliou na melhor compreensão do trabalho do Espaço, complementando, assim, as possibilidades de análise de tudo o que foi investigado.

6.4 As dimensões de Análise

Os caminhos da pesquisa seguem e chegam a um ponto primordial que é a análise dos dados. Para Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido”, ou seja, rever, organizar, avaliar a pertinência de cada dado coletado

para poder relacionar o que obtivemos em campo com o que os autores que embasam essa pesquisa dizem e, enfim, responder a questão realizada no início deste caminho.

Realizar uma análise de conteúdo implica em ir além daquilo que os dados mostram. Lüdke e André (1986) dizem que é necessário ultrapassar a mera descrição. Deve-se buscar acrescentar algo mais àquilo que já vem sendo discutido na área. “Para isso terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 49).

Franco (2008, p. 10) indica a importância da análise de conteúdo numa “abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”, mas deixa claro que os requisitos de qualidade e de sistematização não podem ser descartados, ao contrário, “devem ser resguardados para garantir a possibilidade de generalização dos dados interpretados mediante a análise de conteúdo”.

Isso posto, percebe-se que o olhar para a análise de dados deve ser minucioso e cuidadoso e é o que se segue, é a continuação do caminho.

Este procedimento se dará por meio da elaboração de categorias, que aqui, chamaremos de dimensões em virtude da amplitude da palavra. Dimensão no sentido da perspectiva que se encontra em algo, da grandeza de cada aspecto analisado e, ver assim, muitas possibilidades de reflexão e inter-relação entre elas.

A partir dos dados coletados nas três iniciativas de formação pesquisadas, foi possível enumerar três dimensões de análise. Uma delas foi definida *a priori* e duas surgiram *a posteriori*. Para Franco (2008), essas dimensões/categorias que surgem no decorrer da pesquisa “emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 61).

Foi exatamente isso que aconteceu. Após voltar várias vezes o olhar para os instrumentos de coleta, retornando à teoria que embasa essa pesquisa, foi possível definir as três dimensões que são apresentadas abaixo:

- 1- Conceção e Prática de Formação;
- 2- Conceção de Inovação;
- 3- Modelos de Formação Docente.

As dimensões foram estabelecidas pensando-se em sua pertinência, assim, várias reflexões foram realizadas sobre os dados coletados. Franco diz que:

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens (FRANCO, 2008, p. 67).

O que nos faz retomar a questão de pesquisa que permeia este estudo: “qual a relação que pode ser estabelecida entre a concepção de formação presente nos espaços institucionais e a ação das assessorias pedagógicas na busca pela qualidade da ação dos professores universitários”?

Contextualizar as dimensões é essencial para a compreensão da percepção dos olhares que foram colocados em cada dado analisado. Os olhares refletem as intenções dessa investigação e estão de acordo com o quadro teórico definido, tornando, assim, o caminho pertinente a este estudo de caso múltiplo e relevante no contexto geral da formação do docente universitário.

A primeira dimensão “Concepção e Prática de Formação” é a base de nossa investigação, pois nossa questão está totalmente voltada às concepções que permeiam a prática do assessor e do Centro de Formação. Assim, é fundamental perceber nas falas, documentos e experiências de formação, qual ou quais concepções de formação estão presentes na prática dos assessores e na iniciativa de formação analisada. Essa concepção se revela em muito nas propostas de cursos, oficinas, palestras que são ofertadas pelos Centros de Formação, pois o modelo desta oferta denota a concepção de formação que permeia o Centro.

“Concepção de Inovação” entra como segunda dimensão e foi algo que surgiu em meio às coletas realizadas. Colocamos essa discussão como importante, mas não havia um aprofundamento no tema. Os dados nos mostraram que seria necessário nos debruçar um pouco mais sobre este aspecto, pois ele apareceu em todos os momentos de coleta, trazendo a importância da discussão.

A terceira e última dimensão “Modelos de Formação Docente” está relacionada ao referencial de Cunha (2014) que estabelece modelos de formação, de acordo com algumas características e, conforme fomos aprofundando o olhar nos dados coletados, foi possível verificar a presença desses modelos em cada um dos Centros, fazendo dessa discussão uma reflexão relevante para esta pesquisa.

A intenção dessa análise é averiguar as dimensões em cada uma das iniciativas de formação, para poder, em seguida, delimitar as concepções dos programas e compreender, assim, os caminhos que têm sido percorridos nessas universidades, em relação à formação

pedagógica do docente universitário, por meio da atuação de seus assessores pedagógicos nos espaços que eles ocupam: os Centros de Formação Pedagógica do docente universitário. Tudo isso sem deixar de ter em mente que:

A formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como “Formação para quê”? “Com que sentido”? são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não se estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores (CUNHA, 2009b, p. 211).

6.4.1 Dimensão 1: Concepção e Prática de Formação

Falar em formação pode nos remeter a um universo de conceitos que seriam fundamentados pelas mais diferentes linhas de pensamento. Em decorrência disso, nessa análise é importante retomar alguns conceitos de formação que permearam o texto e que revelam as concepções que compartilhamos.

Atentamos para o fato que estamos aqui refletindo acerca das frentes de trabalho destes Centros de Formação do docente universitário e, que o nosso foco é compreender as concepções do assessor pedagógico, bem como suas práticas, por isso a importância de refletir acerca das propostas de formação destas iniciativas.

Goergen (2014) nos fala da formação como responsabilização social. Diz que é responsabilidade da formação subsidiar a construção do pensamento crítico que alcance os espaços humanos e sociais. Afirma, ainda, que a formação dos professores não pode ficar longe deste pressuposto. Na mesma direção Dias Sobrinho (2009) suscita a formação que possa gerar sujeitos sociais autônomos e se coloca totalmente contrário à formação baseada na transmissão e no adestramento.

Nóvoa (2012) nos brinda com a reflexão acerca de uma Pedagogia da colaboração. Uma Pedagogia baseada no trabalho em equipe, na cooperação, no diálogo, e fala sobre o desafio de implementar essa concepção de Pedagogia junto às concepções de formação do docente.

Lucarelli (2000) aborda a visão da Pedagogia universitária quando afirma que os espaços de formação do docente do ensino superior devem trazer como pressuposto a conexão entre conhecimentos, subjetividades e culturas, enquanto Cunha (2010) refere-se à formação do docente universitário, nosso foco neste trabalho, como construto de saberes e ações.

Partindo desses princípios, é possível iniciar uma reflexão sobre essa dimensão de análise tomando os dados coletados nos Centros de Formação pesquisados.

Retomando os dados coletados que foram esmiuçados na sessão anterior, podemos fazer algumas inferências com relação às concepções de formação que permeiam estes Centros.

Pensando nas frentes que trabalham especificamente com a formação pedagógica sistematizada que os Centros oferecem aos docentes, lembramos que o CENEPP oferece muitas formações anualmente, assim como o EA2, e que o GAPRP está passando por um momento difícil e tem tido bem menos oportunidades de fazer essa oferta. Podemos pensar, então, que existe formação pedagógica do docente universitário sendo oferecida nas universidades estaduais paulistas, mas, importante aqui refletir como isso tem sido realizado. Foi este pensamento que nos moveu a realizar essa pesquisa.

Pensando numa formação que desperte consciências, que se volte para o desenvolvimento humano em sua totalidade, levando em consideração as relações sociais e culturais que se estabelecem num ambiente de ensino e aprendizagem, há reflexões e questionamentos que devemos fazer para compreendermos melhor o caminho já percorrido e pensarmos, talvez, em outras propostas de formação que se aproximem melhor das concepções que nos fundamentam.

No CENEPP, as Oficinas de Estudos Pedagógicos (OEP) fazem um movimento interessante quando provocam a participação de docentes das diferentes áreas, numa formação pedagógica básica. Acreditamos que essa formação seja importante e que traga elementos que possam instigar este docente a querer mais. No entanto, nos questionamos se não é uma formação com fim em si mesma. Não percebemos, pelos dados coletados, conexão entre ela e as demais formações oferecidas pelo Centro. A partir da OEP os docentes podem se interessar em fazer outras formações do CENEPP, no entanto, são formações que geram reflexões estanques, sem ligação. Elas dialogam em virtude da temática ser sempre voltada à Pedagogia Universitária, mas nada indica que se conversem no sentido de ampliar as reflexões, de dar saltos de qualidade no pensamento pedagógico do professor.

Nesse sentido é importante ressaltar a questão da continuidade das formações oferecidas, pois é possível inferir que um dos lugares que mais contribui para a constituição do ser professor é a sala de aula. Assim, o ir para a sala após as reflexões e o voltar para as discussões nos grupos de formação é essencial para que se avance nas concepções e nas práticas efetivamente.

Cunha (2010) apresenta a reflexão acerca do campo da Pedagogia Universitária como um campo que, ainda, se mostra bastante instrumental, ficando, assim, “desprovido de teorias e de provocações mais consistentes sobre a sua necessidade” (CUNHA, 2010, p. 293). Diz que

na universidade é possível verificar a urgência em se pensar múltiplas Pedagogias, “pois delas será requerido um diálogo com a cultura da área e com as estruturas de poder que vinculam os saberes profissionais com a macroestrutura social e econômica” (CUNHA, 2010, p. 292). Dessa forma, não é possível firmar a formação pedagógica do docente universitário em propostas instrumentais, pois este campo está repleto de complexidades. Cunha (2010) diz que, o que se vê normalmente, são cursos rápidos ou uma disciplina pedagógica para suprir a necessidade de desenvolvimento deste campo no docente, no entanto afirma que “raras são as ocasiões de estudos mais aprofundados e de dedicação ao campo das Pedagogias específicas, por parte dos professores. Estabelece-se um vácuo” (CUNHA, 2010, p. 293).

É possível encontrar, nos objetivos do CENEPP já explicitados anteriormente, o que trata de “promover ações que estimulem a reflexão sobre a inserção crítica da prática pedagógica no contexto das relações entre ciência, tecnologia, arte, cultura, educação e sociedade” (PROPOSTA de CRIAÇÃO do CENEPP, 2012, p. 12).

Este pressuposto nos remete à questão das múltiplas Pedagogias. É possível notar que tanto nas falas da entrevista como nos documentos pesquisados, o CENEPP traz a concepção de uma formação preocupada com o contexto histórico, social, cultural e com as relações com a ciência e a tecnologia que não podem estar distantes das discussões de formação pedagógica do docente universitário entretanto é urgente que nesse espaço formativo as pedagogias e o construto epistemológico e metodológico das diferentes áreas de conhecimentos sejam valorizadas, apreendidas e socializadas.

No GAPRP, com a proposta do curso de Pedagogia Universitária, é possível notar uma articulação entre as reflexões estabelecidas e, o fato de a formação ter uma média duração, envolve os participantes para que possam se apropriar dos novos conceitos apresentados. No entanto, fica a pergunta: é possível construir conceitos pedagógicos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem com um curso? Voltamos à questão da continuidade.

No EA2, notamos, em uma das propostas, uma concepção de continuidade. Além da proposta feita no Acolhimento para que os docentes continuem as reflexões no curso de Planejamento, o Espaço não deixa fechadas as possibilidades de mais continuidade. Quando os docentes sugerem que a formação, após os 10 encontros, tenha prosseguimento num grupo de estudos há uma disposição para que isso ocorra.

A partir desses indícios, lançamos a reflexão acerca da continuidade das formações ofertadas por estes Centros de Formação Pedagógica. Há propostas que apresentam sinais de continuidade e outras nem tanto, se configurando em formações mais estanques. Inferimos que

esta seja uma das dificuldades em se propagar as concepções que permeiam os Centros, pois, com formações pontuais, onde nem sempre são os mesmos docentes que participam, as reflexões podem não ser suficientes para que se transfaçam paradigmas, para que se transformem práticas.

Cunha (2014) faz a proposição de um trabalho assessor por meio de projetos. Projetos conduzem à ideia de processo, a autora afirma que:

um Projeto não se esgota numa ação pontual, não se reduz a um curso, a um conjunto de encontros ou de socialização de materiais. O que caracteriza o Projeto, no sentido pedagógico da formação, é a com apreensão de trajetória, da partilha e da reflexão. Ou seja, são grupos que se formam como comunidades de aprendizagem, com a liderança **partilhada** com a assessoria pedagógica para diagnosticar realidades, refletir sobre elas, aprofundar compreensões teóricas sobre os temas mobilizadores, viver experiências de práticas profissionais, partilhá-las e realimentá-las, podendo contribuir com seus pares e mesmo com o campo de conhecimento em que atuam (CUNHA, 2014, p. 47, grifo nosso).

É possível perceber, portanto, que se as formações não promoverem esse aprofundamento nas compreensões teóricas permeado de vivências, práticas e reflexões, contribuirão com menos efetividade na trajetória desses docentes.

Pensamos que seja possível sim manter propostas pontuais: palestras, oficinas, workshops, pois esses formatos de atividades podem ser complementares a uma formação mais densa, no entanto, questionamos se apenas atividades dessa natureza dão conta da complexidade da formação pedagógica do docente?

Cunha (2014) ressalta que as formações são constituídas de acordo com as culturas dos locais de onde nascem e se desenvolvem. Cada instituição assumirá diferentes estratégias em virtude de seu contexto. Entendemos, assim, que há “múltiplas possibilidades e caminhos. Entretanto, é importante que essa condição não signifique a nebulosidade conceitual e de responsabilidade com os pressupostos da formação” (CUNHA, 2014, p. 45). Se houver uma “liderança partilhada” (CUNHA, 2014, p. 47), é possível pensar que haverá muitas formas de realizar a formação pedagógica do docente universitário. Assim, partindo desses pressupostos, serão formações com muito mais significado e sentido para todos.

Outro fator que vem ao encontro da questão das concepções é referente às estratégias de formação que têm sido utilizadas.

Os Centros pesquisados trazem estratégias e metodologias interessantes em suas formações, conforme foi possível observar naquelas iniciativas em que participei, as quais relatei anteriormente. Há discussões em grupos, há plenárias, conversas, enfim, dinâmicas de participação do docente nas atividades e isso foi verificado nos três Centros pesquisados. No

entanto, ainda há muitos momentos em que o conhecimento é transmitido, ou seja, o docente é ouvido em suas ideias e conceitos e, por vezes, há uma desconstrução de suas crenças nas falas dos assessores, que acabam passando os conceitos “adequados” com relação à Pedagogia Universitária.

É fundamental que os conceitos e concepções que permeiam o Centro fiquem muito claros aos participantes, mas será que o fato de poderem se expressar em alguns momentos dá a eles a autoria, o protagonismo de realmente poderem refletir sobre o que acreditam e sobre as outras possibilidades que estão surgindo? As discussões decorrentes das reflexões realizadas naquele momento da formação, junto à gama de informações novas que eles recebem acerca da Pedagogia Universitária realmente promovem mecanismos/estratégias de mudança?

A oferta de formação, portanto, não implica necessariamente em tomada de consciência da complexidade da docência, especialmente quando as estratégias utilizadas deixam de lado elementos importantes como o protagonismo do professor.

Pelos dados levantados, é possível fazer uma análise de que há um empenho em se colocar em prática o discurso dos Centros, de uma formação voltada ao desenvolvimento global do educando, do protagonismo, da participação, no entanto, talvez pela cultura que temos de precisarmos transmitir conhecimentos, nem sempre esses discursos são concretizados nas práticas observadas.

Acreditamos que isso seja natural, em virtude desta cultura de transmissão, e então fica a inquietação: como desenvolver uma sensibilidade no olhar dos assessores para que promovam a construção do conhecimento de forma mais coerente com aquilo que pretendem que os docentes participantes realizem com seus estudantes?

Como já afirmado, acreditamos que a formação pedagógica do docente necessita de uma práxis, ou seja, um movimento de ir e vir da prática à reflexão que possibilite reais mudanças de paradigmas de suas concepções com relação ao ensino, à aprendizagem, ao estudante, à universidade e seu papel, enfim, que transforme gradativamente sua forma de enxergar sua prática e esse novo olhar possibilite novas formas de fazer a aula.

E o assessor pedagógico? Da mesma forma que o docente necessita deste movimento, podemos inferir que o assessor pedagógico também carece deste deslocamento tanto quanto o docente, pois também requer formação constante a partir do pressuposto colocado (práxis), para que possa auxiliar na formação pedagógica efetiva do docente. Xavier (2014) diz que a “realidade, a prática e a experiência se configuraram como ponto de partida e ponto de chegada para a realização deste trabalho [do assessor]” (XAVIER, 2014, p. 126, grifo nosso). Isto posto

é possível denotar que o assessor pedagógico precisa, por vezes, sair de sua zona de conforto e se propor a repensar suas práticas, a refletir acerca do que vem fazendo enquanto formador que é.

Outra questão levantada que tem relação com esta dimensão é o fato de haver pouca adesão na participação dos docentes nessas formações.

Sabemos que há diversos fatores que explicam esse baixo interesse nesse tipo de formação. A cultura do ensinar na universidade é tida apenas como transmissão; a visão de que o professor ensina, e a responsabilidade do aprender não é dele, professor, mas somente do aluno; o domínio das questões específicas da área serem suficientes para o ensino; o não reconhecimento que a docência exige um rol de saberes específicos, são alguns desses motivos.

Podemos inferir, no entanto, que outra razão para essa participação seja a forma como essas formações têm sido ofertadas. Formações mais instrumentais podem até interessar inicialmente, pois aparentemente trarão a solução de problemas encontrados na docência, especialmente no que diz respeito às relações entre professores e estudantes, porém, quando percebem que não há receitas, que não terão respostas prontas, acabam desanimando. É necessário que se encontre um caminho que seja favorável à participação deste docente nessas formações.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 254) trazem a reflexão sobre as maneiras de oferecer formação, que contribuam para o desenvolvimento profissional docente, de forma a superarem os limites dos “modelos pautados pelo simples *treinamento* para aplicação de técnicas de ensinar” (grifo das autoras). Este cuidado deve ser tomado e ainda que não seja este o caso dos Centros pesquisados, mas na visão do docente, por vezes será isso que verá na formação, assim, não se interessa em participar.

Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre as experiências e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado. São desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 250).

Percebemos um cuidado dos Centros pesquisados na busca em promover formações significativas aos docentes participantes. Quando buscam ouvir os docentes, os saberes que já trazem acerca da docência, do ensino, mostram, por vezes, valorizar o que os professores

participantes fazem em sala de aula e os chamam a refletirem sobre o movimento que realizam. Ao completarem a preleção com subsídios teóricos específicos, possibilitam que os docentes avancem em seus conceitos e concepções. Mas o questionamento que fazemos é se, em formações pontuais, mesmo com este movimento, é possível construir novas formas de ensinar?

Cunha (2005) traz a importância de o docente refletir sobre sua própria prática e isso demanda tempo, demanda intervenções. Nesse sentido, insistimos na questão da continuidade das formações oferecidas pelos Centros. Cunha (2005) constata que os docentes dão um valor significativo à sua própria prática e às práticas de outros colegas, e este fator funciona como inspiração para mudanças. Na prática “localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir” (CUNHA, 2005, p. 35).

Nesse sentido, é possível levantar algumas questões com relação às propostas de formação dos Centros e buscar uma compreensão sobre as concepções presentes.

Se a prática é fator preponderante para que haja transformações nas concepções dos docentes e, se serão as reflexões sobre essas práticas que permitirão este movimento, há que se repensar a formação. Cunha revela, ainda, a partir da investigação realizada que

[...] em muitos casos o professor exerce sua função da melhor maneira possível e até chega a questionar se está desempenhando o papel que gostaria de efetivamente exercer. Há uma certa situação de conflito – quem sabe uma anunciada transição de paradigmas? – com a prática que realiza e parece estar à procura de uma nova relação que implique na redefinição de seu papel. Isso significa dizer que, em muitas situações, ele exerce atitudes de acordo com a expectativa que sobre ele se joga, mas em outras, procura construir um novo papel, que responda a uma nova ideia de ensinar e aprender, com contornos ainda pouco claros, mas intensamente desejados (CUNHA, 2005, p. 35).

Acreditando que exista uma disposição em mudar do docente, a formação pode fazer o papel de “clarear” os contornos de mudança que já existem na prática dele. Nesse sentido, importante refletir sobre a formação que tem sido oferecida ao docente universitário. Ela tem partido de qual pressuposto? Tem trilhado quais caminhos? Tem se baseado em quais ações?

Podemos afirmar que uma das concepções de formação que utilizamos como parâmetro para essas análises é aquela que acredita que a “Pedagogia universitária se faz em diálogo. Este envolve o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, num exercício interpessoal que requer respeito e humildade”. (CUNHA, 2007, p. 19).

O diálogo que envolve os conhecimentos dos formadores envolve também os saberes dos docentes, o que se revela a partir da reflexão acerca de sua prática. A formação tem o papel

de fazer a interlocução desse diálogo com pressupostos teóricos e práticos acerca da Pedagogia universitária. Importante ressaltar que a inovação e o protagonismo do professor são partes integrantes de todo esse processo.

Na prática investigativa que vimos desenvolvendo, foram consideradas inovadoras as experiências que os professores protagonizaram, entendendo esse termo na direção da ruptura epistemológica. Explicitou-se que as alternativas metodológicas devem atender a uma concepção de conhecimento e pressupõem uma visão de mundo que inclua a totalidade (CUNHA, 2007, p. 19).

É necessário haver um “reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos” (CUNHA, 2007, p. 20). Este reconhecimento não pode acontecer apenas no discurso, mas deve estar refletido nas propostas de formação. Nesse sentido, observamos que há sim um reconhecimento do professor como protagonista, como produtor de conhecimentos e construtor de saberes, nas propostas de formação dos Centros pesquisados, no entanto, apesar de haver ações neste sentido, elas, por vezes, ainda se apresentam pontuais.

Nas frentes de trabalho observadas, interessante mencionar o trabalho do CENEPP, no sentido de implementar uma disciplina que trate da Pedagogia Universitária nos cursos de pós-graduação da UNESP. Algumas unidades já oferecem disciplinas que tratam da docência universitária ou da Pedagogia neste contexto, mas a proposta do Centro é fazer um projeto piloto e depois capilarizar a ideia para todas as unidades, para que essa formação pedagógica já tenha início na pós-graduação, dando oportunidades de reflexões acerca da Pedagogia Universitária quando o futuro docente ainda está em sua formação inicial (inicial no sentido da docência universitária).

Segundo o assessor A1, oferecer uma disciplina na pós-graduação sobre metodologia do ensino universitário pode minimizar os problemas com a formação pedagógica do docente, pois é possível fazer uma confluência com o estágio docência, tornando ambos mais significativos. O estudante traz para a disciplina suas experiências no estágio e pode contrapor com os pressupostos teóricos que estão sendo discutidos na disciplina. A1 afirma que o projeto consiste em fazer uma interlocução entre a disciplina e o estágio docência.

Não é possível averiguar os resultados da oferta dessa disciplina, pois se trata de um projeto piloto. Importante refletir, entretanto, acerca dessa oferta, no sentido de ter a consciência de que uma disciplina não é suficiente para redimensionar práticas se não forem redimensionadas outras questões pertinentes ao trabalho docente.

No EA2 há o projeto Inter-AMS, que não se trata de uma disciplina na pós-graduação, mas de uma experiência interessante aos docentes da graduação que têm a oportunidade de criarem disciplinas que não necessariamente façam parte daquelas que constituem o curso. Criam propostas interdisciplinares com dois ou três docentes e ofertam aos alunos de graduação, inovando na experiência do trabalho interdisciplinar. Consideramos que a iniciativa se configure num momento de formação dos docentes que se propõem a assumir este desafio, pois se trata de uma atividade prática que traz reflexões acerca de outras possibilidades de organização do currículo e da aula, diferentes do que estão acostumados fazer.

Uma das coordenadoras do EA2, em um dos momentos em que eu estava observando a formação do Centro, contou que já participou de várias dessas disciplinas, onde docentes das diferentes áreas se unem e fazem uma proposta de trabalho diferenciada para oferecer aos alunos. Declarou que em suas participações pôde notar que os efeitos foram sempre muito positivos, tanto para os docentes, quanto para os alunos, apresentando-se como um momento de formação para todos.

O GAPRP também tem participações em disciplinas de pós-graduação, atuações nos diferentes programas de pós do *campus* com a temática da Pedagogia Universitária, mas não ficou evidenciado nenhum trabalho mais sistemático acerca de uma proposta de uma disciplina específica.

Movimentar a formação do docente universitário em sua gênese é fundamental. Colocar disciplinas que tratem da docência nos cursos de Mestrado e Doutorado de todas as áreas pode minimizar os efeitos do pouco envolvimento do docente universitário com o ensino, no entanto, tudo vai depender da forma como a disciplina é conduzida e das reflexões que surgirão no decorrer dela. Destacamos que tratar apenas de metodologias, sem o aprofundamento teórico não se faz suficiente para dar conta da amplitude de ser docente, da conscientização com relação à complexidade da docência. Construir concepções é tarefa que demanda tempo e reflexão sobre a prática. Assim, a disciplina deve ser vista como mais um instrumento nessa formação, pois a continuidade das reflexões acerca dos processos de aprender, da organização do trabalho docente, da metodologia e da avaliação demandam um trabalho contínuo, de ir e vir, um constante “parar para pensar”, de forma coletiva, com os pares, o que não é simples.

Cunha (2005) revela num estudo sobre a transição de paradigmas dos docentes universitários que os participantes apontam que sua experiência como estudantes foi basilar para sua constituição enquanto docente. Na maioria das vezes, as vivências estavam relacionadas com uma “Pedagogia reprodutiva e tradicional” (CUNHA, 2005, p. 54), no entanto

Mesmo considerando a linearidade da experiência escolar na forma reprodutiva, é importante ressaltar que **todos os respondentes lembraram alguma experiência diferenciada que os marcou**. Este dado parece ser importante porque teve o papel de revelar que, no meio de uma prática pedagógica linear, houve possibilidade de acontecer alguma coisa diferente (CUNHA, 2005, p. 54, grifo da autora).

Dessa forma, podemos refletir sobre a oferta de uma disciplina que trate das questões da Pedagogia Universitária ou que tenha uma proposta interdisciplinar e que, sendo mais uma experiência que o indivíduo terá como estudante, que além dos conhecimentos específicos relacionados à docência, possa oferecer práticas que sejam realmente diferenciadas, para que se constitua numa experiência significativa na vida dos futuros docentes.

As trajetórias dos Centros, todo o movimento percebido em cada um deles, têm um valor fundamental na formação pedagógica do docente universitário, mas é preciso refletir um pouco mais, especialmente sobre como valorizar a prática do professor nas formações sem continuidade. Como manter o docente em constante movimento de reflexão-ação-reflexão? Como estabelecer relações entre a ação docente e a pesquisa?

Essas questões valem para os três Centros pesquisados, no entanto, é importante ressaltar que há similaridades e singularidades deles com relação a esta dimensão.

Como similaridades podemos destacar a oferta de formações. Há similaridades, inclusive, nas estratégias usadas pelos assessores para atingirem os docentes, na tentativa de tornar a formação significativa para cada participante e valorizar aquilo que já trazem de saber relacionado à docência. Com relação às concepções declaradas também há similaridades. Concepções de ensino, de protagonismo, de desenvolvimento social e cultural, de avaliação, enfim, são concepções afins e que vêm ao encontro dos pressupostos deste trabalho.

Com relação às singularidades, vemos que o CENEPP, em virtude até mesmo de sua dimensão (atende a muitas unidades de ensino da UNESP), oferece uma quantidade e variedade de cursos maior. Na contramão o GAPRP, em virtude das contradições com a gestão da USP, oferta muito menos oportunidades de formação hoje, mas há motivos de força maior para que isso ocorra, conforme já mencionado. O EA2 tem seus projetos e, dentro deles oferece muitas possibilidades, mas em formatos diferenciados das propostas do CENEPP.

Outra singularidade é a questão da continuidade. No CENEPP, há uma preocupação com a continuidade, mas essa ainda se apresenta incipiente segundo o referencial teórico que admitimos para ver a formação pedagógica do docente universitário. Pensamos que seria necessário repensar as propostas para que a questão da continuidade avançasse. O Centro afirma que as oficinas ofertadas nos Polos Regionais e nas Comissões Locais são continuidade das OEPs. No entanto, não foram observadas ações que evidenciassem essa continuidade. Fica a

dúvida, por exemplo, se todos que participam das oficinas locais fizeram a OEP e vice e versa. Porque podemos refletir que se uma acontecer em detrimento da outra, já não estamos falando em continuidade.

No GAPRP, com o curso de Pedagogia Universitária, vemos um pequeno avanço, pois a formação dura alguns meses e isso pode denotar uma continuidade. No entanto, após o término desse curso, o que mais acontece? As reflexões continuam? Há grupos que se reúnem para continuarem a refletir acerca da docência e das práticas educativas? Isso não foi observado.

No EA2 há a continuidade de forma sistemática da proposta do Acolhimento e há a possibilidade de se ampliar esse contínuo se emergir dos docentes o desejo de permanecer pensando a Pedagogia Universitária em grupos de estudo. Entretanto, por dificuldades com o tempo e com o deslocamento, essa proposta, por vezes, fica inviabilizada.

Uma importante singularidade do EA2 é o trabalho por meio de projetos. Os outros Centros atuam com frentes de trabalho, enquanto o EA2 atua com projetos e projetos, por si só já trazem em seu pressuposto o processo, e processo é continuidade. Assim, fica, ainda, a questão se realmente há continuidade em todos os projetos que o Espaço oferece.

Assim, entre singularidades e similaridades entre os Centros podemos pensar nos desafios que se colocam com relação às concepções e às práticas de cada um deles.

Ressaltamos a importância do trabalho dessas três iniciativas, suas propostas, seus avanços, suas conquistas e deixamos essas reflexões para que sempre haja a possibilidade de buscar outras formas, outros olhares, outros fazeres para que essas concepções se consolidem e possam realmente proliferarem no meio dos docentes como novas possibilidades de atuação, sempre valorizando o trabalho e os saberes que se apresentam e propondo um constante movimento de repensar, lembrando que o “exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte” (CUNHA, 2010, p. 31). Assim, o exercício do assessoramento pedagógico também deve ser pensado, pois se trata de um desdobramento do papel da docência, ou seja, é a docência em outra dimensão, na dimensão do formador do formador e isso traz mais responsabilidade no movimento necessário de busca da melhoria dessa atuação. Que possam ser valorizadas as “novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. (Idem) na atuação do assessor pedagógico desses Centros e de outros mais que venham intentando um trabalho que toque, que afete, que mobilize e que transforme a docência universitária.

A próxima dimensão é uma continuidade dessa reflexão. Até aqui analisamos as questões de concepção de formação pedagógica do docente universitário por parte dos

assessores pedagógicos destes Centros de Formação. Agora vamos ver outra concepção tão fundamental quanto esta, já que a inovação é um dos pressupostos desta formação.

O quadro abaixo terá o papel de sintetizar as análises feitas nesta primeira dimensão.

Quadro 5 – Síntese da análise da dimensão “Concepção e Prática de Formação” nos três Centros pesquisados

Centros	Pontos de Análise
CENEPP	• Atividades mais pontuais. Apesar de haver o pressuposto da continuidade não há evidências que ela realmente ocorra. • Concepções de formação, de ensino, de docência, de avaliação coerentes com os pressupostos dessa pesquisa, no entanto as práticas ainda tendem a uma formação mais instrumental tendo em vista que é oferecida por meio de oficinas, na maioria das vezes. • Práticas que denotam a valorização da participação do docente e de seu protagonismo, mas que valorizam ainda com certa ênfase a transmissão de conhecimentos estritamente pedagógicos.
GAPRP	• Oferecem atividades pontuais, mas, em contrapartida possuem a proposta do curso de Pedagogia Universitária que permite um tempo de reflexão e maturação maior por parte do docente que participa de tal formação. • Não há indícios de continuidade pós curso. • As práticas estão voltadas para a participação do docente nas discussões e nas reflexões acerca dos pressupostos da Pedagogia Universitária. Há momentos voltados à transmissão, no entanto, as discussões acerca de elementos como o Projeto Político Pedagógico dos cursos, por exemplo, permitem uma maior interação entre os participantes e uma maior troca de experiências entre todos.
EA2	• Ao invés de atividades trabalham com projetos, o que denota uma importante singularidade deste Centro. • Há projetos que são formados por atividades estanques, no entanto, os projetos se completam. É possível inferir, assim, que a continuidade permeia cada um dos projetos e que está presente, também, na interação entre eles. • As práticas envolvem aulas expositivas e discussões nos grupos de trabalho. As reflexões são sempre estimuladas no sentido de avançarem nas concepções de homem, de mundo, de ensino, de estudante, de universidade, de formação.

6.4.2 Dimensão 2: Concepção de Inovação

A segunda dimensão a ser analisada não se trata de um assunto discutido no decorrer da fundamentação deste estudo. Ela surgiu em meio às análises de dados. Não havíamos previsto, no início da pesquisa, que este assunto emergiria das falas dos participantes e nas observações

realizadas. Até mesmo os documentos dos Centros trouxeram a temática como importante, assim, pensamos ser essencial que essa discussão fizesse parte de nossas análises.

Como não temos elementos nesse mesmo texto acerca da inovação, fomos buscar dentro das pessoas que nos referenciaram o que falam sobre o tema e vemos em Santos (2002) a ideia de paradigma dominante e a transição deste para um paradigma emergente. O paradigma dominante, segundo Santos (2002), relacionado às ciências naturais desde o século XVI, só se estende às ciências sociais emergentes no século XIX, ainda considerando as ciências humanas como senso comum. Santos (2002) afirma que o paradigma dominante é um modelo totalitário que “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. (SANTOS, 2002, p. 61). Diz que essa característica foi a máxima que permitiu rupturas. Traz exemplos de rupturas fundamentais na história da humanidade com o que se tinha de ideia dominante e afirma que as rupturas com este paradigma, para se chegar a um outro que seja emergente, já acontece há algum tempo.

Santos (2002) diz que a crise do paradigma dominante se deu em virtude de questões teóricas e sociais. Enuncia que essa crise fez surgir uma esperança com relação à mudança de paradigma e a vislumbrar como seria este paradigma emergente.

A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 2002, p. 73).

Santos (2002) se refere ao paradigma emergente como uma transformação não apenas científica, mas, também, social, pois em tempos de busca da emancipação, as mudanças devem acontecer de forma global. Numa “revolução científica que ocorre numa sociedade, [...] o paradigma a emergir dela não pode ser apenas [...] científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também [...] social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2002, p. 74).

A questão da transição de paradigmas, colocada por Santos (2002), faz-se fundamental para compreendermos que é no momento em que ocorrem as rupturas que acontecem movimentos de mudanças nos dispositivos de regulação e de emancipação social.

A transição paradigmática é [...] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social. Daí que, uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, seja necessário reconstruir teoricamente uns e outros (SANTOS, 2002, p. 257).

Dispositivos de regulação e emancipação social são a base de nosso entendimento de inovação, por isso fundamental essa contextualização.

A concepção de inovação que permeia então este trabalho está relacionada a processos emancipatórios, de ruptura com o que está estabelecido. Cunha (2006) diz que processos emancipatórios implicam em “agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelecem entre o professor e seus estudantes” (CUNHA, 2006, p. 17).

As inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (CUNHA, 2006, p. 18).

