

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paula Trindade da Silva Selbach

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O MOVIMENTO NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre - RS

2015

Paula Trindade da Silva Selbach

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O MOVIMENTO NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador (a): Maria Beatriz Luce

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educativos

Porto Alegre - RS

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Trindade da Silva Selbach, Paula
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O MOVIMENTO NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL / Paula
Trindade da Silva Selbach. -- 2015.
220 f.

Orientadora: Maria Beatriz Luce.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. desenvolvimento profissional docente. 2.
pedagogia universitária. 3. políticas nacionais. I.
Luce, Maria Beatriz, orient. II. Título.

Paula Trindade da Silva Selbach

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM TEMPOS DE
EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O MOVIMENTO NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em fev. de 2015.

Profa. Dra. Maria Beatriz Luce – Orientadora

Profa. Dra. Beatriz Maria A. Boéssio Zanchet - UFPEL

Profa. Dra. Elizabeth Krahe – UFRGS

Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco - UFRGS

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Ao meu marido, Jeferson Selbach.
Ao meu filho, Pedro Henrique Selbach.

Agradecimentos

Durante a trajetória que percorri para a concretização deste estudo, contei com a colaboração de muitas pessoas que merecem a minha gratidão, e que irão receber pessoalmente, e em momento oportuno, meu carinhoso agradecimento.

Por hora, registro nesta página àqueles que se fizeram mais presentes.

Aos Familiares:

... esposo e filho amados: Jeferson e Pedro Henrique; pais (Renualdo e Naura); irmãs (Luciana e Claudia).

Aos Colegas:

... da UNIPAMPA, em especial à Patrícia, Silvana, Vagner e Arlete;
... de UFPEL, Gabriela, Cátia, Nadiane, Cristina, Helenara;
... da UFRGS, Ana Ghisleni, Jeferson, Klaus, Caterine, Guilene e Mateus.

Às Professoras:

... Maria Beatriz Luce, presença desafiadora e carinhosa que foi determinante para a conclusão deste processo.

... Beatriz Zanchet, presença amiga e incentivadora.

... Maria Isabel da Cunha, pelas valorosas contribuições.

... Elizabeth Krahe, pelas aulas animadas e produtivas das terças de manhã.

Recebam meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta tese objetivou compreender os processos de estruturação e institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários nas instituições federais de educação superior do Rio Grande do Sul (RS), no quadro de democratização do acesso ao ensino. O conceito de globalização desenvolvido por Santos (2001; 2004) e suas implicações na universidade do século XXI auxiliaram na compreensão do cenário atual da educação superior no Brasil, que impõe novas dimensões para o desenvolvimento profissional do docente universitário. Dentre estas dimensões, podemos citar as diferentes estratégias políticas de expansão das universidades federais e a ampliação da igualdade de acesso a este nível de ensino, que implicam em novas áreas de conhecimento e diversificações de cursos e estudantes com situação social e trajetórias escolares diferenciadas. Para além da distinção entre formação inicial e continuada, o conceito de desenvolvimento profissional compreende a formação do docente universitário como um processo contínuo, ao longo de sua carreira, que não se encerra com a conclusão de uma etapa de titulação acadêmica (MARCELO, 1999). A pesquisa considerou as propostas institucionais de desenvolvimento do docente universitário ao analisá-las sob diversos aspectos sugeridos no conjunto da literatura revisada ou no próprio campo de investigação, sendo a partir desta revisão definidos como focos principais de análises: os espaços que essas propostas ocupam na estrutura organizacional das instituições e a relação com outros setores das universidades (CUNHA, 2010); (VIÑAO FRAGO, 1998); (BERNSTEIN, 1998); (PÉREZ GÓMEZ, 2001); a concepção de formação (MARCELO, 1999; 2011); os agentes coordenadores e como se preparam e estudam para desenvolver as ações destes programas (NEPOMNESCHI, 2000); (LUCARELLI, 2000; 2008; 2012); (FINKELSTEIN, 2012); as principais estratégias que desenvolvem com os docentes (MAYOR RUIZ, 2007); e, por fim, os processos de avaliação das ações do programa e sua relação com a avaliação institucional (DIAS SOBRINHO, 2008). O estudo se desenvolveu através de uma abordagem qualitativa com casos múltiplos (YIN, 2010). Foram procuradas à colaboração cinco universidades federais com forte atuação no estado do Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciaram que o processo de expansão e democratização da educação superior gerou pressões que levaram as universidades a repensar a formação dos docentes e seus propósitos e depositaram nas propostas expectativas em relação a um processo de ensino e aprendizagem mais condizente com o perfil dos novos estudantes. Contudo, ao término deste estudo, pode-se afirmar que a incipiente instituição de tais iniciativas está fortemente atrelada ao investimento tanto por parte das instituições, quanto por parte de políticas públicas que se preocupem com o acompanhamento dessas propostas. Novas agendas e propostas, a partir das similaridades e contrastes dos resultados, podem constituir-se em ferramentas para se alcançar a verdadeira institucionalização.

Palavras-Chave: pedagogia universitária; desenvolvimento profissional dos docentes universitários; expansão da educação superior.

ABSTRACT

This thesis aimed to understand the structuring and institutionalization processes of professional development proposals of university teacher in federal institutions of higher education in Rio Grande do Sul (RS), according to the democratization framework of access to education. The concept of globalization developed by Santos (2001; 2004) and its implications in the twenty-first century university helped understand the current situation of higher education in Brazil, which impose new dimensions for the university teacher's professional development. Among these dimensions, we can mention the different political strategies for federal universities expansion and the increase of equal access to this level of education, which imply new areas of knowledge as well as courses and students diversification with differentiated social situation and learning paths. In addition to the distinction between initial and continuing education, the professional development concept comprises the university teacher training as a continuous process throughout their career, which does not end with the completion of the academic degree (MARCELO, 1999). The research considered the institutional proposals for the university teacher development when analyzing them in many ways suggested throughout the reviewed literature or on the field of research, and from this literature review the main focuses of analysis defined were: the spaces that these proposals have in the organizational structure of institutions and the relationship with other universities sectors (CUNHA, 2010); (VIÑAO FRAGO, 1998); (BERNSTEIN, 1998); (PÉREZ GÓMEZ 2001); the concept of training (MARCELO, 1999; 2011); the coordinator agents and how they prepare and study to develop the actions of these programs (NEPOMNESCHI, 2000); (LUCARELLI 2000; 2012); (FINKELSTEIN, 2012); the main strategies that they develop with professors (MAYOR RUIZ, 2007); and finally, the program's actions evaluation processes and their relation to the institutional assessment (DIAS SOBRINHO, 2005). The study was conducted through a qualitative approach with multiple cases (YIN, 2010). Five federal universities with a strong presence in the state of Rio Grande do Sul were asked for cooperation. The results showed that the expansion and democratization of higher education process has generated pressures that led universities to rethink the teacher training and their purposes and also they deposited in the proposals expectations of a teaching and learning process that is in accordance to the new students' profile. However, at the end of this study, it can be stated that the incipient institution of such initiatives is strongly linked to both institutions and public policies investment which concerns about such proposals. New agendas and proposals from similarities and contrast of the results can became tools in order to achieve the true institutionalization.

Keywords: university pedagogy; professional development of university teachers; expansion or higher education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Tendências predominantes na formação universitária..... | 71 |
| Quadro 2 - Universidades e municípios contemplados com a expansão..... | 88 |
| Quadro 3 - Universidades e os espaços destinados para as propostas de desenvolvimento profissional docente..... | 95 |
| Quadro 4 – Focos e Categorias..... | 104 |
| Figura 1 – Organograma PROGRAD/UFRGS..... | 109 |
| Figura 2 – Organograma DCPGrad/UFRGS..... | 110 |
| Figura 3 - Organograma PAG/UFRGS..... | 111 |
| Figura 4 – Organograma da PROGRAD/UNIPAMPA..... | 117 |
| Figura 5 – Organograma COORDEP/UNIPAMPA..... | 117 |
| Figura 6 – Organograma PROGRAD/FURG..... | 120 |
| Figura 7 – Organograma PRG/UFPEL..... | 122 |
| Figura 8 – <i>Site</i> PROGRAD/UFMS..... | 123 |
| Quadro 5 - Experiências acadêmicas e profissionais..... | 154 |
| Quadro 6 – Relação TAE/Pedagogos por NUDES/UNIPAMPA | 169 |
| Figura 9 - Escala de satisfação da gestão da Pró-Reitoria de Graduação nas diferentes categorias acadêmicas..... | 189 |
| Tabela 1 – Nível de satisfação de gestão da Pró-Reitoria de Graduação e usuários (U) e não usuários (NU) dos serviços da unidade..... | 190 |
| Quadro 7 - Aspectos, Fragilidades, Potencialidades e Ações e Estratégias na Busca de Melhorias..... | 191 |
| Quadro 8 – Dados relacionados à categoria Formação Continuada e suas subcategorias..... | 192 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CICLUS - Programa de Formação Pedagógica Permanente

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COORDEP – Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FURG- Fundação Universidade Federal do Rio Grande

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NPU – Núcleo de Pedagogia Universitária

NUDE – Núcleo de Desenvolvimento Educacional

PAAP - Programas de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico

PAAPI - Programa de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressar

PADS – Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior

PAG – Programa de Apoio à Graduação

PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional

PET - Programa de Educação Tutorial

PI – Projeto Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC- Projeto Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROFOCAP – O Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica

PROGEN – Projeto de qualificação da gestão do ensino

PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2. A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: elementos que interferem no campo da pedagogia universitária..... | 26 |
| 2.1 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O CAMPO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA..... | 26 |
| 2.2 A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: as crises..... | 29 |
| 2.3 AS CRISES: consequências e possibilidades de resoluções..... | 36 |
| 3. ASPECTOS DA ESTRUTURAÇÃO DAS PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO..... | 45 |
| 3.1 O ESPAÇO DESTINADO PARA AS PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..... | 45 |
| 3.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO: o conceito de desenvolvimento profissional..... | 53 |
| 3.3 AGENTES COORDENADORES..... | 58 |
| 3.3.1 Mentores..... | 62 |
| 3.3.2 Assessores Pedagógicos..... | 64 |
| 3.4 AS ESTRATÉGIAS..... | 67 |
| 3.4.1 O diagnóstico da realidade e tempo destinado para a formação..... | 69 |
| 3.4.2 Previsão de estratégias individuais e coletivas..... | 73 |
| 3.4.3 A construção de uma didática universitária | 76 |
| 3.5 AVALIAÇÕES INTERNAS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL..... | 81 |
| 4. DEFINIÇÕES PARA UMA ESTRATÉGIA DE CASOS MÚLTIPLOS... 85 | 85 |
| 4.1 AS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL..... | 85 |
| 4.2 O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: DEFININDO OBJETIVOS..... | 87 |
| 4.2.1 Questões de pesquisa | 90 |
| 4.2.2 Objetivos..... | 91 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 A ESCOLHA PELA ABORDAGEM QUALITATIVA E OS ESTUDOS DE CASOS MÚLTIPLOS: definindo os sujeitos e procedimentos..... | 92 |
| 4.3.1 Sites e documentos | 94 |
| 4.3.2 Procedimentos para a realização das entrevistas | 96 |
| 4.3.3 Procedimentos para as análises | 103 |
| 5. ASPECTOS DAS PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: espaços, agentes coordenadores, ações e estratégias, avaliações | 106 |
| 5.1 OS ESPAÇOS: articulações com outros setores e a concepção de formação docente..... | 106 |
| 5.1.1 Caracterização das propostas de desenvolvimento profissional docente: processos de institucionalização | 106 |
| 5.1.1.1 Primeiro caso: Programa de Apoio à Graduação - PAG/UFRGS..... | 107 |
| 5.1.1.2 Segundo Caso: Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico - COORDEP/ UNIPAMPA..... | 114 |
| 5.1.1.3 Terceiro Caso: Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP/FURG..... | 118 |
| 5.1.1.4 Quarto Caso: Núcleo de Pedagogia Universitária – NPU /UFPEL..... | 120 |
| 5.1.1.5 Quinto Caso: Programa de Formação Pedagógica Permanente - CICLUS / UFSM..... | 122 |
| 5.1.2 Pró- Reitoria de Graduação como espaço das propostas de desenvolvimento profissional docente | 125 |
| 5.1.3 Concepções de formação docente | 142 |
| 5.2 OS AGENTES COORDENADORES..... | 147 |
| 5.2.1 Os Agentes Coordenadores Professores | 148 |
| 5.2.2 Os Agentes Coordenadores Técnicos | 149 |
| 5.2.2.1 Formação e direcionamento para as propostas de desenvolvimento profissional docente..... | 150 |
| 5.2.2.2 As tarefas..... | 155 |
| 5.2.2.3 Preparação para as tarefas: estudo e pesquisa..... | 165 |
| 5.2.2.4 O caso da UNIPAMPA o espaço previsto para estudo dos TAES e pedagogos..... | 168 |
| 5.3 AS AÇÕES PARA A DEFINIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS..... | 173 |
| 5.3.1 As estratégias | 181 |

| | |
|---|------------|
| 5.4 AVALIAÇÃO | 185 |
| 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS: entre similaridades e contrastes..... | 194 |
| 6.1 OS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTES | 195 |
| 6.2 OS AGENTES COORDENADORES | 200 |
| 6.3 AS ESTRATÉGIAS | 203 |
| 6.4 A AVALIAÇÃO | 205 |
| 6.5 PARA ALÉM DESTA PESQUISA | 207 |
| REFERÊNCIAS..... | 211 |
| APENDICE | 219 |
| Apendice A | 220 |

1. INTRODUÇÃO

O final do século XX e o início do século XXI, no cenário mundial do campo educacional foram marcados pelo amplo debate sobre a situação e os rumos da educação superior. Temas como igualdade de acesso e os processos de expansão e diversificação das instituições são analisados e discutidos na literatura atual, através de diferentes organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e, no âmbito regional, do MERCOSUL. A partir de encontros e conferências, os estados membros dessas organizações participam de discussões e planejamentos sobre questões humanas, sociais e culturais, buscando encontrar alternativas que contribuam para a promoção da paz mundial, da democracia e da melhoria das condições de vida da população.

Nesta direção, a área da educação recebe um papel de destaque como possibilidade no enfrentamento das desigualdades sociais. A partir das publicações oriundas dos encontros promovidos, é possível rever as principais discussões de referência para a produção de estratégias e de orientações educacionais traçadas na colaboração interinstitucional mundial.

A publicação brasileira de 1999, sobre as Tendências da Educação Superior para o Século XXI, traz documentos e reflexões da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em 1998, na sede da UNESCO, em Paris. Estes documentos enfatizam que existe forte demanda e diversificação sem precedentes na educação superior, "bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro" (Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, p.19). Por conseguinte, justifica-se a ampliação do acesso aos jovens, para que estejam preparados para atuar nesta sociedade que requer novas habilitações e conhecimentos.

A Declaração ainda traz um dado relevante sobre a expansão: apesar de ter se multiplicado mais de seis vezes em escala mundial, atingindo 82 milhões de matrículas em 1995, a Educação Superior não se expandiu de forma equitativa, com igualdade de acesso. Pelo contrário, viu-se aumentada a disparidade "entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países mais pobres no que diz respeito

ao acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa" (Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século, 1999, XXI, p.19). As desigualdades de acesso acontecem também no interior dos países desenvolvidos. A questão do acesso, embora em proporções diferentes, não é uma discussão exclusiva dos países em desenvolvimento.

No mesmo documento, a sessão que aborda a nova visão da educação superior coloca a igualdade de acesso no centro da discussão. O item A, do Artigo 3º, trata especificamente deste tema: "como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas" (Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século, 1999, XXI, p.24).

Esses debates ganharam enorme projeção no âmbito mundial, capaz de fazer com que diferentes países pensassem estratégias políticas visando atender às orientações acordadas com os Estados Membros a partir das discussões e conferências sobre o ensino superior no mundo. Neste contexto estão as principais políticas públicas de expansão da educação superior brasileira da última década. A educação superior brasileira também foi marcada pelo debate e concretização de políticas públicas que visaram uma reestruturação das universidades. Muitas das discussões mundiais da atualidade sobre a ampliação do acesso foram oficializadas e transformadas em metas, incidindo inclusive na produção de diferentes políticas.

Foi neste contexto, que a Lei N°. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, 2001 a 2011. No diagnóstico sobre a educação superior no país, o Plano de 2001 sinalizava que "no conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado". Segundo o documento, à época, apenas 12% da população de idade entre 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino superior, um índice inferior a países como Chile, Venezuela e Bolívia. Para atingir tal diretriz o PNE de 2001 apresenta como objetivos e metas "prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos".

Tratava-se, pois, de ambiciosa meta de expansão da educação superior, a ser realizada por meio "das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes", mas também sem desconsiderar as instituições privadas e sua participação para a democratização do acesso no país. Como consta no PNE (2001/2011) "é importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino". Em 2001, as instituições privadas respondiam por 75,9% das matrículas no ensino superior e as instituições públicas federais por apenas 12,0% (Censo da Educação Superior, 2010). Na impossibilidade de promover o acesso necessário nas instituições públicas, foram planejadas formas de democratizar também o ensino privado, por meio de bolsas de estudo e financiamentos aos estudantes que não pudessem arcar com as despesas do ensino superior não gratuito, como de incentivos às instituições para a oferta de vagas gratuitas ou subsidiadas.

Tanto as discussões mundiais quando as que compõem o Plano de 2001 e o novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹, com vigência de 2014 a 2024, destacam o crescente, mas paradoxal papel das IES privadas para a expansão e acesso a grupos menos favorecidos da sociedade. Nos últimos dez anos, algumas políticas para a concretização dessas metas são específicas para a igualdade do acesso ao ensino superior privado.

As políticas de expansão do ensino superior gratuito compreendem estratégias para promover o acesso e permanência dos jovens neste nível de ensino. Algumas universidades ampliam o número de vagas em cursos já existentes e a abertura de cursos no turno da noite, ocupando salas ociosas e a estrutura física já existente, como laboratórios, bibliotecas, etc. Outras instituições também se expandiram e, neste contexto, ressalta-se a implantação de novas universidades federais, com a meta de aumentar o ingresso na educação superior pública em regiões que antes não dispunham desta oferta de vagas. O processo de expansão e interiorização das universidades federais teve início a partir de 2003. Informações do MEC registram que "desde o início da expansão foram criadas 14 novas

¹ Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014.

universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação" (*Site MEC/REUNI*)², em todo o país.