Cunha (2006) traz a reflexão sobre a fragilidade da concepção de inovação no meio acadêmico. A “presença paradigmática dominante” (CUNHA, 2006, p. 17) é vigente e isso dificulta uma compreensão diferente deste conceito. “Inovações entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar” (Ib, p. 18). Nessa concepção, onde a inovação significa ruptura paradigmática, é possível avançar no processo de mudança, segundo Cunha (2006).

Por meio dos dados coletados, pudemos perceber que a concepção de inovação dos Centros é aquela que vê este aspecto como mudança nas posturas do educador. Outra visão, no entanto, permeia o meio universitário e tem se configurado como inovação por alguns segmentos da instituição: inovação como sinônimo de se utilizar recursos tecnológicos em aula, ou ainda, mudanças que estejam ligadas apenas a mudanças metodológicas. Não é esse o conceito que buscamos, mas a inovação como “ruptura paradigmática” (CUNHA, 2006, p. 18) das concepções estabelecidas.

Assim, é possível perceber divergência, por exemplo, entre a concepção que os Centros de Formação Pedagógica declaram ter e a concepção que outros segmentos da instituição

universidade têm deste conceito. Por vezes, a divergência acontece com a própria gestão, o que dificulta em muito o trabalho dos Centros.

Verificamos que no CENEPP, apesar de uma posição declarada da gestão da universidade com relação ao conceito de inovação voltado às questões das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o Centro busca um equilíbrio entre as ações regulatórias da gestão e as ações emancipatórias possíveis de serem empreendidas pela formação proposta. O Centro mantém um diálogo constante com a gestão e demonstra um respeito por aquilo que trazem como concepção, sempre com o empenho em mostrar o outro conceito de inovação que permeia o trabalho desenvolvido.

O GAPRP é o exemplo mais contundente da contradição entre a concepção de inovação do Centro e da gestão, tanto que, pelos dados coletados, é possível inferir que este espaço de formação pedagógica corre sérios riscos de ser extinto em virtude dessa contradição. A gestão da universidade nesse momento pensa inovação não como ruptura paradigmática, mas como manutenção do *status quo* por meio do uso das tecnologias.

No EA2, assim como no CENEPP, foi possível constatar que há um diálogo entre gestão e Centro, o que possibilita, além de propostas de formação voltadas à concepção de inovação da qual compartilhamos, transformar os projetos do Espaço, voltados a esta concepção, em políticas da universidade, uma fala recorrente do assessor A4 no decorrer da entrevista e das formações.

Nesse sentido, é possível perceber que há a preocupação por parte dos Centros em não ver a inovação apenas como instrumentalização da aula por meio da tecnologia ou de metodologias diferenciadas. Essas ferramentas podem constituir a inovação, mas, por si só, não configuram a inovação pela concepção já mencionada. Pensar em inovação na universidade é sempre um risco, pois as formas de ver e interpretar este conceito mudam de acordo com as diferentes concepções acerca dele mesmo, acerca da educação e do ensino.

O assessor A1, do CENEPP, coloca a dificuldade em trazer o entendimento deste conceito por parte de docentes de outras áreas que não a educação e, especialmente por parte da Reitoria.

Então é sempre [...] luta. É um movimento de luta, um desafio para o Centro. Na última reunião que tive com a reitoria expliquei que inovador não é aquilo que está no mundo, não é internacionalizado, [...] na concepção ainda da nossa Pró-reitoria a tecnologia que é algo inovador. [...] Assim, vamos retomar a questão teórica fundamental metodológica das inovações no ensino superior. É, na verdade, o nosso objetivo de ensino numa oficina que a gente sempre olha pra isso [...] planejamos pensando num objetivo de ensino que está relacionado à característica da população que está aqui na oficina e aí pensamos nos procedimentos de ensino, nos procedimentos de avaliação

e replanejamos. Voltamos com muito critério para mostrar essa inovação como algo que nos possibilita uma reflexão sobre a própria prática. [...] Isso para pensar em ações novas ou diferentes da que usualmente se faz, mas sempre atrelado a uma teoria, uma fundamentação teórica (A1, 4'38'').

Essa “luta” que A1 relata sobre concepção de inovação, pode ser retratada por uma das iniciativas da instituição denominada Programa de Melhoria do Ensino de Graduação (PMEG). Este programa consiste em repassar recursos financeiros às unidades universitárias para investimentos nos laboratórios, ateliês, oficinas, salas de aula. Investimento para recursos, equipamentos que envolvem as tecnologias de informação. Esta é uma das ações que demonstram que a gestão da universidade concebe inovação no sentido de fornecer materiais, equipamentos e não no sentido de mudança paradigmática.

Cunha e Wolff (2006) propõem, ainda, a reflexão acerca do uso da pesquisa como possibilidade de prática pedagógica inovadora: “Acreditamos que a investigação pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos, favorecer a formação” (CUNHA e WOLFF, 2006, p. 31). Afirmam que quando o professor é instigado a pensar e falar sobre suas experiências e concepções, organiza seu pensamento utilizando a narrativa como processo.

Em pesquisa realizada junto a docentes universitários de diversos cursos, Cunha (2009b) estuda o perfil de docentes que apresentam práticas inovadoras. Trabalhando com a narrativa desses docentes, Cunha (2009b) levanta características específicas presentes no trajeto de professores que inovam, que rompem com a forma tradicional de ensinar e aprender. Assim, importante a formação do docente universitário estar atenta aos sinais de inovação apresentados pelos docentes que participam e aproveitam da própria experiência deles para conduzirem seus trabalhos.

O EA2 possui duas experiências assim em seus projetos. Uma delas, intitulada de Todos Podem Ensinar (TOPE), o Espaço se abre às pessoas que desejem compartilhar conhecimentos que possuem com os demais. A proposta será submetida à análise pelo Espaço e, aprovada, é agendado o momento da partilha com divulgação por todo o *campus*. A outra experiência são as Aprendizagens Ativas, que são depoimentos de docentes que desenvolvem experiências de docência interessantes, inovadoras e transformam essa experiência em momentos de formação, num compartilhamento de saberes que favorece a participação de outros docentes, especialmente aqueles das áreas afins do trabalho que está sendo apresentado.

Nesse sentido, importante levantar questionamentos novamente quanto às estratégias utilizadas nas formações oferecidas pelos Centros. Se há a concepção de inovação como ruptura paradigmática como todos declaram ter, será que mais que discussões sobre a docência, esses

Centros não precisam investir de fato no desencadeamento de ações formativas que potencializem as ações docentes?

Cunha (2009b) traz essa perspectiva quando fala em substituir o que é prescritivo, instrumental pela dúvida, pela insegurança, pela reflexão:

Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma Pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática (CUNHA, 2009b, p. 228).

É possível afirmar que nos discursos dos Centros, é esta a concepção de inovação presente nas formações? Mas, como já visto, se não é a forma de pensar da equipe gestora das instituições, como lidar com essa contradição? Como aproveitar este paradoxo para consolidar a inovação como mote de transformação? Como mudança paradigmática realmente?

Há singularidades e similaridades entre os Centros pesquisados nesta dimensão também. As singularidades, acreditamos, estão por conta das diferentes formas que cada um tem lidado com as contradições entre gestão e Centro, para poderem continuar o trabalho de formação que realizam. Outra singularidade importante é verificar que o EA2 tem avançado nas proposições de transformar as concepções do Centro em políticas da universidade para tentar, ao menos, garantir uma continuidade nas ações que vêm se constituindo ao longo do trabalho do Espaço. A situação do GAPRP, de resistência à gestão também pode ser considerada uma singularidade, o quanto lutam de forma digna por suas concepções e seu trabalho.

Entre as similaridades, está a concepção de inovação, visto que no discurso dos Centros, todos se colocam como adeptos de uma inovação que rompa com o que está estabelecido, todos declaram um compromisso com a emancipação, mesmo que nem sempre as práticas denotem esses pressupostos.

Independente das questões das práticas utilizadas pelos Centros, acreditamos que os três aqui estudados realizam um movimento de resistência ao que tem se colocado como pressuposto nas universidades com relação à inovação. Cunha (2006) diz que

O ambiente institucional vem sendo fortemente atingido pela racionalidade instrumental que retorna aos discursos acadêmicos com outras roupagens e dispositivos de argumentação. É evidente o encolhimento do valor das práticas alternativas, em prol de padrões generalizáveis de sucesso, exteriorizados por resultados quantificáveis (CUNHA, 2006, p. 10).

Podemos inferir, pelas falas de Cunha (2006), que as gestões de nossas universidades, em sua maioria, estão adeptas a um “processo de padronização” (CUNHA, 2006, p. 14). A sociedade globalizada e neoliberal alimenta a ideia de que há apenas “uma forma de conhecimento e uma só alternativa de formação” (Idem).

As questões não só da globalização, mas da educação como mercado, da avaliação como resultado tem alimentado esse tipo de pensamento, daí as dificuldades dos Centros de Formação Pedagógica se manterem fieis às suas concepções e poderem trabalhar com inovação no sentido de ruptura paradigmática, mas foi possível verificar que estes três Centros pesquisados têm feito isso com excelência, apesar das limitações e dificuldades.

Com essas reflexões vamos para a última dimensão a ser analisada, onde faremos um retrospecto daquilo que foi refletido nas duas dimensões já discutidas, para que possamos compreender melhor a posição de cada um dos Centros nos Modelos de Formação colocados por Cunha (2014).

O próximo quadro traz a síntese das análises feitas na dimensão de concepção de inovação.

Quadro 6 – Síntese da análise da dimensão “Concepção de Inovação” nos três Centros pesquisados

Centros	Pontos de Análise
CENEPP	• Inovação entendida como ruptura paradigmática. • Equilíbrio entre a concepção de inovação da gestão e do Centro para se alcançar um trabalho satisfatório dentro da concepção declarada. • Práticas que nem sempre validam essa concepção já que, por vezes aparecem como prescritivas e instrumentais.
GAPRP	• Inovação entendida como ruptura paradigmática. • Total contradição entre a concepção de inovação da gestão e do Centro causando dificuldades em manter o trabalho que já estava consolidado há muitos anos. As forças de resistência não têm sido suficientes para restabelecer o lugar que sempre ocuparam dentro da universidade. • As práticas estão prejudicadas em virtude da contradição vivida, mas, pelos dados coletados, ora corroboram essa concepção de inovação, ora se distanciam dela pela falta de continuidade na reflexão acerca do tema.
EA2	• Inovação entendida como ruptura paradigmática. • O Centro é valorizado pela Gestão que dá autonomia de trabalho aos coordenadores e tem se colocado aberta para o diálogo, tanto que o Espaço já conta com conquistas importantes como a discussão de se tornar políticas da universidade algumas ações que são próprias dele, inclusive com relação às questões de inovação. A discussão sobre a mudança na forma de avaliar o docente é uma delas. • As práticas se aproximam mais da concepção de inovação como ruptura em virtude das continuidades observadas.

6.4.3 Dimensão 3: Modelos de Formação Docente

Os Modelos de Formação Docente foram apresentados por Cunha (2014) após análise de vários Centros de Formação Pedagógica, em diversas universidades, e estão detalhadamente descritos no item 3.4 deste trabalho. Com a criação destes modelos, a autora abriu a possibilidade de estabelecer reflexões acerca da atuação de outros Centros de Formação. Nossa intenção aqui é exatamente essa, não enquadrar os Centros nos modelos especificados por Cunha (2014), mas refletirmos as aproximações destas iniciativas com estes modelos.

Dentre os três modelos apresentados, acreditamos que o CENEPP em alguns momentos se aproxime do Modelo A, “Centralização e Controle das Ações” e, em algumas situações, do modelo B, “Parcial de Descentralização e Controle das Ações”.

Como os próprios nomes indicam, há uma centralização nas ações do Centro, com alguns indícios de emancipação dessas ações em algumas circunstâncias. No Modelo A, identificamos características como o fato de as decisões sobre os formatos e temas das formações serem tomadas pelos assessores do Centro, bem como a localização episódica dessas oficinas, visto que as propostas são externas, de acordo com a visão e interesse da gestão. Por mais que exista uma consulta aos conselhos de curso, aos coordenadores, as decisões finais são tomadas pelos responsáveis pelo Centro. A avaliação final das formações é feita sem uma discussão dos resultados no momento em que é realizada, presencialmente. É possível encontrar a descrição dessas avaliações em outros momentos, divulgadas no *site*, mas não foi observada uma discussão direta com os atores participantes do processo.

No entanto, há um movimento de busca que indica, em algumas situações, tentativas de descentralização. Em algumas Comissões Locais são oferecidas oficinas voltadas para os interesses específicos dos cursos, o que indica uma escuta às necessidades daquele grupo, mas ainda são iniciativas isoladas dentro do Centro. Há metas estabelecidas pelos responsáveis, e procuram trabalhar para que os resultados estejam em consonância com essas metas.

Durante as formações buscam ouvir os participantes, havendo uma valorização dos saberes que eles trazem. Essas discussões nos pequenos grupos são sempre levadas em consideração, havendo respeito às culturas acadêmicas presentes. Há uma avaliação qualitativa e não apenas quantitativa, apesar de não haver discussão sobre elas.

Assim, é possível identificar características dos dois modelos no Centro. Percebem-se ações emancipatórias, no entanto, notamos que há uma acomodação na forma como a iniciativa está organizada, assim, as perspectivas de mudança dessas concepções são pequenas.

O CENEPP tem muitas contribuições a fazer. Sua caminhada é composta de rupturas e avanços, mas ainda há aspectos importantes que precisam ser revistos e transformados, especialmente com relação à concepção de ensino e de formação.

O GAPRP, dentre os três modelos já discutidos nesse texto, apresentados por Maria Isabel da Cunha, acreditamos que, em virtude de sua trajetória, se aproxime muito do modelo B, “Parcial de Descentralização e Controle das Ações”. No entanto, talvez pelas dificuldades junto à gestão da universidade, precise atuar nesse momento mais próximo do Modelo A, “Centralização e Controle das Ações”, pois está com dificuldades de promover as formações de uma forma diferenciada.

Foi possível observar uma centralização nas ações do Grupo. Os indícios de emancipação ficaram por conta das dinâmicas utilizadas na formação, que incluía o ir e vir do docente, da reflexão à sua prática, e permitia uma participação mais efetiva nas discussões realizadas durante os seis meses de formação.

Assim, é possível identificar, também nesse Grupo, características dos dois modelos de formação, A e B. Inferimos que provavelmente, se houvesse um maior apoio institucional para a realização das formações, o Grupo poderia voltar a ter a atuação que tinha anteriormente e que se aproximava mais de uma proposta emancipatória do que regulatória, ou seja, dos Modelos B e até, quem sabe C (Descentralizado de Acompanhamento e Controle das Ações) de formação.

O EA2, de acordo com os dados levantados, traz indícios de uma aproximação com o Modelo B e, em alguns momentos com o Modelo C, pois já realiza movimentos de uma participação maior dos atores envolvidos no processo nas decisões com relação às formações oferecidas. Um exemplo foi a manifestação dos docentes que estavam participando do Projeto de Planejamento, oriundos do Acolhimento e que manifestaram o desejo de continuarem com as reflexões, o que foi acatado pelo Espaço.

O que verificamos é que há um discurso sobre as concepções que os docentes devem ter para com seus estudantes, uma concepção crítica, sócio histórica. No entanto, fica a questão se essa concepção se retrata nas formações oferecidas pelos Centros. Há uma participação realmente efetiva dos docentes, tanto no que tange à consulta sobre as temáticas de formação, na elaboração e formato delas? Há uma continuidade em forma de grupos de estudos e pesquisas para que as reflexões não se esgotem nas propostas e se percam ao longo do caminho? Há uma real escuta das culturas e práticas trazidas pelos docentes participantes?

Importante ressaltar que a existência dos Centros e as formas como atuam estão totalmente relacionados à conjuntura de como as Instituições de Ensino Superior (IES) estão organizadas. Cunha (2014) diz que no “Brasil, as experiências são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários que ora implementam equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas” (CUNHA, 2014, p. 43).

É necessário, assim, que essas propostas de formação sejam realmente institucionalizadas e se tornem políticas da universidade, para que não fiquem à mercê da gestão que está atuando no momento, mas sejam iniciativas consolidadas e duradouras que possam ter uma história de atuação.

No caso do CENEPP e do EA2, vemos uma condição favorável no sentido da consolidação do trabalho, mas com o GAPRP percebemos a fragilidade que ainda o cerca quando nos deparamos com a situação de divergência com a gestão da USP.

Garantir esses espaços nos Projetos Pedagógicos das IES é fundamental para que possam sobreviver às diferentes intervenções que a universidade possa sofrer. Cunha (2014) traz a seguinte reflexão: “Como o Projeto Pedagógico da IES se manifesta nas estratégias de formação de seus docentes? Como se expressa na constituição de sua assessoria pedagógica?” (CUNHA, 2014, p. 43).

Colocamos essas questões para levantar possibilidades de avanços nas propostas dos Centros, que têm realizado um trabalho árduo, no entanto, refletir criticamente sobre o que se tem feito e buscar alternativas que possam intensificar a participação dos docentes nas formações de forma a gerar realmente transformações em suas práticas é algo a ser almejado. Não apenas pelo fato de aumentar o público e a significância da formação, mas de fazer crescer o movimento da Pedagogia Universitária; de alcançar realmente as salas de aula das universidades, com mudanças reais e significativas nas questões do ensino, por meio das formações dos Centros; de serem instrumentos de transformações reais e relevantes nas vidas das pessoas que passam pela universidade.

Abaixo apresentamos o quadro de síntese dessa dimensão de análise.

Quadro 7 – Síntese da análise da dimensão “Modelos de Formação Docente” nos três Centros pesquisados

Centros	Pontos de Análise
CENEPP	• Transição entre o Modelo A de Centralização e Controle das Ações e o Modelo B de Parcial Descentralização e Controle das Ações.
GAPRP	• Transição entre o Modelo A de Centralização e Controle das Ações e o Modelo B de Parcial Descentralização e Controle das Ações. Importante

	ressaltar que já esteve mais próximo do Modelo B do que do Modelo A nos tempos em que o Centro tinha uma atuação mais efetiva.
EA2	• Transição entre o Modelo B de Parcial Descentralização e Controle das Ações e o Modelo C de Descentralização, Acompanhamento e Controle das Ações.

6.5 O papel do assessor pedagógico

Parece-nos importante, após as análises das dimensões estabelecidas de acordo com os dados coletados, propor outras reflexões, especialmente sobre o papel do assessor pedagógico.

É possível afirmar que há um trabalho significativo sendo realizado nos três Centros de Formação pesquisados, no entanto, muito ainda há que se refletir acerca desse trabalho e buscar caminhos que possam tornar a ação do assessor mais efetiva junto ao docente, para que realmente aconteçam mudanças consideráveis nas concepções que permeiam a docência universitária, em detrimento a como ela se configura hoje, no geral.

Se retomarmos o conceito que Lucarelli (2004) nos apresenta de assessoria pedagógica, temos os assessores “como atores dinamizadores das práticas que acontecem na aula universitária” (LUCARELLI, 2004, p. 37), ou seja, são os responsáveis por auxiliarem na legitimação de uma prática que “pretenda superar a visão instrumentalista do ensino e da aprendizagem; [que] possibilite a vinculação de cada ação [...] com propósitos e fundamentos, permitindo submetê-la a processos de reflexão” (LUCARELLI, 2004, p. 43, grifo nosso).

Apesar de o grupo de Lucarelli (2004) levantar a “multiplicidade de demandas indiscriminadas” (NEPOMNESCHI, 2004, p. 57) do assessor pedagógico, importante ressaltar que o que acreditamos é que submeter o docente a processos de reflexão acerca de sua prática se coloca como carro chefe de suas atribuições. Como afirma Hevia (2004) “o exame realizado acerca das ações do assessor pedagógico, em seu desempenho, se enumera numa grande variedade de modalidades e dispositivos destinados à formação do docente universitário” (HEVIA, 2004, p. 105). Ou seja, independente das frentes que este assessor assuma, seu papel formativo é o que aparece como essencial em sua atuação como assessor pedagógico.

Lucarelli (2004) deixa claro que o papel do assessor pedagógico ainda está em construção e que muito ainda há que se refletir acerca de suas frentes de trabalho e de sua atuação, para que tenha uma maior valorização e uma melhor definição de sua função.

Assim, olhando para tudo o que foi descoberto com essa pesquisa, verificamos que é possível, sim, que a ação das assessorias pedagógicas cumpra seu papel formativo e interfira positivamente na qualidade do trabalho desenvolvido pelo docente em sala de aula. Apesar de não havermos acompanhado os docentes que passaram pelas formações em seus ambientes de trabalho para chegar a essa afirmação, foi possível perceber o envolvimento de muitos, os depoimentos sobre as tentativas de mudanças e a vontade em saber mais sobre o assunto, elementos que nos levam a pensar que o fato de estarem nesses espaços, refletindo sobre suas práticas, sobre a docência e sobre as concepções que por vezes desconhecia, pode sim despertar o desejo de ir além da transmissão de conhecimentos em seu trabalho como docente.

Mesmo com concepções nem sempre corroboradas pelas práticas assumidas, é possível notar, em cada um dos Centros pesquisados, o desenvolvimento de um trabalho voltado à reflexão e à busca de mudanças.

Os próprios assessores pesquisados assumem que muito há ainda a avançar, no entanto, importante ressaltar que já realizam um trabalho significativo, capaz de promover mudanças importantes na docência universitária.

Por tudo o que já foi mencionado, as mudanças ainda são pontuais. Quando observamos a grandeza dessas três universidades, pensamos o quanto ainda é necessário fazer para uma mudança real no quadro da docência delas. No entanto, há um bom trabalho sendo realizado e isso traz perspectiva de sempre haver avanços.

6.6 Um olhar para os Centros de Formação pesquisados: espaços, lugares ou territórios de formação?

Retomando a discussão levantada no tópico 2.3 deste trabalho, após as análises realizadas, gostaríamos de refletir acerca dos espaços, lugares e territórios de formação.

Como visto, Cunha (2010) apresenta a efetivação da formação pedagógica do docente universitário por meio das reflexões acerca de espaço, lugar e território de formação.

O espaço, segundo Cunha (2010), “abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante sua efetivação” (CUNHA, 2010, p. 53). Afirma que a universidade, por si só, já se constitui em espaço de formação, espaço onde são propostas formações diversas, mas ser espaço não garante apropriação real das concepções que se pretende engendrar com relação à docência.

Cunha (2010) diz que um espaço se transforma em lugar de formação “quando os sujeitos que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia. [...] atribuem sentidos ao que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como seu lugar”. (CUNHA, 2010, p. 55).

As experiências que dão à universidade a condição de **lugar** de formação reconhecem nela a condição de *lócus* cultural, que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva, constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação (CUNHA, 2010, p. 55, grifo da autora).

Dessa forma, sair da condição de espaço de formação para lugar de formação implica na produção de sentidos que aquele espaço passa a fazer na vida daqueles que dele participam. Para tanto, Cunha (2010) deixa claro que entram em jogo as relações que se estabelecem nesses espaços e como elas se constituem. Como elas permeiam a formação?

Reconhecer um espaço na sua legitimidade e transformá-lo em lugar implica em vivências significativas, em experiências que marquem as vidas das pessoas, que toquem, que sensibilizem. Os Centros pesquisados já conseguiram sair da situação de espaço? Será possível que algum desses Centros já tenha conquistado a premissa de lugar? As formações ali propostas têm sido significativas ao ponto de serem espaços “preenchidos [...] a partir dos significados de quem o ocupa”? (CUNHA, 2010, p. 54).

E território? É possível que algum desses Centros esteja próximo de se tornar território? “O *território* tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros” (CUNHA, 2010, p. 55, grifo da autora).

Territórios implicam em exercício de soberania. Indica que há uma apropriação do lugar repleta de intencionalidades.

A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos um território com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade de contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios que sinalizam disputas de poder (CUNHA, 2010, p. 56).

Nosso intuito aqui não é dizer se os Centros de Formação Pedagógica pesquisados se constituem em espaços, lugares ou territórios de formação, este não faz parte dos objetivos de nosso estudo, no entanto, reconhecemos a importância dessas reflexões acerca da identidade desses Centros.

Uma iniciativa de formação de professores deve sempre almejar vir a ser território de formação, mesmo que isso ainda seja visto como utopia. Sair da condição de espaço e se constituir como lugar já legitima as iniciativas de formação ao ponto de se tornarem menos vulneráveis às demandas outras da instituição da qual fazem parte; tornando-se território, a vulnerabilidade tem fim.

Como lugar de formação, as iniciativas podem ampliar suas propostas e seu campo de ação; como território as possibilidades se tornam incontáveis.

Assim, trazemos essa reflexão no término deste capítulo de análise para que fique a reflexão sobre as intencionalidades desses Centros de Formação, que seja a de busca, de sempre atingir mais e melhor o público ao qual se dedica, ou seja, os docentes, que, dessa forma, atingirá de forma palpável o estudante, o ponto basilar de toda nossa reflexão.

7 CONSIDERAÇÕES: APENAS O INÍCIO DO CAMINHO

Após um longo caminhar de investigação é possível levantar alguns pontos de reflexão sobre os resultados deste estudo. São considerações iniciais, em virtude de entendermos que muito há ainda para pensar na questão das assessorias pedagógicas na universidade.

Quando nos perguntávamos que relação pode ser estabelecida entre a concepção de formação presente nos espaços institucionais e a ação das assessorias pedagógicas na busca pela qualidade da ação dos professores universitários, estávamos em busca de uma maior compreensão acerca das concepções que permeiam os Centros de Formação estudados e a atuação dos assessores pedagógicos envolvidos com o trabalho.

Em contato com os dados coletados, foi possível compreender um pouco mais da complexidade que é pensar em propostas de formação para o docente universitário, propostas estas que realmente sejam significativas e conduzam a reais mudanças nas concepções e práticas desses docentes.

É possível inferir que a atuação do assessor pedagógico nesses Centros, com as concepções que os permeiam, pode interferir na qualidade do trabalho do docente universitário, no entanto, se faz necessário ainda muitas reflexões acerca dessa formação e dos pressupostos que a compõem, conforme explanamos durante toda a análise.

Verificamos que as concepções que estão presentes nos três Centros de Formação vêm ao encontro dos pressupostos colocados por este estudo. Observamos, no entanto, que, apesar de as práticas de formação estabelecidas pelos assessores, em sua maioria, terem elementos significativos de atuação, ainda necessitam de avanços no que tange ao envolvimento do docente. Acreditamos que seja possível avançar e que os Centros podem se questionar como fazer um avanço em significância, em como proporcionar uma maior participação dos envolvidos, são questões que gostaríamos que fossem levantadas pelos Centros estudados.

Acreditamos ser necessário pensar em formações que venham ao encontro dos anseios dos docentes em cada local. Que leve em consideração a cultura própria de cada área de atuação, de cada localidade; que se abra a ouvir as necessidades postas e os elementos emergentes, para que proponha o algo a mais aos que participarem do processo. Assim, que seja um processo. Menos formações pontuais, com receitas de boas atuações docentes, ou transmissão de conhecimento pedagógico e mais diálogo. Que seja partilha, seja troca de saberes entre profissionais que possuem o mesmo objetivo. Pensamos que ainda seja necessário um caminhar nesse sentido por parte dos Centros pesquisados, rever seus processos de formação.

Revisitando nossos objetivos, vimos que foi possível identificar e conhecer as formas institucionais de apoio pedagógico das três universidades pesquisadas, algumas de suas estratégias, bem como parte de sua abrangência de atuação. Foi possível, ainda, organizar o quadro analítico que nos propusemos, que permitiu compreender como essas iniciativas estão organizadas e como têm se dado as trajetórias institucionais relacionadas ao assessoramento pedagógico. Podemos afirmar, ainda, que foi possível averiguar como as experiências pessoais dos assessores pedagógicos envolvidos nas formações, suas concepções e as vivências contribuem para auxiliar na construção dos caminhos do respectivo Centro de Formação do qual faz parte.

Desta forma podemos dizer que alcançamos o que nos propusemos no início dessa investigação, pois foi possível saber, por meio dos dados coletados e das análises feitas, quais as concepções de formação presentes nos espaços institucionais e suas práticas formativas a partir da intervenção dos assessores pedagógicos e como essas concepções têm contribuído para a qualificação dos *lôcus* de formação dos docentes que delas participam.

Quando nos propusemos a conhecer melhor cada um desses Centros e suas estratégias de atuação fizemos um mergulho em cada história, nos movimentos realizados e, após este mergulho, é possível afirmar que é muito positivo o fato de existirem essas iniciativas de formação pedagógica para o docente universitário. Os Centros aqui pesquisados possuem histórias de lutas desde a sua criação até a sua permanência e continuidade. Há sempre forças políticas, institucionais, históricas e culturais que ameaçam a existência desses lugares, no entanto, as pessoas que estão responsáveis por eles (e a maioria está desde o início dos projetos), lutam irrestritamente pelo direito de continuarem a propor formação pedagógica aos docentes dessas universidades.

No entanto, o caminho está apenas começando. As três iniciativas, da forma que existem hoje, têm menos de 10 anos e isso denota que o trabalho está apenas no início de seu caminho. Desta forma é necessário rever rotas, percursos, itinerários. É preciso um olhar atento ao deslocamento que se tem feito e como o curso dos caminhos escolhidos pode ser reconsiderado, reavaliado, redimensionado.

O que foi percebido pelas leituras realizadas e pelas análises feitas dos dados coletados, é que estes Centros de Formação ainda são bastante vulneráveis com relação à gestão das instituições e há fragilidades em outros aspectos também.

Com relação à questão institucional, podemos afirmar que, se há uma gestão que acredita no trabalho, ou pelo menos apoia o Centro e seus assessores, haverá mais valorização, inclusive

financeiramente, para que possam desenvolver as propostas de formação. Caso contrário, os Centros continuam com a proposta, no entanto, as dificuldades encontradas no âmbito institucional, por vezes, minam as forças de se avançar nas concepções e proposições de formação da iniciativa.

As concepções de formação docente também aparecem como algo frágil. Há uma caminhada no sentido da emancipação, mas ainda está em curso. Os discursos apontam para uma visão emancipatória da formação docente, no entanto, as práticas revelam ainda sinais de centralização, como apontado nas análises acerca dos Modelos de Formação. A maioria das proposições de formação é regulatória no sentido de sair quase sempre como proposta do Centro e não como resultado da discussão entre assessores e docentes. Essa ação indica uma contradição entre o que se busca passar nas formações, ou seja, a ideia de uma formação crítica, histórica, cultural, que veja o estudante como protagonista de seu aprendizado, e a forma como isso acontece nos cursos, encontros, oficinas.

Nesse sentido, fica a questão se esses espaços já se constituíram em lugares de formação (CUNHA, 2010), ou se têm potencial para tal. A estrada para se alcançar esses pressupostos não é simples, no entanto, há indícios que isso seja possível. É possível, sim, que esses espaços de formação venham a se constituir lugares e territórios da formação pedagógica do docente universitário, especialmente quando os três Centros têm empenhado esforços em seus trabalhos, seja de forma isolada ou no sentido de formar uma rede, para refletir sobre as questões desta formação, para trocar experiências e vivências, para unir forças e poder alcançar conquistas junto às instituições.

Também, outras tarefas podem aparecer como desdobramento das ações desta rede e isso é algo muito significativo, visto que estamos falando das três universidades estaduais do Estado de São Paulo, muito valorizadas em todo Brasil.

Por falar em rede, é fundamental apresentar, nas considerações deste trabalho, que houve mesmo um projeto intitulado RADES, que se configura como Rede de Apoio à Formação Docente, e que inicialmente abarcou dois dos três Centros estudados. A RADES foi lançada como proposta no III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE): “Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas”, realizado pela UNESP, no dia 12 de abril de 2016. Nessa ocasião foi aberta a oportunidade de participação a outras universidades e pessoas (pesquisadores, pedagogos) que desejem se unir à causa da docência universitária. Neste momento o GAPRP não está participando enquanto instituição, pois as divergências com a

gestão impediram que isso acontecesse, no entanto, os assessores deste Centro fazem parte da iniciativa como pesquisadores da área que são. No lançamento outras pessoas e instituições se cadastraram. A formação de uma rede de apoio à docência é um sinal de que o movimento destes Centros existe no sentido de buscar alternativas para a melhoria da docência universitária e que esta busca pode gerar gratos frutos.

Outro ponto de reflexão, a partir do que nos propusemos a realizar neste estudo, é a fragilidade dos Centros com relação à participação dos docentes nas propostas de formação, não apenas em quantidade, mas em qualidade também. Levantamos este aspecto, pois, por vezes, os números apresentados de participantes são até interessantes, mas, ainda assim, não podemos deixar de questionar como tem acontecido essa participação.

Nesse aspecto podemos levantar algumas reflexões como a oferta de formações pontuais e a falta de continuidade dessas formações.

Quando o Centro oferece formações mais pontuais, como oficinas, palestras, workshops, verificamos até uma participação maior de docentes, no entanto, questionamos se as reflexões levantadas por este tipo de proposta realmente fomentam a reflexão acerca da docência e promovem mudanças.

Quando observamos formações mais extensas, com propostas de reflexão sobre a prática, como foi o caso do curso de Planejamento das Condições de Ensino com os docentes remanescentes do Acolhimento do EA2 e mesmo do curso de Pedagogia Universitária do GAPRP, o número de docentes é reduzido, pois exige uma dedicação maior, exige reflexão, requer um repensar e um agir, ou seja, movimentos que nem todos estão dispostos a fazer, ou se sentem motivados a realizar.

Essa é uma das questões que nos levantamos, se a atuação do assessor pedagógico é capaz de interferir nas ações docentes ao ponto de trazer qualidade a elas, porque, ainda temos pouca adesão, especialmente quando se trata de formações mais densas.

Sabemos que há inúmeros fatores para isso, fatores levantados inclusive neste estudo, pelo referencial teórico apresentado, mas é importante que voltemos o olhar para os Centros de Formação e verifiquemos quais as razões dessa pouca adesão que dependem deles. É preciso sempre avaliar, repensar o que se tem feito para atingir ao maior número possível de pessoas que compactuem ou possam vir a compactuar dessas ideias.

No mergulho realizado, foi possível considerar, também, o valor das experiências pessoais dos assessores pedagógicos nas atuações dos Centros de Formação. Cada um com sua formação, com sua vivência, traz para o Centro a riqueza da diversidade. Os três Centros

pesquisados têm como assessores docentes das próprias universidades de diversas áreas: da saúde, das humanas, biológicas, exatas e o fato de virem de diferentes lugares enriquece o trabalho e permite uma aproximação maior com os participantes, que também são advindos das diversas áreas.

As experiências pessoais se encontram nesses Centros e são estes espaços que precisam garantir que os docentes se percebam sujeitos de suas práticas formativas. Garantir, nessa direção, o autodesenvolvimento. Potencializar toda a formação para que ela continue dando frutos independentemente de onde este docente estiver. O desenvolvimento profissional deve ser um dos temas a serem desenvolvidos nessas formações para que os docentes tomem consciência de sua condição profissional.