Dados mais atualizados, publicados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012, trazem que, atualmente, das 2.416 Instituições de Educação Superior (IES), 103 são federais.

No decorrer desse processo de expansão das universidades públicas, foi instituído o Decreto N°. 6.096, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Programa apresentava uma série de metas que deviam ser cumpridas em um período de cinco anos, inclusive relacionadas ao percentual de professor/aluno, no caso de 18 alunos por professor, percentual ratificado no último PNE (2014/2014). Outra meta importante refere-se à taxa de conclusão de 90% dos ingressantes nos cursos de graduação.

Findo este período de vigência do Programa REUNI, este recebe atenção especial neste estudo, por ser um programa que, aliado a outras políticas, ampliou a oferta de vagas no ensino superior, pressionou pela diversificação curricular e possibilitou a ampliação do corpo de docentes e técnico-administrativos das IFES com vistas a atender as novas demandas. O REUNI teve como meta global:

a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (Diretrizes Gerais REUNI, 2007, p.4)

O Artigo 1º do Decreto N°. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta que o objetivo do Programa foi "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". O provimento dos recursos foi condicionado pela apresentação de um plano de reestruturação, elaborado por cada universidade,

² Informações retiradas do site do MEC/REUNI, disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/expansao>> Acesso em acessado em setembro de 2012.

que deveria conter metas e estratégias próprias. Este Programa deveria considerar as características das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e os meios utilizados para atingir as metas seriam definidos no âmbito da autonomia universitária.

A partir de políticas como essa é possível observar que as universidades públicas brasileiras passam por um processo de expansão para ampliar o acesso e atender as metas do PNE (2001/2011). Dados do Censo da Educação Superior de 2011 mostram que as universidades públicas, entre os anos de 2001 a 2011, apresentaram um aumento de 145,4% no número de matrículas, o que representa significativa alteração na dinâmica anterior, posto que as instituições privadas não alcançaram o mesmo ritmo, tendo um aumento um pouco inferior, de 134,3%. Mesmo assim, vale ressaltar, que embora o número de matrículas no ensino público tenha aumentado mais nos últimos anos, as IES privadas segue concentrando o maior número de ingressos, chegando a 78,2%, face as IES públicas com 13,9% (Censo da Educação Superior, 2010).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2011 ainda revelam que neste ano, 17,8% dos jovens de 18 a 24 anos frequentaram ou já haviam concluído o ensino superior, independentemente de ser na esfera pública ou privada. Nota-se assim que a meta do PNE (2001/2011), de elevar este percentual para 30%, não foi atingida plenamente, embora já constatar uma melhora gradual.

No último Resumo Técnico de 2012, o número alunos que freqüentavam ou já haviam concluído foi de 18,8%, e a taxa bruta, que inclui no percentual de alunos fora desta faixa etária, era de 28,7 %. Neste sentido, interessa apresentar a nova meta definida no PNE (2014-2024)

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 (PNE, Lei 13.005, 2014).

As metas do PNE 2001/2011, não foram plenamente atingidas, mas o desafio permanece para a próxima década e é reassumido no PNE com

vigência 2014/2024. Desafio este, que permanece revestido de crescentes dificuldades haja vista a complexidade dos processos educacionais requeridos quando, em quadro de desigualdades socioeconômicas e culturais, se ampliam as metas de cobertura educacional.

Observando a relação entre as Tendências Mundiais para a Educação no Século XXI, as metas do novo PNE (2014/2024) e as estratégias políticas que deles decorreram, compreende-se que as principais orientações da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, Visão à Ação, de 1998, foram traduzidas na forma de leis e decretos para o Brasil.

Desta forma não se pode ignorar que existe um importante fenômeno que motiva essa relação e faz diferentes países empenharem-se em repensar as metas acordadas internacionalmente. Mais do que isto, este fenômeno é capaz de desencadear profundas mudanças e reestruturações nas IES do mundo, parece transpor facilmente fronteiras de diferentes Estados a partir de consensos pré-definidos. É assim denominado por *globalização*.

Santos (2001, p.1) explica que o estudo sobre os processos de globalização "mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo". O autor ainda explica que a forte tendência em reduzir este fenômeno às questões financeiras obscurece outras relações igualmente importantes entre a dimensão social, política e cultural, e que as características gerais da globalização podem levar a falsa ideia de que estes processos são produzidos linearmente.

Adverte-se, neste sentido, que a ideia de consenso, pelos quais os processos de globalização se sustentam, não significa que não tenham sido produzidos através de profundos e permanentes conflitos, salutares até mesmo para que esses consensos se sustentem.

Percebe-se que a produção das políticas, inclusive as educacionais, ocorre a partir de forças que consolidam e tencionam esses consensos, tanto no âmbito mundial como nos diferentes Estados. O que remete ao conceito de campo hegemônico são as concepções e ideias capazes de se impor nesses processos, angariando forças de diferentes segmentos mais influentes da sociedade (SANTOS, 2011).

Como reforça Santos (2011, p.20), a globalização "é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais", e repercute prontamente na política educacional, com toda a complexidade. Inclusive, estes conflitos não se encerram no campo da produção de políticas, a partir das decisões colocadas nos textos oficiais, mas seguem no interior das instituições, estão expressos nas relações cotidianas dos seus diferentes atores, mesmo os que não atuam diretamente nelas. Em qualquer uma dessas instâncias, os grupos com maior influência vão impondo suas prioridades e criando consensos em detrimento de outras demandas. Percebe-se que os atores sociais presentes nas universidades têm papel importante na concretização e redimensionamento destas políticas, sejam eles gestores, professores, estudantes e comunidade em geral.

Os resultados dessas políticas, que fazem parte dessas estratégias de expansão e igualdade de acesso ao ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, clamam por análises e discussões que não se restringem ao texto da lei, mas se acercam cada vez mais da complexidade da problemática e dialogam com as instâncias que afetam e são afetadas por elas.

Neste sentido, se delimita como foco desta tese os movimentos de institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários das IFES, que tomam maior complexidade e necessidade com a recente expansão da educação superior pública brasileira, desencadeada através de políticas como as das novas universidades, do REUNI e mesmo do conjunto dos elementos do PNE e dos programas de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Neste sentido, após alguns anos do início da concretização dessas políticas e orientações, as universidades brasileiras tentam responder a estas demandas. A implantação dessas políticas representa apenas o começo de um longo percurso que visa à superação das desigualdades e uma verdadeira transformação da sociedade brasileira. Muitas dimensões das universidades são afetadas pelos processos de expansão, caracterizando maior complexidade do que aparentam. Uma destas questões refere-se à prática pedagógica dos docentes universitários, uma dimensão básica da profissão, mas historicamente tratada como se fosse algo inerente e pouco exigível, como algo que não merecesse atenção, preparação, desenvolvimento e avaliação.

Todavia, hoje os protagonistas da universidade, especialmente os docentes universitários, têm sido cobrados sobre sua prática pedagógica e como lidam com os estudantes, a comunidade, as tecnologias de informação e comunicação, dentre outras questões que antes não afetavam a competência profissional.

Ao explicar que a pedagogia universitária é campo de estudos ainda frágil, que gera lacunas ou que facilita o impacto das políticas externas, Cunha (2010, p.30) coloca que “essas políticas acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência de energias e de movimentos vinculados a projeto sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados”. Este é um dos motivos pelos quais muitos estudos apontam o desenvolvimento do campo da pedagogia universitária como possibilidade de enfrentar esses desafios e ofertar ensino superior de qualidade, com relevância social.

Os professores são responsáveis por promover processos de ensino e aprendizagem de qualidade, considerando a democratização do acesso de diferentes grupos sociais ao ensino superior, que trazem consigo os problemas da educação básica e tantos outros referentes às desigualdades sociais. Promover uma formação de qualidade a partir destes contextos é um grande desafio, assim como é prover oportunidades de aprendizagem atualizadas, que sejam relevantes para a atuação no presente e no contexto mais imediato, como também que permita a mobilidade acadêmica e profissional sem fronteiras geográficas e institucionais ou de áreas de conhecimento e prática profissional. Assim é o mundo desta e da próxima geração de adultos; este é o horizonte da docência universitária em qualquer tipo de instituição e quadrante acadêmico-científico.

Cabe ao docente rever e problematizar essas questões na construção de um projeto que vise à formação de pessoas que compreendam e transformem a realidade atual, no seu entorno e muito além deste. Porém, os docentes nem sempre constroem conhecimentos que os auxiliem na promoção da formação estudantil integral; muitos deixam de perceber esta responsabilidade intergeracional e institucional, como se lhes fosse possível prosseguir sem planejar e se dedicar a estas funções. Daí a importância de

políticas públicas e institucionais que zelem pela sua concretização e desenvolvimento como profissionais do magistério.

O corpo docente das universidades federais brasileiras apresenta hoje perfis diferenciados. Uma parcela de professores ocupa o cargo há mais tempo, desde quando a estagnação e a falta de recursos materiais poderiam justificar desmotivação, baixa intensidade de trabalho e menores exigências de resultados. Uns desses resistem, outros atuam pelas mudanças nas políticas de democratização do acesso à escola e maiores investimentos em educação, ciência e tecnologia. Os que ingressaram na carreira através das vagas provenientes das novas políticas, em universidades consolidadas ou em universidades novas, não são diferentes: há quem se surpreende com as novas demandas e a importância de sua qualificação como profissional; há quem se entrega à docência com consciência das responsabilidades; e há quem desconsidera as funções de ensino e suas implicações para se realizar o direito à educação, em igualdade de condições.