Ao olhar para cada um desses assessores foi possível constatar que o papel do assessor se encontra em constante movimento. Revisitando Lucarelli (2004), que fala sobre as diversas frentes que constituem o papel do assessor, podemos dizer que ainda é um papel em construção. Nos Centros pesquisados, os assessores realmente vão se constituindo como tal no decorrer de sua atuação, pois são docentes que, apesar de por vezes serem indicados para esta função, na maioria das vezes, se aproximam das propostas do trabalho pedagógico por iniciativa própria, por se sentirem atraídos pelos estudos referentes à pedagogia universitária, por se sentirem incomodados, como docentes, com o desconhecimento dos saberes que permeiam a profissão por parte da maioria, enfim, o que foi percebido é que todos que estão envolvidos não estão porque foram indicados ou porque passaram por um processo de seleção para estarem nesses Centros, mas porque se identificam com as questões pedagógicas e desejam que outros docentes possam ver a docência como eles mesmos têm aprendido a ver.

Isso nos leva a pensar que, o fato dos assessores serem formadores de formadores, faz com que necessitem de formação tanto quanto os docentes, sendo fundamental que tenham consciência de sua condição profissional.

Não é possível conceber que uma pessoa que trabalhe com a formação de outras não esteja em constante busca de sua própria formação. Nas pesquisas realizadas foi possível notar uma preocupação com este fator pelos assessores dos três Centros. Há reuniões periódicas em cada um deles com todos os envolvidos, há indicações de leituras e participações em congressos. Há pesquisa do próprio trabalho dos Centros e publicações acerca da formação pedagógica do docente universitário, mas é necessário que essa busca não cesse. A formação do assessor pedagógico também precisa do movimento do ir e vir, da reflexão da teoria para a prática e vice

e versa. Precisa, ainda, ser uma formação que o transforme como docente também, pois ele será observado em suas ações docentes para ver se a sua prática reflete a sua fala.

Muitas vezes, citamos aqui a importância do protagonismo, do estudante, do professor e, agora, dizemos o mesmo com relação ao assessor pedagógico e a prática da pesquisa pode ser o caminho para esse protagonismo.

Em nosso referencial teórico, por vezes nos deparamos com a indicação de autores como Elisa Lucarelli e Maria Isabel da Cunha, de que a pesquisa pode ser um caminho na melhoria da docência. Não apenas a pesquisa que se faz da área da Pedagogia Universitária, mas a pesquisa como metodologia de trabalho, tanto dos Centros de Formação como dos docentes junto aos seus estudantes.

A pesquisa possibilita uma valorização da prática pedagógica, assim, se mostra um caminho possível na constituição de um processo reflexivo que possibilita o que temos mencionado neste estudo: o ir e vir de sua prática à teoria para rever o que tem feito e vislumbrar novas possibilidades. Além de trazer como resultado a produção de mais conhecimento, a pesquisa aparece como uma prática inovadora de formação, sendo possível ser utilizada por assessores pedagógicos em suas formações e pelo docente em sala de aula com seus estudantes.

Pensamos que a investigação seja condição *sine qua non* para que os espaços de formação cheguem a lugares e, especialmente a territórios de formação. Um território prevê autonomia, onde a formação aconteça de dentro para fora e é isso que todos os formadores devem desejar alcançar, senão não passarão de meros informadores.

Bem, estes foram os pontos que pensamos ser base para nossa reflexão, mas muitos outros foram levantados no decorrer deste estudo. Muitos elementos foram clarificados e outros ainda se mostram nebulosos no que diz respeito à formação pedagógica do docente universitário e à atuação do assessor pedagógico. No entanto, também foi possível ver que existe um trabalho que tem sido realizado pelos Centros pesquisados que deve ser acreditado e valorizado.

Foi um caminho de ricas aprendizagens, constatações, de interessantes interações e de muitos questionamentos, o que nos leva a pensar que é um caminho que está apenas começando, que muito ainda se tem para pesquisar sobre as assessorias pedagógicas universitárias e que é necessário trilhar este caminho em meio às suas agruras e às suas belezas.

Por fim, este trabalho reflete sobre aspectos formativos que envolvem a docência universitária e aponta, entre as similaridades e singularidades desses Centros e desses assessores, contradições e possibilidades. A expectativa é de que este estudo venha a contribuir com as reflexões sobre esta relevante temática, gerando outras conversas, outros estudos, outros

caminhos para a formação pedagógica do docente universitário. Que ela faça mais que indicar uma formação acelerada, como nos coloca Larrosa (2001). Que traga indícios de uma formação que proporcione um mergulho nas questões da docência, ocasionando uma real experiência. Que traga às pessoas que se preocupam com a formação pedagógica a ideia de formação, não como passagem, mas “lugar de chegada ou [...] espaço do acontecer” (LARROSA, 2001, p.24). Que possa despertar nas pessoas a ideia “da experiência que se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (*Idem*).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa. ALVES, Leonir. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Editora UNIVILLE, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Portugal. Edições 70, 2009.

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>> Acesso em 15 Abr. 2016.

BORGES, M. C. de A. A UNESCO e o direito à Educação Superior. ANPAE. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0344.pdf>> Acesso em 08 maio 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 2 maio 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 2 maio 2016.

BRASIL. **Lei no. 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm> Acesso em 2 maio 2016.

BRASIL. **Decreto 5800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em 2 maio 2016.

BRASIL. **Decreto 6096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 2 maio 2016.

BRASIL. **Lei 12711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em 2 maio 2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BROILO, C. L. **(Con)formando o trabalho docente**: a ação pedagógica na universidade. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, 2004.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP. Vol. 4, n. 3, p. 3 – 8. 1999. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1063&path%5B%5D=1058>> Acesso em 10 maio 2015.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em 10 maio 2015.

CITOLIN, C. B. et al. Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em IES comunitárias gaúchas: trajetórias e desafios. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 153 – 186.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**: teoria e prática. Coimbra: Editora Almedina, 2011.

CUNHA, M. I. da (Org.). **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª. Edição. Araraquara: JM Editores, 2005.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas/SP, Papirus, 2007.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária/USP**. São Paulo, Pró-reitoria de Graduação, 2008.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas na universidade. In CUNHA, M. I. da. SOARES, S. R. RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana : UEFS Editora, 2009a. p. 169 – 190.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009b.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente.** Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas – SP: Papirus, 2012.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. da, SOARES, S. R. RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

CUNHA, M. I. WOLFF, R. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In CUNHA, M. I. da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006. p. 31-44.

CURY, C. R. J. **Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas.** Avaliação. Vol. 19. N. 3, Campinas/Sorocaba, p. 603-629, 2014

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In. CUNHA, M. I. da. SOARES, S. R. RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 15 – 32.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento.** Avaliação. Vol. 19. N. 3, Campinas/Sorocaba, p. 643-662, 2014.

DONATO, M. E. Las estructuras del aula universitária. In LUCARELLI, E (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad.** De la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004.

FAGUNDES, M. C. V. et al. Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da Educação Superior no Paraná. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 125 – 152.

FERRI, C. Formação continuada de professores universitários: a experiência da universidade do Vale do Itajaí. ISAIA, S. M. A., BOLTAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.** Santa Maria. EDIPUCRS, 2009. p. 267 – 280.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. Volume 35, n. 2. São Paulo, 1995, p. 57-63.

GOERGEN, P. Tecnociência, pensamento e formação na Educação Superior. **Revista Avaliação**. Vol. 19. N. 3, Campinas/Sorocaba, p. 561-584, 2014.

HEVIA, I. A. El asesor pedagógico em la formación del docente universitario. In. LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad**: de la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004. p. 83 – 108.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

LEITINHO, M. C. **A formação pedagógica do professor universitário nas universidades cearenses**: um estudo de casos múltiplos. Relatório científico-acadêmico do estágio de pós-doutorado. UnB. Brasília, 2007.

LIMA, K. de. **Contra-reforma da educação nas universidades federais**: o REUNI na UFF. Disponível em <http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf>. Acesso em 25 maio 2015.

LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad**: de la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004.

LUCARELLI, E. MALLET, A. M. (Org.). **Universidad y prácticas de innovación pedagógicas**: estudio de casos en la UNS. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2010.

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

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAYOR RUIZ, C. (Org.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Editora Universidade de Sevilla, 2007.

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o Neoliberalismo**. Publisher Brasil, 1998, p.41-43.
Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>> Acesso em 09 out. 2015.

NEPOMNESCHI, M. El rol del asesor pedagógico em la universidad: la búsqueda de um lugar. In. LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad**: de la teoria a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2004. p. 53 – 82.

NÓVOA, A. **Pedagogia universitária**: já estamos no século XXI ou ainda não? Conferência proferida na abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, de 24 a 27 de junho de 2012.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. Revista Travessias, Unioeste – Universidade estadual do Oeste do Paraná, Volume 2, no. 3. Paraná, 2008.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: experiência da Unicamp. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In. CUNHA, M. I da, SOARES, S. R. RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 33 – 56.

PIMENTA, S. G. ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, S. G. ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos**: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista Avaliação**. Vol. 19. N. 3, Campinas/Sorocaba, p. 723 – 747, 2014.

SALLES, F. C. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681.5653) n. 33, 2009.

SANTOS, B. S. **Da ideia da universidade a universidade das ideias**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 27/28. Coimbra/PT. Junho de 1989.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra : Almedina, 2008.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo. Cortez, 2002.

SANTOS, B. S.. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Estado Social, Estado Providência e de Bem-estar. **Diário de Notícias. Opinião**. Lisboa – Portugal. 29 de dezembro de 2012. Disponível em <http://www.dn.pt/inicio/opiniaao/interior.aspx?content_id=2968300&seccao=Convidados> Acesso em 25 maio 2015

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**. Goiás. V. 8. N. 2. Ago/Dez 2010, p. 4-17. Disponível: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>> Acesso em 03 maio 2015.

SIQUEIRA, A. C. O documento “conjunto” Banco Mundial – Unesco sobre ensino superior. **Revista Avaliação**, v. 6 n. 1, Sorocaba/SP, 2001. p. 3 – 8.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. 1ª Conferencia Regional Latinoamericana del Foro UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Gestión, Porto Alegre (RS), Brasil, UFRGS e ILEA, de 1º a 3 de setembro de 2004. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796>> Acesso em 05 maio 2015.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil – 1995-2006**: precária trajetória e incerto futuro. Seminário do Projeto Monitoramento Ativo da Participação da Sociedade (MAPAS). Rio de Janeiro, IBASE, 12 de dezembro de 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>> Acesso em 12 maio 2015.

SOARES, S. R. CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>> Acesso em 20 out. 2015.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In. CUNHA, M. I. (Org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 77 – 98.

SOUZA, M. E. G. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

TARDIF, J. **Se o professorado universitário fosse uma profissão**. In. CUNHA, M. I. Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. [S.l.:s.n.]. Acesso em: 02 mar. 2006.

TEIXEIRA, L. OLIVEIRA, E. A. A. Q. **Aplicação dos procedimentos internacionais do processo de Bolonha**: um estudo de caso. The 4th International Congress on University-Industry Cooperation – Taubate, SP – Brazil – December, 2012.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação Superior do século XXI**: visão e ação. Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998.

UNESP. **Portaria 532** de 27 de outubro de 2010. UNESP, 2010. Disponível em <<http://www.fct.unesp.br/#!/ensino/nepp/descricao/>> Acesso em 3 maio 2016.

UNESP. **Resolução 154** de 29 de novembro de 2012. UNESP, 2012. Disponível em <http://www.ibb.unesp.br/Home/NEPP/resolucao-unesp-154_criacao-do-cenepp.pdf> Acesso em 3 maio 2016.

UNICAMP, Plano de trabalho do Espaço de Ensino e Aprendizagem (EA2). Disponível em <http://www.ea2.unicamp.br/?page_id=754> Acesso em 10 abr. 2016.

USP, **Resolução CoG 5510** de 11 de fevereiro de 2009. USP, 2009. Disponível em <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cog-no-5510-de-11-de-fevereiro-de-2009>> Acesso em 3 maio 2016.

VILLAGRA, M. A. **Apresentação**. Libro de Resúmenes do IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano de prácticas de asesorías pedagógicas universitarias (APU). Universidad Nacional de Tucumán (UNT) – Facultad de Filosofía y Letras, 2015.

VOLPATO, G. et al. A formação do docente universitário em Santa Catarina: estratégias institucionais das IES comunitárias. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 215 – 246.

XAVIER, A. R. C. **Universidade nova**: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. UNESP, Rio Claro/SP, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANCHETE, B. M. B. A. et al. Tempos e espaços de inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 187 – 214.

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista com os assessores pedagógicos das instituições pesquisadas.

- 1- Qual sua formação, desde a graduação até o presente momento?
- 2- Qual sua experiência profissional na docência?
- 3- Defina qual sua concepção de formação continuada do professor?
- 4- Descreva seu trabalho na instituição.
- 5- Como você tem desencadeado experiências de formação na docência universitária?
- 6- Como tem ocupado o espaço de formação do qual faz parte?
- 7- Aponte a concepção que este ambiente de formação tem possibilitado aos professores que dele se utilizam.
- 8- Que saberes profissionais o assessor pedagógico, que coabita esse espaço de formação, precisa desencadear para que possa contribuir com um processo de formação efetivo?
- 9- Que desafios enfrenta no dia-a-dia para desenvolver sua atividade profissional?
- 10- Como as universidades precisam se preparar para a construção e manutenção desses espaços de formação de professores para que a sua ação como assessor tenha maior qualificação e efeito formativo?

ANEXO A - PROGRAMAÇÃO DA OFICINA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (OEP) – CENEPP

-
- Apresentar e refletir com os participantes, de modo contextualizado, aspectos teóricos e metodológicos das **Práticas Pedagógicas no Ensino Superior**, que respondem às finalidades formativas da universidade pública, contribuindo para um ensino de qualidade, articulado à pesquisa e à extensão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

EIXO 1- Práticas pedagógicas no Ensino Superior: universidade pública, valores e bases teóricas da educação

- Refletir sobre temas que fundamentam a Educação Superior, (re) pensando o histórico de origem e função social da universidade pública, bem como os valores da educação que sustentam uma base teórica sólida e consistente com sua missão e objetivos.

EIXO 2- Práticas pedagógicas no Ensino Superior: epistemologia do ensinar e aprender na universidade

- Apresentar os processos envolvidos na aprendizagem, destacando a relação de interdependência entre o ensinar e o aprender no Ensino Superior;
- Discutir sobre o significado do conceito constitucional da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, reconhecendo a unidade como fundamento epistemológico do processo de ensinar e aprender no Ensino Superior.

EIXO 3- Práticas pedagógicas no Ensino Superior: fundamentos metodológicos e procedimentos

- Apresentar e analisar o Planejamento de Ensino, como o principal fundamento metodológico da prática pedagógica do professor, bem como procedimentos de ensino que orientam as práticas pedagógicas, pautados em uma concepção de educação e de universidade.

Programação da XI Oficina de Estudos Pedagógicos - OEP

Básica

A prática pedagógica do professor universitário: fundamentos,
epistemologia e metodologia

Segunda- feira: 10 de novembro de 2014

13h30 -	Recepção e entrega de material
14h00- 14h45	ABERTURA Prof. Laurence Duarte Colvara - Pró-Reitor de Graduação e Presidente do Conselho Pleno do CENEPP <i>Prof. Alessandra de Andrade Lopes e Prof. João Carlos</i>
Eixo 1: Práticas pedagógicas no Ensino Superior: fundamentos da universidade pública, valores e bases teóricas da educação	
14h45- 16h	1.1. Conferência de Abertura Universidade Brasileira: visão histórica e papel social <i>Prof. Maria da Glória Minguilli – FC/Bauru</i>
16h-	Intervalo
16h20- 18h	1.2. Valores e Bases Teóricas da Educação Prof. Ana Maria Lombardi Lombardi Daibem - FC/Bauru <i>Prof. Elisabete Cardieri – IB/Botucatu</i>
18h 18h20	1.3. Vídeo “Algumas reflexões sobre a mudança da realidade social”
19h-	Jantar

Terça- feira: 11 de novembro de 2014

7h – 8h	Café da manhã
	EIXO 2- Práticas pedagógicas no Ensino Superior: fundamentos
8h- 8h15	Abertura dos trabalhos do dia
8h15 - 11h	2.1. Grupo de Trabalho Intervalo: 10h
11h - 12h30	2.2. Plenária Apresentação pelos relatores dos resultados dos grupos de
12h30-	Almoço
14h00- 16h	2.3. Ensinar e aprender: processos e relações interdependentes
16h00 -	Intervalo
16h15 - 18h30	2.4. Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na Universidade Prof. Alessandra de Andrade Lopes – FC/Bauru
18h30-	Atividade livre
20h	Jantar
21h	CiNEPP - Cinema com CENEPP

Quarta- feira: 12 de novembro de 2014

EIXO 3- Práticas pedagógicas no Ensino Superior: fundamentos metodológicos e procedimentos	
8h –	Abertura dos trabalhos do dia
8h15-	3.1. Grupos de Trabalho
9h15 –	3.2. Plenária: apresentação dos Grupos de Trabalho
10h15 –	Intervalo
10h30-	3.3. Planejamento: fundamentos teóricos e metodológicos
12h30	Profa. Maria Eliza Brefere Arnoni - IBILCE/São José do Rio Preto
12h30 –	Almoço
14h-	3.4. Grupos de Trabalho
18h30	Intervalo 16h – 16h15
18h30 –	Oficina da Voz
19h30	Helena Watanabe - Fonoaudióloga
	<i>Seção Técnica de Saúde - ICT/São José dos Campos</i>
19h30 –	Jantar com música

Quinta- feira: 13 de novembro de 2014

8h-	Grupos de Trabalho
10h15-	Intervalo
10h30-	Plenária: Apresentação dos Grupos de Trabalho
12h	Síntese Final
12h30 –	Avaliação e Encerramento da Oficina
12h30 –	Almoço

ANEXO B – RESOLUÇÃO UNESP 154/2012**Resolução UNESP 154, de 29-11-2012**

*Dispõe sobre a criação do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas
"Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves" - CENEPP -
Unesp*

O Reitor da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", tendo em vista o deliberado pelo Conselho Universitário em sessão de 25/10/ 2012, com fundamento no inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral, baixa a seguinte Resolução:

Artigo 1º - Fica criado, nos termos dos artigos 9º e 10 do Estatuto da Unesp, o Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves" - CENEPP - Unesp, como Unidade Complementar, modalidade Instituto Especial, sediado na capital paulista, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, com a finalidade de desenvolver atividades de formação pedagógica dos professores da Universidade e realizar pesquisas afins.