Os professores mais antigos podem ter ou não larga experiência de ensino e sensibilidade para com estudantes diferenciados em sua trajetória sócio-educacional e interesses. Os novos professores podem estar tendo a sua primeira experiência na docência atualmente, a partir do ingresso na universidade. Muitos desses novos docentes advêm de faculdades e universidades privadas onde, na maioria das vezes, desempenhavam a docência como professores horistas, tendo pouca ou nenhuma relação com o desenvolvimento integral de seus alunos, como dedicar a atividades de pesquisa e extensão. Para uns e outros, para a maioria dos docentes ora em exercício e a ingressar nas universidades federais, os desafios da carreira do magistério, com desenvolvimento profissional, são grandes, muitas vezes surpreendentes e complexos.

A formação pedagógica docente pode facilitar a interpretação destes processos sociais que afetam as universidades neste novo século, alterando os processos de ensino e aprendizagem de modo que o acesso se realize efetivamente através de um ensino de qualidade e não somente através do aumento de números de matriculados e concluintes do ensino superior. Considerando essas questões, constavam como diretrizes do REUNI, no Artigo 2º, inciso III, "revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos

de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constatare elevação da qualidade".

Compreende-se igualmente que, através de um processo de desenvolvimento profissional estruturado e institucionalizado nas universidades, que tenha relação com os principais objetivos e metas de cada instituição, os docentes universitários poderão contribuir nos processos de ensino e aprendizagem que auxiliam a formação percuciente (EXPLICAR O QUE É ISSO) de seus alunos, para que tenham uma atuação propositiva, inovadora e crítica na sociedade.

A Proposta do REUNI ainda traz que as universidades podem prever **programas de capacitação pedagógica**, quando definirem novos modelos curriculares. Neste sentido, algumas universidades incluíram nas suas propostas de apoio financeiro do MEC os programas de capacitação pedagógica com os quais contariam para enfrentar esses desafios. Vale ressaltar que não existiu no âmbito do REUNI (2007-2012), nenhuma obrigatoriedade neste sentido, de que as universidades passassem a contar com esses programas, embora as Diretrizes Gerais (2007, p.10) que orientaram os projetos de adesão ao REUNI e enfatizaram como oportuno as universidades preocuparem-se com:

- A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil;
- **A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem;** e
- A disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos. **(grifos meus)**

Tal orientação foi reforçada em uma das seis dimensões do REUNI, a dimensão C que trata da “Renovação Pedagógica da Educação Superior” e enfatiza, nos itens 2 e 3, respectivamente: “atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo” (Diretrizes Gerais REUNI, 2007,p11) .

No âmbito dessas discussões, problematiza-se: **como, a partir do atual cenário de expansão, estão estruturadas as propostas de**

desenvolvimento profissional dos docentes universitários em cinco Instituições Federais de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul?

Com o propósito de adensar o tema aqui apresentado, no segundo capítulo tratarei do que se intitula “**A Universidade no século XXI: elementos que interferem no campo da pedagogia universitária**”. A fim de trazer os principais dilemas da formação, recorre-se a Zabalza (2004) e Pimenta e Anastasiou (2010). Quanto às mudanças contemporâneas a respeito do papel da universidade, que fornecem novas atribuições para o exercício da docência, Santos (2004) fornece subsídios para o entendimento da instituição universitária no século XXI, suas crises e seus enfrentamentos. O desenvolvimento do campo da pedagogia universitária pode auxiliar nesse processo de responder as demandas das universidades do século XXI, conforme sinalizam os estudos de Libâneo (2006) e Cunha (2007, 2010).

Considerando que os professores universitários nem sempre se apropriaram das discussões pedagógicas e que as políticas públicas não os obrigam a investir esforços nesse sentido, Marcelo (1999) auxilia na compreensão do conceito de desenvolvimento profissional como possibilidade do campo da pedagogia universitária. Ao focar no modelo de desenvolvimento profissional que ocorre no local de trabalho, Pimenta e Anastasiou (2010) e Cunha (2010) contribuem com a caracterização dos programas ou coordenadorias institucionalizados para que de fato promovam o desenvolvimento profissional docente. Neste contexto sustenta-se o capítulo sobre **Aspectos da estruturação das propostas de desenvolvimento profissional do docente universitário**, para discutir a estruturação das diferentes propostas institucionais de desenvolvimento profissional. Assim os estudos de Lucarelli (2000) Nepomneschi (2000), Hevia (2000), Ruiz (2007) e Veiga (2004).

No capítulo quarto, Bogdan e Bickeln (1994) e Lüdke e André (2011) auxiliam a fundamentar a decisão pela abordagem qualitativa e Yin (2010) fornece o suporte teórico para a escolha da metodologia de estudos de casos múltiplos. O capítulo sobre as **Definições para uma estratégia de casos múltiplos** ainda traz breve histórico das universidades no contexto atual e explica as especificidades das propostas institucionalizadas de

desenvolvimento profissional. Apresentam-se nesta parte os objetivos deste estudo, os procedimentos e sujeitos que fizeram parte da investigação, assim como as categorias que emergiram dos dados recolhidos e a explicação dos procedimentos de análise.

O quinto capítulo encontra **A estruturação das propostas de desenvolvimento profissional do docente universitário: espaços, agentes coordenadores, ações e avaliação**. Esses quatro aspectos, definidos a partir da revisão bibliográfica e das falas e documentos, são abordados e descritos neste capítulo, de modo a contemplar as cinco instituições que contribuíram com a pesquisa e a aprofundar aspectos de algumas instituições que apresentavam avanços em relação à institucionalização das propostas.

Por fim, no capítulo **Algumas considerações propositivas: entre similaridades e contrastes**, retomam-se de forma sucinta as principais contribuições deste estudo para o campo científico em questão, o que pode ser realizado através do estudo de casos múltiplos da análise sobre os principais obstáculos e possibilidades com as quais compactuam as universidades para a plena institucionalização dessas propostas.

2. A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: elementos que interferem no campo da pedagogia universitária

Para além das políticas nacionais de expansão da educação superior brasileira, os desafios e as crises discutidas por Santos (2004) para a universidade do século XXI demonstram que se exige mais para sua resolução do que cumprir metas e orientações das políticas nacionais que se ocuparam em fomentar o ingresso e permanência dos estudantes neste nível de ensino.

Neste cenário, situa-se o professor, que historicamente não buscou unir a sua formação os conhecimentos pedagógicos para lidar com as questões relativas ao ensino e aprendizagem. Reside na possibilidade de resolução das crises e na construção do conhecimento mais voltado para as demandas da sociedade, possibilidade para se revisar uma universidade mais democrática e também a função dos seus atores. A formação do professor, ao ser revista a partir do conceito de desenvolvimento profissional, busca romper com a noção de formação atrelada a uma etapa da carreira. Traz a noção de que a formação daqueles que visam repensar o ensino não se esgota.

2.1 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O CAMPO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Reconhecer os conflitos e mudanças pelos quais passou a universidade ao longo dos anos é divisar os que hão de vir para que esta prossiga em sua trajetória histórica. É desafiador situar o docente neste contexto porque o cenário que compõe e dá sentido à universidade está em permanente mudança, sendo que muitas situações mal resolvidas recorrem e dificultam suas projeções ao futuro. Com efeito, o trabalho do docente universitário é campo de múltiplas tensões, que está em permanente transformação.

A afirmação de Zabalza (2004, p.105) de que “a universidade forma um sistema profissional muito peculiar, a qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional”, é complementada pela afirmação de que “o *ranking* das universidades é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica. Entretanto, o nível de formação oferecida aos alunos que a frequentam constitui uma variável de menor importância”.

Além disto, cabe mencionar que no Brasil a força simbólica de órgãos de fomento à pesquisa como o CNPq e à pós-graduação como CAPES, sobre os projetos de formação dos professores da Educação Superior, ainda compõem ênfase na sua qualificação para a pesquisa, sem por a par a qualificação para o ensino. Em consequência, há falta de prestígio ao ensino de graduação, pelas políticas públicas de fomento e avaliação institucional, como de carreira e remuneração.

Neste caso, é fácil entender porque “muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico, do que como docentes universitários” (ZABALZA, 2004, p.107). A identidade do docente universitário está alicerçada na especialidade científica ou técnica da sua formação inicial (médico, advogado, enfermeiros, geólogos, biólogos) e não na formação para a docência universitária, entendida pelos professores como predominantemente consequência do aprofundamento científico em determinada área.

Raramente o professor iniciante vincula a excelência profissional às suas atividades de ensino, buscando aprofundar seus conhecimentos no campo pedagógico e, assim, melhorar suas aulas e a orientação aos estudantes, muito embora a formação profissional continue sendo um dos principais objetivos da universidade.

Percebe-se que este é um dos motivos pelos quais, na formação de professores do ensino superior, o conhecimento específico torna-se muito mais relevante do que os conhecimentos pedagógicos para o processo de ensino. Além da supervalorização dos conhecimentos específicos, ainda são poucas as políticas públicas e institucionais específicas que incentivem estes profissionais a melhorar suas aulas.

Não é por acaso que “a docência universitária é extremamente contraditória em relação aos seus parâmetros de identidade sócio-profissional” (ZABALZA, 2004, p.107). Estamos falando de um profissional que tem sua identidade intimamente relacionada com o campo científico do qual é oriundo e que exerce atividades de ensino de enorme importância, mas que nada o obriga a investir esforços no sentido de aprimorar suas aulas e as condições de aprendizagem de seus alunos.

Assim, para ensinar tem sido mais importante dominar os conhecimentos científicos das diversas áreas – como biologia, sociologia,

medicina – do que os conhecimentos pedagógicos. Para Cunha (2004), esta concepção de descomprometimento com a formação contínua para o ensino por parte dos docentes universitários é legitimada pela ideia de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Pimenta e Anastasiou (2010) observam o despreparo, o desconhecimento científico por parte dos professores universitários sobre o processo de ensino e aprendizagem, que passam a ser responsáveis a partir do momento que ingressam na profissão docente.

Neste caso, fica o questionamento de como os docentes lidam com os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Algo perceptível é do espaço da sala de aula como local bem guardado, delimitado, onde medos, anseios e problemas vivenciados por professores dificilmente são compartilhados. Ao contrário, são encarados como segredos, dizem respeito somente ao docente, desde que cumpra seu papel de ensinar os conteúdos exigidos dentro do currículo pré-determinado através da disciplina.

Anastasiou (2005) retrata o que correntemente se vê em todos níveis de ensino como uma boa aula: a transmissão de conhecimentos através da exposição oral. Talvez a ausência de formação pedagógica não forneça elementos para confrontar estas práticas com as teorias pedagógicas. Para referendar esta ideia, Anastasiou (2005) explicita que o ensino universitário é basicamente ofertado através da transmissão de conhecimentos no sentido de tomar as sínteses provisórias elaboradas pelo professor após anos de aprofundamento em determinada ciência, como algo pronto e acabado, gerando para os alunos o que a autora denomina de *adoção da estrutura do outro*, o que sabemos que nem sempre gera aprendizagem. Para Zabalza (2004, p.123) “ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares”.

Aliado a isto está o que Zabalza (2004) denomina de dilema entre individualismo e coordenação. Os professores desenvolvem um trabalho solitário e não costumam dialogar sobre suas experiências. Ele refere à inexistência da coordenação entre as práticas desenvolvidas e mostra que “um efeito importante da falta de coordenação é o acúmulo de repetições que são observadas nas diferentes disciplinas de um curso”, pela falta de reflexões

coletivas, o que também incide na falta dos “componentes formativos oriundos da continuidade curricular” (Idem, 2004, p.119), na coerência entre ementas, objetivos e planos de ensino. Sem reflexões coletivas também é dificultada a troca de informações, experiências, estratégias de ensino que facilitem a apropriação do processo de construção do conhecimento por um grupo particular de alunos.

A considerar este cenário que envolve o fazer pedagógico no âmbito universitário, se repensa sobre que elementos são capazes de desencadear e estimular preocupações por parte das instituições, dos docentes e das políticas sobre novas formas de desempenhar a docência universitária que rompam com esta lógica. Por esta razão, o contexto da universidade no novo século é algo relevante, assim como revisitar suas crises e seus desafios, pois eles são reveladores dos elementos que contribuem para se rever o preparo dos docentes.

2.2 A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: as crises

Na tentativa de entender as crises, os desafios e como a universidade adentrou este novo século, recorre-se às análises de Santos (2004). O desafio é contextualizar uma instituição com séculos de existência e permeada por momentos e fatos importantes que interferiram na sua constituição e que não são usualmente abordados na discussão sobre o ensino. Tampouco, sem tentar entender em que contexto a universidade está inserida não é possível avançar na compreensão da docência universitária.

Na esteira de Santos (2004), considera-se pertinente entender as três crises enfrentadas pela universidade no século XXI. As crises identificadas e descritas pelo autor são: hegemonia, legitimidade e institucional. Tais crises estão intimamente interligadas e busca-se nas suas descrições e análise de consequências uma possibilidade para entender o contexto atual da universidade.

A primeira crise descrita pelo autor, a crise da hegemonia, emerge no contexto de expansão do capitalismo. Com o processo de industrialização crescente surge a necessidade de formação de mão de obra qualificada e na universidade deposita-se esta expectativa. Esta instituição que desde a Idade Média europeia preocupou-se exclusivamente com “a produção de alta cultura,

pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites”, agora precisava preocupar-se com “a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais” (SANTOS, 2004, p.5). Mas desempenhar concomitantemente essas duas funções tão contraditórias é um desafio para a universidade. Assumir a ideia de que a formação ofertada será diferenciada conforme os tipos de alunos e a função que esses desempenharão no mundo do trabalho, após sua graduação, é algo complexo e que a universidade tem dificuldade para lidar e, por esta razão, os “Estados e agentes econômicos procuraram fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos” (Idem, 2004, p.5), o que fez com que a universidade deixasse de ser a única instituição responsável pela formação de terceiro grau e pela produção da pesquisa. Estes acontecimentos desencadearam a *crise de hegemonia*.

As universidades, sempre frequentadas pelas elites que tiveram desde cedo o acesso às informações, aos livros, aos bens culturais de sua época, estabeleciam relação diferenciada no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Como frequentar a universidade não era condição para ocupar posições melhores ou piores no mundo do trabalho, o valor desta instituição não estava na retribuição econômica e no perfil de alunos que ela poderia formar para o mercado. Certamente as relações sociais e econômicas da época e as novas descobertas das ciências serviam de pano de fundo para a produção de novos conhecimentos no âmbito desta instituição, mas sem precisar incorporar as premências do mercado. Sem, por exemplo, as exigências do Estado, que pode ser interpretada como ameaça na década de 80, considerando os cortes de financiamento como punição pela inabilidade da universidade em se adequar ao mundo econômico. Esta situação é diferente.

Por séculos as relações entre a universidade e a sociedade se estabeleceram sob uma ótica diferenciada. Alterá-la radicalmente com o objetivo de simplesmente responder às exigências sociais e econômicas da época é algo que só poderia no mínimo desencadear uma crise na pesquisa, no ensino, na extensão e nas outras atividades desta instituição. No bojo desta discussão é que desponta a crise da hegemonia.

A perda da soberania da universidade como “instituição consensual” de ensino e pesquisa criou condições para a *crise da legitimidade*. Multiplicaram-

se outras instituições como faculdades, faculdades integradas, cursos técnicos e tecnológicos, entre outros, que cumprem as funções que o Estado esperava da universidade. Neste sentido a universidade não detém mais a soberania de *locus* de produção de conhecimentos e ensino de terceiro grau.

Por fim, a *crise institucional* é decorrente da pressão crescente para submeter a universidade a critérios da “eficácia e de produtividade” ao invés da tão almejada autonomia no que se refere a definição de valores e objetivos desta instituição (SANTOS, 2004, p.6). Como o Estado é quem provê recursos para universidade, estes passam a ser condicionados conforme o desempenho destas instituições em respaldar os valores e objetivos acordados.

Concomitante a isto o entendimento foi de que a universidade, por ser um bem público, não precisa ser provida pelo Estado, o que forçou esta instituição a buscar outras formas de financiamento.

Observa-se que as consequências da crise da hegemonia criam condições para a crise da legitimidade e da crise institucional. Na concepção de Santos (2004) as crises, por estarem interligadas, devem ser enfrentadas conjuntamente e não privilegiando uma em detrimento das outras. Porém, a crise institucional acabou por “monopolizar as atenções e os propósitos reformistas” o que, na concepção do autor, levou à

falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise da hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral (SANTOS, 2004, p.7).

Ao resolver a crise da hegemonia pela descaracterização intelectual da universidade, percebe-se o quanto é complexo ofertar formação para o novo público que passa a frequentar a academia. Tornar o ensino menos elitista, permitindo democratizar o acesso, não pode ser encarado como sinônimo de facilitar a formação ao invés de repensar de fato a formação para este novo público. Repensar a formação não significa facilitar os processos de ensinar, aprender e produzir conhecimentos. Popularizar o ensino não significa descaracterizar a universidade nem diminuir o grau de dificuldade do conhecimento produzido nesta instituição. Democratizar o acesso não é

segmentar a universidade a ponto de criar mecanismos de fazer com que a formação seja diferenciada para determinados grupos.

Percebe-se que o aporte financeiro pode não resolver milagrosamente a crise da hegemonia e da legitimidade, pelo contrário, pode até agravá-las ao criar uma falsa ideia de resolução das crises. A concentração na crise institucional agravou as outras duas crises. Não se pensou estratégias de enfrentamento das outras crises, como se resolvendo a crise institucional através do provimento de recursos, as outras duas crises se resolveriam automaticamente. Por isto, Santos (2004, p.9) afirma que “a concentração na crise institucional foi fatal” e ocorreu porque “a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado”.

Ainda na concepção de Santos (2004, p.9), “a indução da crise institucional por via da crise financeira, acentuada nos últimos vinte anos, é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo estado”. E isto ocorre porque está em curso o novo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal, que se impôs internacionalmente a partir da década de 1980. A crença de que o Estado está em crise fortalece o setor privado e leva ao processo de terceirização do trabalho nas universidades públicas e privadas. No bojo das políticas neoliberais que influenciaram os países de diferentes maneiras³, o Estado, assim como em outras esferas, reduziu sua responsabilidade financeira com a educação.