Artigo 2º - O Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves"- CENEPP - Unesp tem por objetivo específico criar e manter espaços sociais e acadêmicos que possibilitem desenvolver estratégias e subsídios para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores da Unesp, de forma contínua e sistemática, visando à melhoria da qualidade de ensino,

articulados à pesquisa, à extensão e à construção de uma prática social compromissada com a cidadania.

Artigo 3º - A prática pedagógica universitária é o eixo articulador do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves".

Parágrafo único: As atividades desenvolvidas pelo Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves" têm como diretrizes:

I. A formação pedagógica dos professores da Unesp para a melhoria da qualidade do ensino superior;

II. A produção de conhecimento sobre o ensino superior e criação de meios para sua divulgação, tendo como base a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Artigo 4º - São atribuições do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves":

- Assessorar os Conselhos de Cursos de Graduação da Unesp no desenvolvimento de suas atividades, em particular na elaboração e revisão dos respectivos projetos político-pedagógicos;

- Acolher, fomentar, orientar e apoiar iniciativas na área pedagógica, apresentadas pelas Unidades Universitárias da Unesp;

- Promover ações que estimulem a reflexão sobre a inserção crítica da prática pedagógica no contexto das relações entre ciência, tecnologia, arte, cultura, educação e sociedade, garantindo a visão de totalidade do processo de ensino e aprendizagem, alicerçada na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão universitária;

- Promover eventos de formação pedagógica em âmbito local, estadual, nacional e internacional, viabilizando encontros entre professores de diferentes áreas de conhecimento para socialização de experiências e produção científica sobre a prática pedagógica;

- Contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva do papel social da universidade pública no contexto da sociedade e da educação brasileira;
- Assessorar e promover a produção científica e tecnológica na área de formação pedagógica do professor do ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento;
- Estimular e viabilizar a publicação e divulgação da produção científica relacionada à formação pedagógica do professor do ensino superior;
- Fomentar parcerias para o desenvolvimento de projetos e convênios relacionados à formação pedagógica do professor do ensino superior;

Artigo 5º - O Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves": terá a seguinte estrutura organizacional:

- I - Conselho Pleno, de natureza consultiva, normativa e deliberativa;
- II - Coordenação de Polos Regionais
- III - Comissões Locais

§ 1º - A Coordenação Executiva das atividades do CENEPP - Unesp será exercida por um Coordenador e Vice-Coordenador Executivos.

§ 2º - Funcionará junto ao Conselho Pleno uma Secretaria Executiva, sem ônus para a universidade.

Artigo 6º - O Conselho Pleno do CENEPP - Unesp terá a seguinte composição: I. Pró-Reitor de Graduação, membro nato e Presidente;

II. Coordenador Executivo;

III. Vice-Coordenador Executivo;

IV. Coordenadores dos Polos Regionais;

V. Dois professores da Universidade e respectivos suplentes, em atividade e/ ou aposentado, indicados pelo Pró-Reitor de Graduação;

VI. Um representante técnico-administrativo e respectivo suplente, vinculados ao CENEPP - Unesp;

VII. Um representante discente e respectivo suplente, dentre os alunos que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão junto ao CENEPP Unesp, indicados de acordo com a legislação em vigor.

Artigo 7º - A Coordenação dos Polos Regionais e das Comissões Locais são os elos articuladores do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas "Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves" com os diferentes câmpus e unidades universitárias.

§ 1º - A Coordenação do Polo Regional será exercida por um Professor que tenha participado de Oficina de Estudos Pedagógicos, promovida pela Prograd, a partir de 2006, escolhido pelos Coordenadores das Comissões Locais do CENEPP da respectiva região.

§ 2º - A Comissão Local será composta por, no mínimo, três professores que participaram de atividades de formação contínua, promovidas pela Prograd a partir do ano de 2006;

§ 3º - O Coordenador da Comissão Local será escolhido por seus pares.

Artigo 8º - Até 90 dias a partir da publicação desta Resolução, o CENEPP - Unesp deverá encaminhar aos órgãos competentes o seu Regimento para apreciação e aprovação.

Artigo 9º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.
Proc. 185-12-RUNESP

ANEXO C – PORTARIA UNESP 335/2013

Portaria UNESP-335, de 25-7-2013

Dispõe sobre a Coordenação dos Polos Regionais e Comissões Locais do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas “Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves” - CENEPP – UNESP

O Reitor da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, de acordo com

o inciso XXIII do artigo 34 do Estatuto da Unesp, combinado com o inciso III do artigo

24 do Regimento Geral da Unesp, e à vista do disposto no inciso II do artigo 5º, combinado com § 1º do artigo 7º da Resolução UNESP nº 154, de 29 de novembro de

2012, baixa a seguinte

Portaria:

Artigo 1º - Ficam estabelecidos os Polos Regionais do Centro de Estudos e Práticas

Pedagógicas - Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves - CENEPP – Unesp e respectivos Coordenadores e Vice-Coordenadores, constantes do Anexo I da presente

Portaria.

§ 1º - O mandato dos Coordenadores e Vice-Coordenadores dos Polos Regionais será de dois anos, permitida uma recondução consecutiva.

Artigo 2º - Ficam designados os docentes e respectivos Coordenadores, constantes do

Anexo I da presente Portaria, para comporem as Comissões Locais do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas - Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves – CENEPP - Unesp nas Unidades Universitárias e Campus Experimentais da Unesp, sem prejuízo das demais atividades acadêmicas.

§ 1º - O mandato dos integrantes das Comissões Locais do CENEPP – Unesp e respectivos Coordenadores será de dois anos, permitida a recondução total ou parcial

de seus membros.

Artigo 3º - O exercício das atribuições inerentes às Comissões Locais do CENEPP –

Unesp será voluntário, sem implicar qualquer remuneração.

Artigo 4º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 25-2-2013, revogadas as disposições em contrário.

Processo 185/50/1/2012

ANEXO D – PORTARIA UNESP 337/2013

Anexo 4 – Portaria UNESP 337

Portaria UNESP-337, de 25-7- 2013

Dispõe sobre o Conselho Pleno do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas “Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves” - CENEPP – UNESP

A Vice-Reitora, no Exercício da Reitoria da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, de acordo com o inciso XXIII do artigo 34 do Estatuto da Unesp, combinado com o inciso III do artigo 24 do Estatuto Geral da Unesp, e à vista do disposto no inciso II do artigo 5º, combinado com § 1º do artigo 7º da Resolução UNESP nº 154, de 29 de novembro de 2012, baixa a seguinte Portaria:

Artigo 1º - Designa os docentes constantes do Anexo I da presente Portaria, para comporem o Conselho Pleno do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas “Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves” – CENEPP – UNESP. Artigo 2º - Os membros do Conselho Pleno cumprirão os seguintes mandatos:

§ 1º - coincidente com o exercício da respectiva função junto à Pró-Reitoria de Graduação, no caso do Presidente

referido no inciso I da presente Portaria.

§ 2º - dois anos e coincidentes, no caso do Coordenador e

Vice-Coordenador Executivos previstos nos incisos II e III da presente Portaria, permitida uma recondução consecutiva.

§ 3º - dois anos no caso dos membros referidos nos incisos IV, V e VI da presente Portaria, permitida uma

recondução consecutiva.

Artigo 3º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 25-2-2013.
Processo nº 185/50/1/2012.

ANEXO E – PROGRAMAÇÃO DE ATIVIDADES DO CENEPP EM 2015



Centro de Estudos e Práticas
Pedagógicas da Unesp

Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves

CENEPP - Unidade Complementar, modalidade Instituto Especialligada
(Resolução de Criação, 154 de 29/11/2012)

CENEPP – 2015		
Número total de atividades desenvolvidas	Carga horária total das atividades (sem contar reuniões e atividades de assessoria em andamento)	Número total de participações de professores nas atividades
40	316	2008

ATIVIDADES DO ANO DE 2015	Período de realização	Carga horária	Nº de participantes
Área 1: Formação pedagógica contínua de professores da UNESP			
1.1- Atividades Centrais e 1.2- Atividades Locais			
1.1.1- Oficina Sobre Team Based Learning (TBL) – parceria com NEAD TIS FM/Botucatu	3/7/2015	6	11
1.1.2- Oficina de Estudos Pedagógicos – OEP Específica “Práticas Pedagógicas e Ações Inovadoras no Ensino de Graduação da Unesp	a 15/7/2015 16/7/2015	12	37
1.1.3- IV Encontro com os coordenadores de Comissões Locais e Coordenadores de Polos Regionais CENEPP	17/7/2015	6	29
1.1.4- XII Oficina de Estudos Pedagógicos – OEP Básica “Práticas pedagógicas no Ensino Superior”	a 7/12/2015 9/12/2015	24	83
1.2.1- Gerando Conhecimento Científico com Responsabilidade Socioambiental – Campus de Araçatuba	5/2/2015	4	34
1.2.2- Articulação dos Conteúdos e Conhecimentos Teórico- Metodológicos do	23/2/2015	8	8

Curso de Turismo - CE de Rosana			
1.2.3- Oficina de Estudos sobre os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Faculdade de Engenharia – Campus De Bauru	27/2/2015	8	58
1.2.4- Formação de Professores na França: Questões Atuais – Campus de Marília	11/3/2015	4	9
1.2.5- Relações Interpessoais no Trabalho na Era Tecnológica – Campus Experimental de Rosana	24/3/2015	4	10
1.2.6- Oficina de Tecnologias da Informação - Metodologias Ativas – Campus de Botucatu	29/4/2015	6	8
1.2.7- Políticas de Avaliação e os Desafios do Ensinar e Aprender nos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação - Diálogo com o Prof. Silvio Botomé – Campus de Bauru	21/7/2015	2	19
1.2.8- Fórum de Ensino da Unesp do Câmpus Bauru - Ensino na Universidade Pública: Avaliação do Processo de Ensinar e Aprender – Campus de Bauru	22/7/2015	8	219
1.2.9- Avaliação das Disciplinas por Estudantes e Professores: Apresentação do Instrumento. - Campus de Jaboticabal	28/7/2015	4	25
1.2.10- Alia - Ateliê- Laboratório de Integração em Artes 1 - Ia – São Paulo	18/8/2015	4	6
1.2.11- "Kahoot como Ferramenta Inovadora No Ensino" – Campus de Bauru	20/8/2015	2	36
1.2.12- Redesign 1: Quem Somos? I Fórum de Reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Design da FAAC/Unesp – Campus de Bauru	24/8/2015 a 25/8/2015	8	208

1.2.13- Oficina sobre Aplicação de Análise Multivariada de Dados na Prática Docente – Campus Experimental de Tupã	15/9/2015 a 17/9/2015	16	11
1.2.14- Ilhas de Degustação: Recursos Tecnológicos de Ensino – Campus de Botucatu	23/9/2015	4	19
1.2.15- Aprendizagem Baseada em Equipes: TBLI (Team Based Learning) – Campus de Botucatu	25/9/2015	4	14
1.2.16- Entardecer com a Docência: Regulamentação do Art. 57 da LDB – Aditivo 2015: Definição De Crédito – Campus De Bauru	29/9/2015	3	68
1.2.17- Um Novo Índice de Estilos de Aprendizagem Baseado em Felder E Soloman: Construção e Validação do Teste – Campus Experimental de Dracena	2/10/2015	2	15
1.2.18- V ENDOC do Campus de Araraquara - "Práticas Inovadoras de Ensino: Metodologias Ativas" – Campus de Araraquara	15/10/2015	4	21
1.2.19- VII ENDOC do Campus de Bauru – Campus De Bauru	15/10/2015	12	84
1.2.20- Universidade num Contexto de Complexidade: Tensões entre democratização e Internacionalização e os Impactos para a docência e a Gestão - Campus de Botucatu	15/10/2015	4	46
1.2.21- III Dia da Graduação da Faculdade de Medicina Veterinária da Unesp de Araçatuba – Campus de Araçatuba	20/10/2015	8	96
1.2.22- Legislação e Bioterismo nas Atividades de Ensino e Pesquisa – Campus de Araçatuba	21/10/2015	5	59

1.2.23- V Dia da Graduação – Campus De Jaboticabal	22/10/2015	8	85
1.2.24- Organização Didático-Pedagógica de Disciplinas, Avaliação e Enade – Campus de Araçatuba	11/11/2015	2	10
1.2.25- IX Dia da Graduação da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – Campus de Ilha Solteira	a 17/11/2015 19/11/2015	8	52
1.2.26- Temas Atuais e Centrais para a Aprendizagem no Ensino Superior – Campus Experimental de Dracena	a 18/11/2015 25/11/2015	2	14
1.2.27- Entardecer com a Docência: A Ética no Processo Educativo – Campus De Bauru	23/11/2015	4	10
1.2.28- Flexibilização Curricular nas Ciências Agrárias – Campus Experimental de Registro	24/11/2015	4	17
1.2.29- Oficina Sobre Técnicas de Modelagem de Equações Estruturais (Mee) na Prática Docente – Campus Experimental de Tupã	a 1/12/2015 3/12/2015	16	8
1.2.30- Oficina Pedagógica sobre o Uso de Tecnologias Digitais no Ensino: Kahoot, Powerpoint, Aula Invertida. - Campus de Rio Claro	a 2/12/2015 2/12/2015	4	9

ATIVIDADES DO ANO DE 2015	Período de realização	Carga Horária	No. de Participantes
Área 2: Assessoria Pedagógica aos Conselhos de Cursos de Graduação e às Comissões constituídas pelos órgãos colegiados locais, centrais e pró-reitorias da UNESP			
2.1.1- Articulação dos Cursos de Graduação em Engenharia	1/1/2015 em andamento		

Agrônômica, de Pesca e Florestal.			
2.1.2- Reorganização e aprimoramento do Projeto Político Pedagógicos do Curso de Graduação em Enfermagem/FM Botucatu	1/1/2015 em andamento		
2.1.3- Reorganização e aprimoramento do Projeto Político Pedagógicos do Curso de Graduação em Jornalismo/FAAC Bauru	1/1/2015 em andamento		
2.1.4- Reorganização e aprimoramento do Projeto Político Pedagógicos do Curso de Graduação em Design/FAAC Bauru	1/1/2015 em andamento		
2.1.5- Reorganização e aprimoramento do Projeto Político Pedagógicos do Curso de Graduação das Engenharias FE/ Bauru.	1/1/2015 em andamento		
2.1.6- Participação da Comissão de Creditação - das Atividades de Extensão na UNESP - CCEU/PROEX	1/1/2015 em andamento		
2.1.7- Participação da Comissão sobre Regime de Recuperação – CCG/PROGRAD. Avaliação como processo contínuo	1/1/2015 em andamento		
2.1.8- Participação da Comissão Valorização Docente – CCG/PROGRAD. Acolhimento aos professores nas unidades – CENEPP	1/1/2015 em andamento		
2.1.9- Participação da Comissão de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino	1/1/2015 em andamento		
2.1.10 – Participação da Comissão de Elaboração da Resolução dos Cursinhos da UNESP – Organização do PPP dos cursinhos	1/1/2015 em andamento		

2.2.1- Fórum de Aprimoramento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Jornalismo – Campus de Bauru	7/4/2015 a 9/4/2015	24	135
2.2.2- Oficina sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem: com a Palavra os Professores e Servidores Técnico-Administrativos – Campus De Botucatu	21/5/2015	8	58
2.2.3- Oficina sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem: com a Palavra os Estudantes – Campus de Botucatu	22/5/2015	8	78
2.2.4- II Fórum de Avaliação do Ensino de Graduação da Unesp – Prograd - Campus de Bauru	15/6/2015 a 16/6/2015	20	165

2.2.5- Fórum de Aprimoramento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem – Campus de Botucatu	4/11/2015 a 5/11/2015	12
2.2.6- Fórum de Articulação dos Cursos de Graduação em Agronomia, Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal e Engenharia de Pesca da Unesp	7/12/2015 a 9/12/2015	24

Área 3: Atuação em programas de pós-graduação na UNESP

3.1- Planejamento de uma disciplina para os cursos de Pós- Graduação da UNESP “Formação e práticas pedagógicas “Formação e práticas pedagógicas de professores para o Ensino Superior: fundamentos teóricos e metodológicos”. Apresentação do Plano de Ensino da disciplina para os Coordenadores e Conselheiros dos Programas de pós- graduação do Câmpus de Bauru – projeto piloto	1/1/2015 em andamento	
--	-----------------------	--

Área 4: Produção e divulgação científica: ensino-pesquisa-extensão

4.1- Pesquisa 1: Práticas Pedagógicas dos Professores da UNESP; Metodologias de Ensino: Práticas usuais e inovações; Ensinar e Aprender no Ensino Superior	1/1/2015 em andamento	
4.2- Pesquisa 2: Práticas pedagógicas e ações inovadoras no ensino superior	1/1/2015 em andamento	
4.3- Pesquisa 3: Ensinar e Aprender no Ensino Superior	1/1/2015 em andamento	

Área 5: Parcerias com outras IES: formação pedagógica contínua, assessoria, atuação em programas de pós-graduação, pesquisa e divulgação científica		
5.1- Aulas na pós-graduação dos cursos de Fonoaudiologia e de Odontologia - FOB/USP – Disciplina: Prática Docente no Ensino Superior (16 horas)	3/8/2015 a 7/8/2015	20
5.2- Participação na constituição da Rede de Formação pedagógica Contínua de professores das universidades públicas (UNESP/UNICAMP)	9/2015 em andamento	

ANEXO F – REGULAMENTO INTERNO DO GAPRP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto (GAPRP)

REGULAMENTO INTERNO

8

9 Título I - Da criação

Artigo 1º - O Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto (GAPRP), cujo trabalho deve apoiar as Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Cursos e Docentes das Unidades deste campus no que se refere à docência universitária, tem seu funcionamento disciplinado por este regulamento.