Na concepção neoliberal as instituições sociais são “uma criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório” (BIANCHETTI, 2005, p.74). Importa destacar que a teoria neoliberal defende a ideia de que as instituições sociais nunca servem a todos os grupos sociais em uma sociedade e que dentro de uma mesma instituição existe a sobreposição de interesses particulares, de grupos que se beneficiam da posição que ocupam, o que nem sempre é questionado, porque entendem que se um grupo

³ No Brasil, na virada do século, o que se assistiu foi o sucateamento das universidades públicas com a escassez de recursos para pesquisa, a falta de contratação de recursos humanos, o que reforçou a crise institucional. Também sofreram os efeitos das políticas neoliberais setores como a saúde, previdência, educação básica, entre outros. Essa situação começou a ser sentida com a política de expansão da Educação Superior pública a partir do governo Lula (2002-2010), reafirmada no primeiro mandato de Dilma (2011-2014) e que está em xeque com a crise visível de 2015.

consegue defender as suas ideias a ponto de conseguir recursos para isto, mereceria sobrepor seus interesses aos demais. Quanto mais consenso, mais poder de se autogerir e, conseqüentemente de se autofinanciar. Daí a força das ideias e dos meios de comunicação social que se aplica a todas as esferas da sociedade como saúde, educação, moradia, previdência. As repercussões dessas ideias para a universidade resultam em que esta instituição não se modificará sozinha de modo a superar as debilidades institucionais que “foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial” (SANTOS, 2004, p.10). Ainda sobre a lógica neoliberal Bianchetti (2005, p.77) explica que “a sociedade tem vida própria, evolui sempre no sentido dado pelas tradições através das gerações”. Por esta razão, a universidade não se reformulará sozinha.

Segundo Bianchetti (2005, p.78) no bojo das políticas neoliberais a ideia do ‘bem comum’ é muito limitada porque “na sociedade capitalista as relações sociais são relações de competência entre os interesses individuais, e na qual a única garantia deve ser a igualdade jurídica dos atores”. Por isto mesmo, a universidade, por ser um bem público, nem sempre é gratuita e democrática ao acesso de diferentes grupos sociais. De modo geral, a educação passou a ser um bem com acesso através do consumo, ao invés de direito da cidadania. O que vigora é a “democracia de negociação”, resultante da aliança de grupos da sociedade que tem interesses em comum, mesmo que para isto se desconsiderem os interesses de minorias, dos que não tem acesso aos bens desta sociedade do conhecimento.

O conhecimento é capital importante para viver, conviver, mudar e transformar esta sociedade, por isso é bem a que poucos têm acesso. Como coloca Santos (2004, p.19), a “economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade”.

Contudo, se as minorias não tem acesso, não melhoram suas condições porque desconhecem a lógica desta sociedade. Nas palavras de Bianchetti (2005, p.76), “a falta de compreensão que explique o porquê das instituições se deve à forma como se realiza sua aprendizagem – transmissão cultural – e à

impossibilidade do homem para captar as complexas relações que se estabelecem em uma sociedade”.

Na década de 90, assistiu-se ao crescimento desenfreado do mercado dos serviços universitários e o fortalecimento das instituições privadas de ensino, que conseguiram se adequar mais facilmente as exigências do mercado. Para Santos (2004, p.11) “os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade - são duas faces da mesma moeda”.

As mudanças que a sociedade sofreu foram profundas e repercutiram nas formas de gerar o conhecimento, alterando, na perspectiva de Santos (2004, p.28), “as concepções que temos de conhecimento e de sociedade”. Na nova sociedade o conhecimento deixa de estar nos limites das áreas do conhecimento, que não dialogam entre si, e de ser aplicado apenas em situações pré-determinadas. Ao contrário, é inovador, criativo e não necessariamente oriundo da academia, pois mesmo que surja de pesquisas a realidade é complexa e está em constante mudança. A sociedade emergente desta globalização neoliberal se reorganiza constantemente gerando novas formas de se relacionar, de pensar, de desejar.

Da universidade é exigida uma nova postura e a relação dela com o conhecimento também se altera. É neste contexto que cabe trazer a concepção de “conhecimento pluriversitário”, que é justamente o conhecimento que vem ocupar o lugar do tradicional conhecimento universitário, aquele conhecimento que, conforme Santos (2004, p.28), por ser disciplinar é muitas vezes “descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”. Segundo o autor, “o conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil” (SANTOS, 2004, p.30).

Sendo assim, depreende-se que conhecimento pluriversitário servirá apenas aos preceitos do mercado e desenvolvê-lo nada mais é do que colocar a universidade apenas a serviço da indústria, do capitalismo, da globalização neoliberal. Parece à primeira vista que o conhecimento deixará de ser crítico, livre; que a produção de conhecimento da universidade, ao assumir esta nova forma de conhecimento, fora definitivamente controlada pelo mercado e o seu valor aferido pela relação e possibilidade de lucro. Mas ao obrigar e forçar a

esse diálogo com os contextos, com as realidades, mesmo que para fins de mercado, são desvelados problemas sociais e a ausência de instituições como a universidade em determinados em determinados grupos sociais. Isto ocorre nos países centrais e periféricos. As minorias acabam por pressionar esta instituição no sentido de comprometer-se com os problemas locais. Interessante que “as políticas de autonomia e de descentralização universitárias, entretanto adotadas, tiveram como efeito deslocar o fulcro dessas funções dos desígnios nacionais para os problemas locais e regionais” (SANTOS, 2004, p.35).

Ao descrever a sociedade do conhecimento e o quanto ela é promissora e sedutora a partir das oportunidades e alternativas que apresenta, Hargreaves (2004) mostra que, ao mesmo tempo em que alguns prosperam com estas relações, outros se resignam por aquilo que lhes foi roubado antes mesmo de terem tido acesso. Lamentam por não compartilharem das benesses deste mundo cheio de oportunidades.

A própria sociedade capitalista encontrará obstáculos para prosperar plenamente se não olhar os excluídos deste processo. Nas palavras de Hargreaves (2004, p.66) “uma resposta alternativa que pode reduzir a intensidade da reação militar é aqueles que prosperam mais na economia do conhecimento compartilhem seu prêmio de forma mais igualitária com grupos mais pobres de sua própria sociedade”. Não é novidade que a convivência com os que prosperam com esta sociedade do conhecimento e com os excluídos deste processo não é pacífica, porém ganha atenção especial quando ameaça a tranquilidade para aqueles que querem gozar do prêmio, dos que prosperam com esta sociedade, pelas diferentes reações que ela provoca, nos diferentes grupos sociais que não precisam necessariamente pegar em armas para se fazer notar.

A propósito da aplicação do conhecimento pluriversitário Santos (2004, p.30) explica que

sobretudo nos países centrais e semiperiféricos, o contexto de aplicação tem sido também não mercantil, e antes cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis (imigrantes ilegais, desempregados, doentes crônicos, idosos, portadores de HIV/AIDS, etc.), comunidades populares grupos de cidadãos críticos e activos.

A nova face que o conhecimento pluriversitário assume em países centrais e periféricos merece destaque e demonstra que este novo conhecimento pode cumprir outras funções que não se restringem a respaldar as exigências do mercado, pois nos países periféricos não seria possível fazê-lo ignorando as pessoas que vivem em situações desfavoráveis. Contudo, vale lembrar que este processo não ocorreu – e não ocorre – de maneira pacífica no âmbito universitário. Este conhecimento pluriversitário vem ganhando força e forma em um cenário de embates, lutas e conflitos frente as mais variadas formas de defesa do conhecimento universitário. Concomitantemente a estas mudanças a função e o papel da universidade passam a ser repensados, o que repercute consequentemente no papel do professor universitário.

Ao longo de décadas, o modo como o currículo era encarado, como a prática pedagógica era vivenciada, a defesa pelo individualismo e da “liberdade de cátedra”, criaram “uma cultura favorável ao deslocamento da atividade docente para uma espécie de território privado” (ZABALZA, 2004, p.33). Este território privado passa a ser questionado diante das demandas sociais e, neste sentido, a universidade. Neste contexto os docentes universitários sentem-se convidados a repensar sua prática não mais para simplesmente respaldar ao mercado, mas pela função social que é depositada na universidade e também no seu trabalho.

A própria definição de Santos (2004, p.30) sobre o conhecimento pluriversitário é de um “conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”, aplicação esta que não se preocupa com simplesmente dar respostas a dado contexto econômico. A contextualização e a relação com diferentes realidades é o que torna esse conhecimento transdisciplinar e

obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna igualmente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígidas e hierárquicas (Ibidem, 2004, p.30).

2.3 AS CRISES: CONSEQUÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE RESOLUÇÕES

Dentre as consequências das crises, está o convite para que a universidade volte-se para fora dela mesma. Primeiramente isto ocorre com fins de angariar financiamentos e preencher as lacunas deixadas pela ausência do Estado, e as políticas como REUNI, PROUNI, ações afirmativas, dentre outras, constituem-se em exemplo concretos no cenário brasileiro. Em um segundo momento, esta instituição se vê pressionada a lidar com setores menos favorecidos da sociedade, pois mesmo que algumas propostas e políticas sejam esporádicas, suas consequências perduram por décadas.

Da universidade espera-se um olhar para a sociedade como apresentadora de novas demandas ao invés de consumidora do que esta instituição produz. Assim, “a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (SANTOS, 2004, p.30).

Os grupos de prevalentes interesses econômicos pressionam a universidade para que este conhecimento sirva ao mercado. Os segmentos da sociedade que tiveram, historicamente, suas demandas ignoradas pela universidade exigem um olhar para estes contextos muito mais heterogêneos, exigem comprometimento da universidade com estes contextos.