9.1 Título II - Dos Objetivos

Artigo 2º - O GAPRP tem por objetivo geral contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente deste Campus, para o cumprimento das Diretrizes Nacionais da Graduação, apoiando as Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Curso e Docentes das Unidades para que renovem e aprofundem conhecimentos com o intuito de promover as mudanças que se fizerem necessárias na prática pedagógica.

Artigo 3º - Os objetivos específicos do GAPRP são:

I - Incentivar práticas pedagógicas inovadoras nos cursos de graduação das diferentes unidades, a partir de cursos de pedagogia universitária, estudos contínuos, seminários e workshops sobre saberes pedagógicos, considerando as necessidades compartilhadas das unidades;

II - Incentivar e desenvolver pesquisas sobre temas relativos à Pedagogia Universitária, envolvendo as distintas unidades deste campus;

III - Favorecer a troca de experiências pedagógicas entre os docentes deste campus no que se refere a mudanças curriculares, construção/implementação de projetos político-pedagógicos, inovação em metodologia de ensino, práticas de avaliação, entre outros.

9.2 Título III: Da Constituição e Funcionamento

Artigo 4º - O GAPRP é constituído por representantes de todas as unidades de ensino deste campus, sendo até seis docentes (três efetivos e três suplentes) de cada unidade.

§ 1º - Os representantes docentes serão indicados pelas Comissões de Graduação das unidades deste campus, podendo dentre esses ser indicado educador, a critério da unidade, desde que atue institucionalmente em atividades de apoio à docência universitária;

§ 2º - A participação da Unidade é facultativa.

Artigo 5º - O Coordenador e o seu suplente serão eleitos pelos membros do GAPRP, sendo que o Coordenador fará parte da Comissão de Apoio Pedagógico.

§ 1º - O mandato do Coordenador e do seu suplente será de dois anos sendo permitidas duas reconduções;

§ 2º - O mandato dos membros será de três anos, permitidas reconduções;

§ 3º - A representação docente será renovada anualmente pelo terço.

Artigo 6º - Compete ao GAPRP:

- I - Elaboração de plano anual de trabalho;
- II - Realizar e supervisionar o desenvolvimento das atividades do grupo, propostas no plano anual de trabalho;
- III - Gerir administrativamente e financeiramente o grupo, responsabilizando-se inclusive pela prestação de contas e pelos relatórios requeridos;
- IV - Solicitar a substituição de representantes quando vencidos mandatos e quando da ausência freqüente às reuniões, conforme artigo 9º, § 2º, às Comissões de Graduação das unidades de origem;
- V - Eleger o coordenador e o seu suplente;
- VI- Elaborar relatório anual a ser apresentado ao Conselho de Graduação;
- VII - Constituir grupos de trabalho de apoio pedagógico ao desenvolvimento de cursos de formação, grupos de estudos e pesquisa.

Artigo 7º - Compete à Coordenação:

- I - Convocar e coordenar as reuniões do grupo;
- II - Representar o GAPRP na Comissão de Apoio Pedagógico;
- III - Zelar pelo cumprimento de atividades propostas pelo plano anual de trabalho;

IV - Coordenar as articulações entre o GAPRP e as unidades deste Campus.

Artigo 8º - O GAPRP se reunirá semanalmente conforme plano anual de trabalho.

§ 1º - Reuniões extraordinárias poderão ser agendadas quando necessário;

§ 2º - Será solicitada substituição de representante, caso haja ausência em seis reuniões consecutivas sem justificativa.

Artigo 9º - Nos relatos de experiência pedagógica ou de trabalhos de pesquisa, oriundos de atividades desenvolvidas e/ou programadas pelo GAPRP e publicados na forma de resumo/artigos completos ou apresentados em reuniões científicas/pedagógicas, os autores deverão referenciar o GAPRP.

Artigo 10º - Os casos omissos neste regulamento interno serão examinados pelo GAPRP.

ANEXO G – RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO GAPRP 2014

• Publicações

→Artigo em revisão para encaminhar para publicação:

CORREIA, A.K.; RIVAS, N. P. P. ; SILVA, G. M. ; SOUZA, M. C. B. M. ; GONÇALVES, M.F.C.; IAMAMOTO, Y.; NOGUEIRA, M. S. *Curso Pedagogia Universitária: os professores e sua prática pedagógica*.

→Resumos expandidos publicados em anais de congressos:

SILVA, R. Inovações didáticas: experimentos econômicos, atividades *on-line* via *blog* e autoavaliação. *SIMPÓSIO TEMÁTICO*, 4. Pró-Reitoria de Graduação USP. São Paulo, 26 de novembro de 2015.

→Capítulo de Livro:

RIVAS, N. P. P.; CORREA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. E.; SILVA, G. M.; IAMAMOTO, Y.; ASSOLINI, F. E. P.; GONÇALVES, M. F. C.; CATIRSE, A. B.; SOARES, E. G. A docência na Educação Superior em Saúde: Constructos para a Formação Pedagógica Continuada/Permanente. Em: LOPES, A.; CAVALCANTE; M. A. da S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. (Org.). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. 1ed., Porto, Portugal: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014, v. 1, p. 2001-2012.

→Trabalhos apresentados em eventos com publicação de resumos:

Eventos Internacionais

SILVA, G. M.; RIVAS, N. P. P.; SOUZA, M. C. B. de M. e; CATIRSE, A. B. C. E.; GONCALVES, M. F. C.; SOAREZ, E. G. O currículo no contexto de desenvolvimento profissional docente: tecendo fios na concretude do espaço universitário. Em: XI Colóquio sobre Questões Curriculares; VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares; I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, Braga-Portugal. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. *Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares; VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares; I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga, Portugal: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2014.

SOUZA, M. C. B. de M.; Desafios do processo de mudança curricular em curso de graduação na área da saúde. In: XI Colóquio sobre Questões Curriculares. VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares; I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, Braga, Portugal. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. *Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares; VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares; I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares* Braga-Portugal: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2014. p. 291-291.

SOUZA, M. C. B. de M. ; CORREA, A. K.; RIVAS, N. P. P. Formação de professores em uma universidade pública brasileira: elementos para uma reflexão. Em: Universidad 2014 (CD-ROM). *Anais 9no Congreso Internacional de Educación Superior, 2014, La Habana, Cuba. Universidad 2014 - IX Congreso Internacional de Educación Superior, 2014*, p. 1519-1527.

Eventos Nacionais

GONÇALVES, M. F. C. A formação do enfermeiro professor: um estudo sobre a constituição do sujeito. In: XI Congresso Internacional da Rede Unida, 2014, Fortaleza. *Anais do XI Congresso Internacional da Rede Unida*. Botucatu: Suplemento Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2014. supl. 3. p. 1-Disponível em: <<http://conferencias.redeunida.org.br/ocs/index.php/redeunida/RU11/paper/view/362>>

→Trabalhos apresentados em eventos sem publicação de resumos:

CORRÊA, A.K.; CATIRSE, A.B.C.E.B.; SOARES, E.G.; SILVA, G.M.; SOUZA, M.C.B. de M.; GONÇALVES, M.F.C.; RIVAS, N.P.P.; IAMAMOTO, Y. Formação contínua de Professores universitários: relato da experiência do Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto – USP. Em: II Simpósio Temático da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2014, São Paulo, SP. *II Simpósio Temático da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo*, 2014.

→Trabalhos de membros do grupo em eventos nacionais e internacionais: Participação de membros

IV CONGREPRINCI - Congresso Internacional sobre Professorado principiante e Inserção Profissional à Docência, de 19 a 21 de fevereiro de 2014, Curitiba, Paraná. Participante: Profa. Dra. Noeli Padilha Prestes Rivas.

II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Por uma revolução no campo da formação de professores, de 7 a 9 de abril de 2014, Águas de Lindóia, SP. Participantes: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa, Profa. Dra. Noeli Padilha Prestes Rivas.

XIV Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem - SENADEn, Maceió, Alagoas, Associação Brasileira de Enfermagem, de 6 a 8 de agosto de 2014. Participantes: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa; Profa. Dra. Rosangela Andrade Aukar de Camargo e Profa. Dra. Fernanda dos Santos Nogueira de Góes.

VI Seminário Internacional do CEDESS - Pesquisa no Ensino da Saúde, de 8 a 10 de outubro de 2014, São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, SP. Participante: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa.

V Jornada das Licenciaturas da USP/IX Semana da Licenciatura em Ciências Exatas -SeLic: A Universidade Pública na Formação de Professores: ensino, pesquisa e extensão. São Carlos, SP, 23 e 24 de outubro de 2014. Participantes: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa, Profa. Dra. Rosângela Andrade Aukar de Camargo; Profa. Dra. Gláucia M. Silva, Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza, Profa. Dra. Noeli Padilha Prestes Rivas.

III Simpósio Temático da Pró-reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. A Docência na USP: desafios e inovações. São Paulo, SP, 26 novembro 2014. Participantes: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa, Dra. Yassuko Yamamoto, Dra. Dra. Noeli Padilha Prestes Rivas; Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza.

IX Congreso Internacional de Educación Superior, 2014, La Habana, Cuba. Universidad 2014 - IX Congreso Internacional de Educación Superior, de 10 a 14 de fevereiro de 2014. Participantes: Profa. Dra. Maria Conceição B. de M. e Souza.

VIII Congreso Iberoamericano de DocenciaUniversitaria y de Nivel Superior - VIII CIDU, de 22 a 23 de abril de 2014, Rosário, Argentina. Participantes: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa, Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves.

XI Colóquio/ VII Colóquio Luso-Brasileiro/ I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, de 18 a 20 de setembro de 2014, Braga, Portugal, Universidade do Minho. Participantes: Profa. Dra. Gláucia Maria da Silva; Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza.

→**Ministrantes de Palestras:**

XIV Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. Mesa redonda: Formação do formador: políticas de formação docente. Maceió, AL, Associação Brasileira de Enfermagem. Palestrante: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa.

II Encontro PAE-FMRP. A importância da Ciência de ensinar a Ciência, Ribeirão Preto, SP, 06 de agosto de 2014. Palestrante: Profa. Dra. Noeli Padilha Prestes Rivas.

Vídeo conferência. IV Conselho Consultivo das Escolas e Cursos de Enfermagem do Rio Grande do Sul - **I Encontro da RedIberoamerica de Investigación en Educación en Enfermería do Rio Grande do Sul.** 21 de novembro de 2014. Conferencistas: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa, Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo de Melo e Souza, Profa. Dra. Maria José Clapis.

→**Oferecimento de Oficinas:**

Oferecimento de **Oficinas temáticas** aos docentes universitários do *Campus* de Ribeirão Preto/USP objetivando contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Portanto, a formação continuada desses profissionais pressupõe a condição de protagonista, ou seja, ser sujeito de sua formação, de sua identidade. Nesse âmbito, foram realizadas:

Oficina "Metodologias de Ensino no contexto do processo de ensino e aprendizagem" promovida pelo Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto - GAPRP-USP e Pró-Ensino na Saúde CAPES/EERP/USP, local-Escola de Educação Física de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo Ribeirão Preto, SP, 2014, 01 de abril de 2014. Professores responsáveis: Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Profa. Dra. Alma B. Catirse, Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza, Neire Aparecida Machado Scarpini; participantes 20 docentes do curso de educação física;

Workshop: Teaching methodology. Em: VI Simpósio Internacional de Pós-Graduação e Pesquisa. Ribeirão Preto, SP, 19 setembro de 2014. Local - FDRP/USP, Horário: 8:00 às 12:00 horas

Professores responsáveis: Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Profa. Dra. Alma B. Catirse, Profa. Dra. Yassuko Iamamoto. Bolsista: Neire Aparecida Machado Scarpini; participantes: 32 docentes e pós-graduandos

I Oficina sobre Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA) da Universidade de São Paulo. Grupo de Apoio Pedagógico da FZEA. Pirassununga, SP, 07 de novembro de 2014. Docentes responsáveis: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa; Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza; Profa. Dra. Yassuko Iamamoto.

→Visitas

Visita ao setor de assessoria pedagógica da Faculdade de Odontologia da Universidade de Buenos Aires. Participação em reunião de pesquisa do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Entrevista com o coordenador de Mestrado em Educação da Universidade Nacional Três de Fevereiro, 25 de abril de 2014. Buenos Aires. Participante: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa.

Faculdade de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Participante: Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza.

→Encontros Abertos

Tendências Curriculares na Educação Superior (Prof. José Augusto Pacheco/Instituto de Educação – Universidade do Minho - Portugal), Ribeirão Preto, SP, Universidade de São Paulo, 25 de março de 2014.

“Currículo dos Cursos de Graduação: enfoque interdisciplinar”, Ribeirão Preto, SP, Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto (GAPRP-USP), 4 de novembro de 2014.

Discussão de Texto **“Formação superior: entre o mercado e a cidadania** – Pedro Goergen – Capítulo do livro Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral – Elizabete Monteiro de Aguiar Pereira (2010) - atividade coordenada por Noeli Prestes Padilha Rivas, 20 de maio de 2014, 20 participantes - docentes;

“Missão da USP na sociedade contemporânea”, Prof. Marcos Cassin (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP) e Prof. Caio Gracco Pinheiro Dias (Faculdade de Direito de Ribeirão Preto/USP, 26 de agosto de 2014; 15 participantes

“O estudante na USP: cidadania, formação e inclusão”, com Débora Cristina Piotto (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP e Benedito Onório Machado (Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/USP), 23 de setembro de 2014, 15 participantes – docentes e alunos de pós-graduação

“Currículo dos cursos de graduação: enfoque interdisciplinar” – Sylvia Helena Batista (UNIFESP – Santos), 04 de novembro de 2014, 24 participantes – docentes, estudantes de pós-graduação e graduação;

→ **Seminários**

XXI Seminário de Pedagogia Universitária – Prof. Antônio Nóvoa (Universidade de Lisboa – Portugal): “Professores no contexto da universidade contemporânea: dilemas e desafios”, 15 de maio de 2014, 207 participantes – docentes e alunos de pós-graduação

→ **Palestras com professores convidados**

Formação de professores: identidade e saberes da docência universitária- Prof. Dr^a Dóris disciplina PG

Horário: 9-12h

Local: Auditório I da EERP

Organização: Pós-Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP – Pró-Ensino na Saúde – CAPES e Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto (GAPRP).

Formação de professores: Avaliação processo ensino aprendizagem-

Profa. Dra. Mara Regina Leme de Sordi (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP)

Data: 07 de novembro de 2013.

Horário: 9-12h

Local: Auditório I da EERP

Organização: Pós-Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – EERP – Pró-Ensino na Saúde – CAPES e Grupo de Apoio Pedagógico de Ribeirão Preto (GAPRP).

→ Participação do GAPRP Reunião com Professor Gilles (França)- pesquisa-ação (dia 11/03/14) dia 11 de março de 2014, o grupo (Pró-Ensino na Saúde e GAPRP) contou com a presença do Professor Gilles Monceau – Universidade de Paris VII), sendo discutida a temática “Pesquisa Ação

→ Participação do GAPRP em Curso *moodle* no CIRP dia 15/04

Curso PU

Dia 27/05/14 (primeiro dia curso conversa com alunos- greve)

- **Projetos de Pesquisa**

À medida que o GAPRP foi fortalecendo seus conhecimentos, organizando-se internamente e se aproximando da comunidade docente, os docentes pertencentes ao grupo sentiram a necessidade de também investirem na prática da pesquisa, tendo como foco a **pedagogia universitária**, cabendo ressaltar que esse campo de saber vem, nos últimos anos, consolidando-se nos cenários nacional e internacional. Assim, estão em produção duas pesquisas científicas, a saber:

1- A prática Pedagógica do Professor universitário no *campus* USP- Ribeirão Preto: características, desafios e perspectivas:

O objetivo desta pesquisa é conhecer a identidade docente e sua relação com a prática pedagógica, a partir de suas próprias concepções, em cursos das áreas exatas, humanas e biológicas do *Campus* de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP-RP), na perspectiva de contribuir para a formulação/implementação de diretrizes e estratégias políticas para qualificar a docência para o ensino de graduação. Ações para 2013: Término das entrevistas, análise e discussão de dados, elaboração dos relatórios finais, bem como as produções decorrentes.

2- Curso Pedagogia Universitária: os professores e sua prática pedagógica

O objetivo desta pesquisa é analisar as reflexões elaboradas pelos professores participantes do Curso de Pedagogia Universitária acerca de sua prática pedagógica, considerando os conhecimentos e experiências aos quais vêm se aproximando no decorrer desse processo formativo. Este projeto encontra-se em fase de análise de dados. A intenção primordial do grupo é que os resultados dessas pesquisas sejam direcionadores das propostas de atividades formativas para os docentes do *campus* USPRP. Cabe ressaltar que parte desses projetos que se relacionam à especificidade da docência na área da saúde está inserido no Projeto CAPES – Pró-Ensino na Saúde/2010 (Coordenado pela EERP/USP, com participação da FFCLRP e FORP).

3- Percepção e satisfação de docentes sobre sua formação pedagógica institucional:

O GAPRP, em parceria com a Comissão de Apoio Pedagógico (CAP), está elaborando uma pesquisa com o objetivo de levantar as percepções dos professores que participaram dos Cursos de Pedagogia Universitária, ofertados no período de 2008 a 2010 na Universidade de São Paulo. Os novos integrantes do GAPRP serão envolvidos nessa pesquisa.

Destaca-se que ao longo de 2014, foi mantida a parceria entre Grupo de Apoio Pedagógico de *Campus* USP Ribeirão Preto e Grupo Pró-Ensino na Saúde – EERP/USP - CAPES

- **Participações em Eventos previstas para 2015:**

–Organização e Coordenação da Oficina de Atividades Cognitivas “**Neurociências e Arte: O Tangenciar da Mente Humana por Alunos do Ensino Fundamental e Médio**” a ser ministrada dentro do conjunto de atividades da **Semana do Cérebro**, de 17 a 26 de março de 2015, pelo membro do GAPRP-USP Prof. Dr. N.C.Coimbra

ANEXO H – HISTÓRICO DO GAPRP

O Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto - GAP-RP: foi idealizado pelos Presidentes de Graduação das Unidades do Campus, tendo iniciado suas atividades em setembro/2002, contando com a participação de docentes de todas as Unidades de ensino.

A sua constituição foi motivada pela preocupação e envolvimento desses docentes com a melhoria do ensino de graduação nos diferentes cursos, compreendendo que a formação dos profissionais deve não apenas desenvolver competência científica e técnica para atuação em área específica, mas também competência pedagógica, política, ética e humana que favoreça a inserção crítica no contexto de trabalho e o exercício da cidadania na sociedade brasileira.

Por meio da publicação da **Portaria Interna Pró-G nº4/2004**, que dispõe sobre as principais ações de apoio pedagógico ao docente na USP, ficou institucionalizado o GAP-RP.

Nessa data, o grupo foi recomposto, mantendo docentes já engajados e incorporando novos interessados.

O objetivo geral do GAP é “dar subsídios para que as Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Cursos e docentes das Unidades renovem e aprofundem conhecimentos com o intuito de promover as mudanças que se fizerem necessárias na prática pedagógica para, assim, implementar a qualidade no ensino de graduação”. E, especificamente “realizar seminários e workshops, com a presença de convidados especialistas, sobre temas que envolvam o processo ensino-aprendizagem, a partir das necessidades compartilhadas das Unidades; implementação de práticas pedagógicas nos cursos de graduação das diferentes Unidades a partir de estudos contínuos sobre temas pedagógicos de interesse; incentivar a condução de pesquisas sobre inovações nos projetos pedagógicos; favorecer a troca de experiências entre docentes no que se refere às mudanças curriculares, construção de projetos político-pedagógicos, inovações em metodologias de ensino, práticas de avaliação, dentre outros” (Projeto do GAP-RP-USP, 2002).

Uma das atividades do GAP, assim, é a promoção de eventos científicos, abertos à Comunidade, tendo sido realizados até então seis Seminários:

- “A Universidade e o Processo de Avaliação do Ensino de Graduação” / abril 2003;
- “Projeto Político-Pedagógico” / julho 2003;
- “Nova proposta de Avaliação do Ensino Superior / novembro 2003;
- “Avaliação da Qualidade do Contexto Acadêmico pelos Professores” / novembro de 2003.
- “Interdisciplinaridade no Ensino Superior” / dezembro 2004
- “Formação Pedagógica do Professor Universitário: possibilidades e desafios” / dezembro 2005.

Esses eventos têm sido bem avaliados, considerando a qualidade dos palestrantes e a realização, em alguns momentos, de grupos de discussão, permitindo a participação mais efetiva de todos e a troca de conhecimentos e experiências.

Outra estratégia privilegiada foi a formação, no segundo semestre de 2003, dos seguintes grupos de estudo: “projeto pedagógico e avaliação”; “interdisciplinaridade”; “aspectos psicossociais dos graduandos” e “ensino à distância”, a partir de um levantamento de temas de interesse realizado junto aos participantes do primeiro seminário. Esses grupos estão se reorganizando e revisando suas propostas para dar continuidade às atividades.

Desde novembro/2004, os coordenadores dos GAPs das unidades dos distintos campus da Universidade reúnem-se no “Grupo de Trabalho de Apoio Pedagógico do Conselho de Graduação (GAP Central)”, sob coordenação da Prof^a Yassuko Iamamoto – FFCLRP/USP, com a intenção de fortalecer as discussões e contribuir para a construção de estratégias políticas e pedagógicas voltadas à valorização do ensino de graduação.

Este Grupo de Trabalho desenvolveu uma pesquisa sobre as atividades dos docentes da Universidade de São Paulo, podendo ser acessada pelo site: <http://naeg.prg.usp.br/>.

Estrutura e Recursos

Diante do exposto, os componentes do GAP-RP, preocupados com a qualidade do ensino de graduação e reconhecendo o valor do trabalho articulado para a busca de aprimoramento da competência pedagógica do docente, vêm

despendendo esforços para a manutenção, organização e consolidação do grupo, o que foi intensificado com a institucionalização do GAP.

Em janeiro de 2005, foi aprovado Projeto “Instalação e Funcionamento GAP-RP”, pela Pró-Reitoria de Graduação, sendo disponibilizados recursos para adquirir equipamentos de informática para organização da secretaria do grupo, bem como concedida bolsa para estagiário nível A – 20 horas, inicialmente por seis meses (julho-dezembro/2005), sendo renovada para o período março – agosto/2006.

Desde julho de 2005, após negociações com a Direção da EERP/USP, foi emprestada ao grupo uma sala para instalação provisória da secretaria (Sala 110, onde até então funcionava secretaria do Projeto PROFAE), o que foi importante para a manutenção das atividades.

Em fevereiro de 2006, foi concedido ao grupo, pela Prefeitura do Campus, um espaço físico pertencente à Casa 12 da Rua das Paineiras. Essa perspectiva de organizar um espaço próprio para o GAP-RP, não circunscrito a alguma unidade de ensino, é relevante ao grupo, uma vez que poderá dar visibilidade ao trabalho no Campus, considerando sua perspectiva interdisciplinar e a necessidade de ampliar sua atuação junto à comunidade docente e discente.

Cabe ressaltar que, para a seleção do estudante bolsista, foi feito processo seletivo, em parceria com serviço social, sendo realizada, inicialmente, avaliação sócio-econômica, seguida de avaliação técnica e entrevista grupal. O número de inscritos foi de 80 estudantes de diversos cursos do Campus. Além da relevância social, a inserção do estudante bolsista vem sendo um rico processo de aprendizagem.

Perspectivas

Para 2006, o grupo tem a intenção de investir em alguns projetos:

- Discutir a possibilidade de realizar projeto de articulação com o PAE, compreendendo a relação desse programa com os objetivos do grupo, tendo em vista a possibilidade de fortalecer os espaços para a reflexão e transformação do ensino no âmbito da graduação;
- Iniciar realização de pesquisa acerca da prática pedagógica dos docentes do Campus (com assessoria de professor da Faculdade de

Educação/USP), com a intenção de, propor ações efetivas a partir da realidade concreta;

- Continuar organizando eventos que promovam a reflexão sobre a educação superior.

Para outras informações, em breve, poderá ser acessado o site: <http://gaprp.sites.cc> (em fase de reformulação).

Membros do GAP- RP

CAEP

Margareth de Castro

EERP

Adriana Kátia Correa

Ana Maria Pimenta Carvalho

Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza

Maria José Clapis

Maria Manuela Rino Mendes

FCFRP

Ana Maria de Oliveira

Ana Maria de Souza

Ivone de Carvalho

Maria Cláudia Pasquali Tezzon

FEARP

Ricardo Feijó

Vinícius Aversari Martins

FFCLRP

Adalgisa Rodrigues de Andrade

Américo López Gálvez

Ana Raquel Lucatto Cianflone
Cristina Márcia Caron Ruffino Jalles
Edberto Ferneda
Elaine Sampaio Araújo
Elisabeth Spinelli de Oliveira
Filomena Elaine Paiva Assolini
Gláucia Maria da Silva
Kátia Andréia Gonçalves de Azevedo
Marta Cilene Gadotti
Maurício dos Santos Matos
Noeli Prestes Padilha Rivas
Yassuko Iamamoto

FMRP

Cristiane Martins Peres
Edson Garcia Soares

FORP

Alma Blásida C. Elizaur Z. Catirse
Helena de Freitas de Oliveira Paranhos
Márcia Aparecida Cruz de Oliveira Bianco
Maria da Glória Chiarello de Mattos

ANEXO I – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO EA2 – PLANO DE TRABALHO

2013 – 2017

Plano de Trabalho (EA)² [2013 - 2017]

Estrutura

Objetivos Específicos

1. Oferecer atividades e programas visando ao aprimoramento técnico-pedagógico permanente dos docentes da Unicamp.
2. Oferecer atividades de assessoria didático-pedagógica permanente às coordenadorias dos cursos de graduação da Unicamp.
3. Oferecer atividades que ampliem o processo de formação dos alunos.
4. Participar do processo de capacitação dos assistentes de ensino PEDs e PADs, em parceria com os demais setores da universidade, responsáveis pelos programas.
5. Realizar, semestralmente, o Programas de Avaliação da Graduação (PAG), para subsidiar políticas de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, em toda a universidade.
6. Colaborar com a normatização dos processos de avaliação do ensino-aprendizagem, desenvolvidos na Unicamp.
7. Promover e divulgar eventos relacionados com o ensino de graduação, visando à qualificação da docência universitária.
8. Subsidiar a discussão sobre políticas de ensino de graduação e estimular sugestões visando à valorização das atividades docentes na universidade.

Objetivo Geral

Contribuir para o aprimoramento do ensino de graduação, na Unicamp, por meio de políticas que visem ao aprimoramento didático-pedagógico dos docentes, ao assessoramento das coordenadorias dos cursos, nas diversas unidades de ensino da universidade e a ampliação da formação do aluno.

1. A Avaliação do Ensino de Graduação
2. Aprimoramento da Docência Universitária
3. Ação Interdisciplinar
4. Acolhimento dos Novos Docentes
5. Valorização da Docência
3. Ação Interdisciplinar

5. Valorização da Docência

no Ensino de Graduação da Unicamp

2. Aprimoramento da Docência Universitária

População a que se destina: docentes da Unicamp, que atuam em cursos de graduação, que tenham interesse em estudar/analisar, teórica e praticamente, o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo geral: possibilitar condições para que os alunos-docentes planejem, adequadamente, os cursos de graduação sob sua responsabilidade.

Projeto 2.1: Planejamento das condições de ensino (Curso)

4. Acolhimento de

Novos Docentes (ND)

Programas

Aprimoramento da

Docência Universitária

2.1

2.3

Projeto 2.2: Rodas de Conversa

Projeto 2.3: Apoio ao Trabalho

Docente

2.2

Projeto 2.4: Promovendo a autonomia de estudantes na universidade (Oficina)

2.4

Projeto 2.5: Construção do Acervo Didático Pedagógico do (EA)²

2.5

1. A Avaliação do Ensino de Graduação

em Destaque

discutir o papel do PAG no processo de qualificação do ensino de graduação da UNICAMP; oferecer subsídios teórico práticos para discussão e problematização dos resultados do PAG junto às coordenadorias dos cursos;

retomar o debate coletivo sobre os referentes de qualidade do ensino de graduação para nortear o processo de análise dos múltiplos achados avaliativos e subsidiar o processo

decisório;

aperfeiçoar o instrumento de avaliação do PAG a partir da releitura de suas potências e fragilidades junto às coordenadorias de graduação e a luz da série histórica dos ciclos do PAG;

analisar possibilidades e interesses de articulação das experiências avaliativas existentes nos cursos com o modelo PAG institucionalmente proposto e reformulado.

a) realizar ações junto às coordenadorias dos cursos de graduação visando ao aprimoramento de atuação junto aos docentes da unidade e de coordenação administrativa e pedagógica dos cursos de graduação;

b) realizar ações junto aos docentes da Unicamp, visando à melhoria das condições do ensino de graduação na universidade.

Possibilitar uma maior interação e cooperação entre o (EA)² e as coordenadorias de curso, tendo em vista o seu objetivo fundamental, qual seja, o aprimoramento do ensino da graduação na Unicamp.

Promover pequenas ações pontuais com o objetivo de estimular reflexões e promover práticas que possibilitem a melhoria das condições de ensino de graduação na Unicamp.

a) promover a reflexão sobre o processo de aprender dos estudantes na universidade e o papel do docente na construção da autonomia dos alunos;

b) instrumentalizar os professores em uma prática de promoção de competências de aprendizagem por meio do processo de autorregulação.

Construir um espaço virtual de acesso a materiais que possa fornecer possibilidades de um exercício docente ampliado e qualificado nos âmbitos da didática e da pedagogia.

5 projetos

a) realizar ações que possibilitem a aproximação de docentes oriundos de diferentes áreas do conhecimento, organizados em torno ações comuns;

b) possibilitar práticas pedagógicas que possibilitem, aos membros da comunidade universitária, acesso a conhecimentos que extrapolem os currículos dos cursos de graduação.

Ação Interdisciplinar

Projeto 3.1: Programa Inter-AMs

Projeto 3.2

TOPE: todos podem ensinar

e todos podem aprender

Projeto 3.3:

Inovações Curriculares

3 projetos

- a) Incentivar a participação conjunta de docentes, que ministram disciplinas AM, numa mesma disciplina, fomentando a perspectiva de um trabalho interdisciplinar.
- b) Em um segundo momento, este projeto tem como objetivo a criação de novas AMs, concebidas, implantadas e desenvolvidas por meio de um trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Este projeto teve como objetivo, na sua implantação, o desenvolvimento de cursos informais sobre diversas áreas de conhecimento com a participação de docentes, discentes e funcionários.

- a) possibilitar um espaço em que docentes apresentem e discutam suas práticas de ensino de graduação consideradas inovadoras;
- b) realizar ações que visem à socialização das práticas de ensino inovadoras junto aos docentes da universidade.

- a) colaborar com o processo de adaptação dos ND às condições institucionais da Unicamp.
- b) assessorar os ND no processo de planejamento das atividades de ensino, com relação à disciplina que irão ministrar nos cursos de graduação.
- c) acompanhar e assessorar os ND durante o primeiro semestre de trabalho acadêmico desenvolvido na universidade.

O presente programa pretende realizar ações que subsidiem a criação de uma política de valorização da docência de graduação na Unicamp.

Grupo de Objetos de Ensino/Aprendizagem Instrumentais

Grupo de Objetos de Ensino/Aprendizagem de cunho bibliográficos

Grupo de Objetos de Ensino/Aprendizagem de cunho pedagógico

Composto por ferramentas de cunho didático como Prezi, Movie Maker, Clker e seus respectivos tutoriais.

Composto por objetos como aulas, vídeo-aulas, filmes, sobre temas centrais do trabalho pedagógico como, avaliação, inovação pedagógica, currículos, projeto político pedagógico, entre outros.

Composto por literatura sobre os principais temas do exercício docente com o objetivo de embasar a construção de conhecimento acerca dos mesmos.

ANEXO J – PROGRAMA DO CURSO DE ACOLHIMENTO DE FEVEREIRO DE 2014

PROGRAMA ACOLHIMENTO

1º. Dia – Manhã

09h – Apresentação - “Estrutura Geral da Unicamp / Organização da Pró-Reitoria de Graduação”

Prof. Luís Alberto Magna – Pró-Reitor de Graduação – [APRESENTAÇÃO](#)

10h - “A questão do ensino da Graduação na Universidade”

Profa. Beatriz Jansen - Coordenadora de Projetos do (EA)² – [APRESENTAÇÃO](#)

Café

11:30 – “O (EA)² – estrutura, organização e programas”

Prof. Sérgio Antônio da Silva Leite - Coordenador do (EA)² – [APRESENTAÇÃO](#)

Tarde

14h – Mesa: Suportes para o docente na Unicamp

- DGRH – A linha do tempo - Everaldo Pinheiro e Sueli T. A. da Silva - DAP/DGRH - [APRESENTAÇÃO](#)

- GGBS - Benefícios disponíveis - Edison Lins - GGBS - [APRESENTAÇÃO](#)

- CECOM – Serviços disponíveis - Patrícia A. Falabella Leme - CECOM - [APRESENTAÇÃO](#)

- DAC – O que o novo docente precisa saber sobre a DAC – Zilda Aparecida Rodriguez – DAC – [APRESENTAÇÃO](#)

- PRPG/PRG - Os programas PED/PAD - Profa. Maria Teresa M. Rodrigues - (EA)² – [APRESENTAÇÃO](#)

Café

16:30 – Mesa: conhecendo o aluno ingressante

“Informações sobre o vestibular Unicamp”

Prof. Jayme Vaz Jr. - Coordenador de Pesquisa da COMVEST – [APRESENTAÇÃO](#)

“O que os alunos ingressantes na Unicamp esperam da universidade?”

Profa. Evelyn Burochovitch – FE & Mara Bittencourt – COMVEST – [APRESENTAÇÃO](#)

2o. Dia – manhã

09h – Mesa: Suportes para o trabalho pedagógico do professor

- SAE – Programas e serviços disponíveis - Adriane M. Soares Pelissoni e Marilda Ap. Dantas Graciola (SAE) - [APRESENTAÇÃO](#)

- SAPPE – Serviços disponíveis - Tânia M. Vichi Freire de Mello (SAPPE) - [APRESENTAÇÃO](#)

- GGTE – Teleduc e Moodle - Edilene Ropoli - GGTE – [APRESENTAÇÃO](#)

11h – Palestra “O processo de internacionalização no ensino de Graduação”

Profa. Maria Teresa M. Rodrigues - Coordenadora de Ensino (EA)²

Tarde

14h – Bases teóricas do trabalho pedagógico do professor

Mini grupos: “Por que há alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem?”

Café

16h – Grupão: síntese da discussão de cada grupo

17h – Palestra de fechamento “Concepções interacionistas do processo de ensino – aprendizagem”

Prof. Sérgio Antônio da Silva Leite - Coordenador do (EA)² - [APRESENTAÇÃO](#)