Essas pressões, denominadas, respectivamente de hiper-privatista e hiper-populista reforçaram a crise institucional da universidade e criaram uma profunda fratura na identidade social e cultural o que, segundo Santos (2004, p.32) é “traduzida numa paralisia disfarçada por uma atitude defensiva, resistente à mudança em nome da autonomia universitária e da liberdade acadêmica”.

Espera-se dos professores, gestores, pesquisadores, alunos e demais protagonistas da universidade que reajam a essas pressões. Muitos entendem que a democratização do acesso ao conhecimento e informação seja um viés que possibilite que camadas antes esquecidas por esta sociedade do conhecimento tenham oportunidade de se apropriar do que a universidade produz em prol de melhoria de qualidade de vida. Neste sentido é que se repensa o ensino e a pesquisa, e que ganha sentido se falar em extensão. Corrobora com esta ideia Fleuri (2004, p.2):

A universidade é interpelada a interagir com o saber internacional no mundo globalizado, sem se desligar da realidade local, no sentido de participar da solução dos novos problemas, especialmente os éticos, ecológicos, sociais, científicos e tecnológicos, da civilização contemporânea. Ao mesmo tempo, a universidade precisa ampliar o acesso a todos os grupos sociais, desenvolver gestão democrática e garantir a qualidade da pesquisa, do ensino-aprendizagem, assim como das atividades de articulação com a sociedade.

Este é o desafio dos professores universitários no século XXI e neste sentido cabe falar em enfrentamentos. As novas demandas se interrelacionam e, nesta perspectiva, o ensino e aprendizagem desenvolvidos nessas instituições é repensado para se garantir maior qualidade, considerando o que coloca Fleuri (2004). Os professores universitários se defrontam com uma pressão para desenvolverem pesquisas que traduzam os anseios da sociedade, pesquisas que apontem onde desenvolver propostas de extensão, que não é mais encarada como esmola da universidade para com as camadas mais pobres da sociedade. Defrontam-se com a pressão por desenvolverem ensino aos grupos sociais que passam a ter acesso à universidade.

Por esta razão, interessa também olhar para as considerações que o autor faz no que tange aos enfrentamentos das crises, pois após a descrição dos últimos dez anos cabem os questionamentos: como enfrentar as crises no âmbito universitário? Como canalizar esforços para superá-las? Como lidar com a globalização neoliberal sem desconsiderar os grupos sociais menos favorecidos? Como fazer com que o conhecimento gerado na sociedade do conhecimento e da informação se transforme em conhecimento pluriversitário? Como sair da imobilidade e construir estratégias de enfrentamento? Como fazer com que a universidade assuma os desafios a ponto de se auto-reformar? Sabe-se que não há respostas definitivas para estas perguntas, mas também que elas atingem a universidade.

A descrição das crises e suas consequências para a universidade e seus protagonistas auxilia a entender o panorama geral de como a universidade adentrou o século XXI. Entende-se melhor o que significa repensar práticas pedagógicas neste contexto. Percebe-se que repensar a prática pedagógica não é simplesmente uma questão de repensar técnicas, mas repensar conteúdo, repensar currículo, perfil do aluno egresso e assim repensar a universidade.

A formação não é neutra, ela ocorre em um tempo-espaço determinado por um contexto específico, em um contexto que tem sua própria história e suas relações sociais. Dentre as muitas dimensões que envolvem o trabalho do professor universitário pode-se citar a pesquisa, o ensino e a extensão, que coexistem no ambiente universitário. Contudo, repensar os resultados da pesquisa para uma sociedade com problemas e fragilidades, repensar a extensão que ainda sofre preconceitos e desprestígio no meio acadêmico é também contextualizar o ensino que com a democratização do acesso ganha outra conotação. Estas três dimensões fazem parte de uma rede complexa que compõe a atuação do docente universitário. Por esta razão pensar as consequências das crises para o ensino é algo desafiador.

A crise desestabiliza a ação e a prática do docente universitário e os princípios orientadores para o enfrentamento desta crise – aqui utilizaremos os princípios propostos por Santos – apontam novas alternativas. Assim se repensa a prática pedagógica.

A afirmação de Santos (2004, p.44) cabe nesta perspectiva, pois “não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe com o que já existiu antes. Em primeiro lugar porque as mudanças são irreversíveis”, pois a universidade atravessa as crises sendo questionada na sua essência, na sua função social e “em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade foi-o para alguns e não para outros”. A universidade foi protagonista no processo de exclusão social e é por esta razão que a crise da hegemonia afetou tanto esta instituição. No Brasil, essa foi a própria história da universidade desde que ela se concretizou, algo que podemos constatar através de Fávero (2006, p.19), quando questiona “por que, no início do século XXI, nos preocupamos em discutir a universidade no Brasil, situando sua história e os impasses por ela vividos até os anos 60?”. Ela explica que:

Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às

necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

Fávero (2006) ressalta os impasses vivenciados pela universidade pública brasileira até os anos 60. Nota-se que esta instituição também não tinha por tradição considerar as premências da sociedade e foi aceita desta forma. Não assumiu os problemas sociais e não se uniu aos grupos sociais na tentativa de encontrar alternativas. Não considerou os problemas da realidade para a formação dos profissionais que era responsável.

A universidade pública esteve ligada à construção de um projeto de país quase sempre elitista e norteou a formação que oferecia para estes objetivos. Neste sentido, Santos (2004, p.45) mostra a importância de se lutar pela definição da crise, pois a universidade não conseguiu definir a sua crise hegemonicamente “com autonomia, de modo que a sociedade se reveja nela” e, assim, cabe falar em definição contra-hegemônica da crise aceitando se reformar e ser reformada sem assumir uma posição defensiva ou hostil com relação ao que é novo.

Algumas das maneiras de se reconquistar a legitimidade, apontada por Santos (2004), provocam reflexões acerca do ensino universitário. Dessas áreas de ação para a reconquista da legitimidade são o *acesso*, *responsabilização social* da universidade e *rede nacional de universidades públicas*.

Por meio de algumas políticas⁴ como as de ação afirmativa, das bolsas de manutenção para alunos trabalhadores, da abertura de universidades públicas em regiões menos favorecidas, do financiamento em universidades privadas, entre outros, os alunos que ingressam nas universidades passam a representar as mais diferentes classes sociais, etnias, religiões. Trazem, para o interior da universidade, a deficiência das escolas básicas em que estudaram, mas também as vozes dos grupos sociais que são minorias da maioria e que

⁴ Iniciativas como estas vêm sendo fomentadas no Brasil desde o início do século XXI, sendo exemplos o PROUNI, as políticas afirmativas, e a ampliação das vagas nas universidades federais através de políticas como o REUNI e as novas universidades.

ficaram à margem de conquistas na globalização neoliberal. Trazem os desafios e a riqueza da diversidade.

É para estes alunos que a universidade irá pensar e planejar estratégias de formação, o que é uma responsabilidade considerando que ela própria foi protagonista da exclusão destes grupos, quando não possibilitou acesso, quando os excluiu da sua agenda e das iniciativas de pesquisa e extensão. Ademais, quando não prioriza os seus cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Muitas das propostas do autor referem-se à responsabilização social da universidade. Na sua concepção “a responsabilidade social da universidade tem que ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor”. (SANTOS, 2004, p.68). Mais que um compromisso, é uma dívida social que a universidade tem com a sociedade e com estes grupos sociais que para se efetivar dependem de recursos financeiros e flexibilidade institucional, da reconquista da autonomia universitária e da liberdade acadêmica que poderão gerar um olhar mais acurado para os contextos de uma determinada região ou localidade.

Neste sentido a ideia de *rede nacional de universidades públicas* também assume papel importante e é defendida pelo autor para que se fortaleça uma nova institucionalidade e se criem condições para a legitimidade. O bem público da universidade passa a ser produzido em rede, o que incide na pesquisa, na extensão, no ensino de graduação e pós-graduação. Se esta ideia ganhar forma como uma das maneiras de se enfrentar a crise, o ensino pode tomar novas proporções.

A crise provocou um sentimento de perda nesta instituição e afetou seus atores. As maneiras de enfrentá-las ainda não são consensos. As questões de acesso, de responsabilização social, de produção de conhecimento em rede, entre outras formas de enfrentar essas tensões, que ainda não surgiram, podem gerar muitas consequências para a prática pedagógica e, neste contexto, cabe falar em pedagogia universitária.

Libâneo (2006, p.118) explica que pedagogia “assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses

concretos no seio da práxis social”. Interesses estes que estejam “de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social”.

Portanto, entende-se que, quando a prática educativa não é conscientemente orientada pelas concepções pedagógicas, pode comprometer o compromisso com estas práticas sociais, o que na universidade afeta diretamente a formação dos alunos. Nesta ótica percebe-se a inadiável apropriação das discussões pedagógicas pelos professores atuantes no magistério superior, ao considerar-se que a pedagogia, “mesmo tendo uma estrutura epistemológica única, os campos de atuação seriam diversos e, nessa variação, estariam assentados os conhecimentos singulares” (CUNHA, 2010, p.73). Justifica-se, desta forma, a valorização, apropriação e discussão dos conhecimentos pedagógicos na formação de professores para o nível superior, pelo compromisso social que a universidade estabeleceu com a sociedade.

Espera-se que o professor universitário consiga transformar o seu conhecimento em conteúdo pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Que ele consiga enfrentar as crises sem deixar que a formação dos alunos seja afetada pela inércia de alguns protagonistas da universidade diante do impasse entre apenas respaldar o mercado ou também gerar conhecimentos pluriversitário. Corroborando com esta posição diz Zabalza (2004, p.37) que

esta avalanche de cobranças e exigências vindas de todas as frentes em direção à formação merece uma atenção cuidadosa para que seu significado original não acabe se diluindo em um conjunto de proposições vazias ou, pior ainda, alheias ao verdadeiro significado da formação, e é esse justamente o risco que corremos na universidade.

A pedagogia na universidade, assim como em outros níveis de ensino, ganha características próprias, é campo em desenvolvimento que irá contribuir para gerar aprendizagens. Para enfrentar a crise, para reconquistar a legitimidade e uma nova institucionalidade para a universidade, o ensino desenvolvido nas universidades tem papel importante. Através da apropriação dos estudos pedagógicos estes professores poderão respaldar esta sociedade

a não cair no risco de promover novas exclusões. Não é facilitar este ensino, mas é torná-lo mais complexo na medida em que considera diferentes formas de aprendizagem. É considerar as diferenças entre os alunos na prática pedagógica. É entender que o ensino e a aprendizagem se configuram de diferentes formas conforme o local e o contexto específico que são desenvolvidos, mas que nem por isto essas experiências deixam de ter valor para outros contextos.

É também perceber que a formação do docente universitário é contínua e sistemática. A própria ideia de formação docente recebe novas conceituações e muitos autores preferem utilizar o conceito de *desenvolvimento profissional* por ser mais abrangente e denotar a maior complexidade.

Marcelo e Vaillant (2009) coloca que tanto os conceitos antigos como os recentes entendem desenvolvimento profissional como *processo* que se deve contextualizar no local de trabalho do docente e que concepções atuais entendem este processo como sempre colaborativo. Outra questão importante apontada pelos autores refere-se a novas perspectivas acerca do desenvolvimento profissional que ocorre como processo longitudinal, “que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo” (Idem, 2009, p.10).

Quando se começa a pensar na formação continuada como processo em movimento que deve ocorrer em longo prazo respeitando o tempo do docente para experimentar novas práticas, para aprender e trabalhar coletivamente e entendendo que estas práticas irão gerar saberes específicos, é fácil conceber que uma formação que considere tais princípios seja institucionalizada, tenha espaço delimitado e seja encarada como política institucional, muito embora não exista obrigatoriedade através de políticas específicas na oferta de formação para docentes do magistério superior.

A pedagogia universitária é campo de conhecimento que se desenvolve no confronto com os saberes específicos, com os professores de outras áreas do conhecimento. Quando as teorias educacionais auxiliarem no desenvolvimento de estratégias para o ensino superior; quando as experiências contextualizadas forem socializadas, gerando teorias que expressem as práticas pedagógicas das diferentes áreas de formação.

3. ASPECTOS DA ESTRUTURAÇÃO DAS PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Neste capítulo, apresentam-se os principais conceitos deste estudo, os quais possibilitaram lançar um olhar para o campo empírico. Como recurso metodológico característico de uma pesquisa de *estudo de casos múltiplos*, procurou-se ampliar a literatura de modo a abranger possíveis formas em que os fenômenos poderiam se apresentar nas instituições pesquisadas, seguindo, assim, as orientações contidas em Yin (2010).

A partir da principal motivação desta tese, compreender como se institucionalizam as propostas de desenvolvimento profissional docente em cinco universidades do estado do Rio Grande do Sul, quatro focos principais foram determinantes para guiar este estudo e, posteriormente, para traçar similaridades e contrastes entre as instituições que fizeram parte da pesquisa. A bibliografia revisada, nesta parte, é apresentada e gira em torno dos focos: espaços e relação com outros setores; agentes coordenadores; ações e estratégias; e avaliação.

3.1 O ESPAÇO DESTINADO ÀS PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conceito de “espaço” e sua interface com o conceito de lugar⁵ auxiliou na compreensão dos movimentos de institucionalização das propostas (CUNHA, 2010). Para fim de exemplo, cabe adiantar algumas observações que decorreram das primeiras aproximações com o campo empírico e, assim, reiterar a utilização desses conceitos neste estudo.

Antes da visita *in loco*, foi realizada no *site* das universidades uma busca por informações pelas coordenadorias, programas e núcleos que se ocupam da tarefa de fomentar a formação docente. Já neste primeiro mapeamento, um

⁵ Nas discussões trazidas por Cunha (2010), as definições dos conceitos de espaço, lugar e território são aprofundadas. Os movimentos que levam a transformação do espaço em lugar, e do lugar em território, também são apresentados. No entanto, para este estudo, apenas o conceito de espaço e sua interface com o conceito de lugar, foram utilizados. O conceito de território refere-se às disputas de poder a partir das representações de diferentes grupos que ocupam os lugares. Tal conceito não foi trazido para este estudo, por não ser objeto de discussão a percepção das disputas de poder inerentes à consolidação/institucionalização dos programas.

desafio: situar as propostas de desenvolvimento profissional docente na estrutura das instituições que colaboraram com este estudo, tendo claro que a destinação de um “espaço” não significava que estas propostas estivessem em pleno funcionamento.

Os *sites* das universidades revelaram a existência de propostas de formação docente, relacionando este setor a uma pró-reitoria específica, no caso, a pró-reitoria de graduação. Apesar de algumas dificuldades para mapear essas propostas devido à desatualização do portal de algumas instituições, foi possível ter previsão do que seria encontrado no campo empírico, nos documentos complementares, nas entrevistas com os gestores e agentes coordenadores.

Neste levantamento de dados nos *sites* e na leitura dos documentos disponibilizados *online*, transparece o que diz Cunha (2010, p.53): “a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização”. Em alguns casos notou-se a descontinuidade de uma proposta ou até mesmo que, apesar do espaço existir, nem sempre estava em pleno funcionamento. Essas questões posteriormente se confirmaram nas falas dos entrevistados.

Nas palavras de Cunha (2010, p.53), “o *espaço*, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação”. Esses espaços podem ou não ser preenchidos; podem ou não ser utilizados para as tarefas com as quais se comprometem.

Ainda segundo Cunha (2010, p.53) “este *espaço* está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos” e, no caso desse estudo, incluindo também os gestores que estão à frente dessas propostas. Esta questão relaciona-se ao que representam os programas, núcleos e coordenadorias que se ocupam da formação docente, para uma determinada instituição. Refere-se à justificativa de existência e manutenção dessas propostas e, em que medida, responde às políticas nacionais a considerar objetivos dessas propostas e as relações que buscam estabelecer com valores das instituições. Como bem coloca Detoni (2007, p.38), “o homem sempre percebeu que espaços deveriam ser criados, antes que por necessidades físicas, pela afinidade com a tarefa a ser neles cumprida”.

A relação desses programas com a missão institucional expressa nos documentos é reveladora dessas expectativas. Além de constituírem-se com um dos primeiros indícios de institucionalização dessas propostas, os documentos institucionais são também reveladores desses espaços e das próprias justificativas da sua existência nas universidades.

Cabe salientar que as estratégias para atingi-los (ATINGIR A QUEM?) são definidas pela comunidade universitária, com fundamento no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, ao prever que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Em que pese às exigências legais, as universidades brasileiras são autônomas para definir suas estratégias e metas com as quais se compromete perante a sociedade.

Nesse contexto, inserem-se as propostas de desenvolvimento profissional docente. Coadunam com as palavras de Marcelo (2011, p.19) “por melhor que se tenha desenvolvido uma atividade de formação, se esta entra em conflito com as normas e culturas da organização, dificilmente pode ser implementada”.

Os documentos institucionais, tanto os que perpassam as diferentes instâncias quanto os das próprias propostas, recebem destaque ao demonstrar e—quanto se busca articular um programa com seu contexto institucional. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é instrumento político, de natureza conceitual e metodológica, que norteia as ações educacionais das IES para a construção de sua missão e metas. É documento central orientador da ação institucional e educativa. Tofik (2013, p.116) corrobora com este entendimento na definição de que “o PPI expressa o compromisso compartilhado da comunidade acadêmica institucional, visando atingir determinados fins a que se propõe”. Já o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) traz o planejamento estratégico da instituição, fazendo cumprir as metas do PPI, documentos que são muitas vezes apresentados juntamente.

Contudo, se o espaço está ligado à missão da universidade, revelando as expectativas da sociedade, essas expectativas se dão no conflito do cumprimento das definições de organismos internacionais e das políticas nacionais e tem impacto nas expectativas da comunidade universitária. As

definições acerca da destinação de um espaço para a formação docente são importantes para as metas institucionais, mas, como já foi dito, não fornece garantias de desenvolvimento de ações que promovam o desenvolvimento profissional docente. Esses espaços necessitam ser ocupados e preenchidos para que de fato transformem-se em lugar da formação docente, pois “o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significados e legitimam a sua condição” (CUNHA, 2010, p.54).

Se esses espaços dependem da dimensão humana para se constituírem em lugares, entende-se que a colaboração para a transformação desse espaço em lugar depende da colaboração de toda a universidade. É de interesse perceber onde estão essas propostas; que espaços ocupam na organização das instituições; as expectativas que depositam os gestores e agentes coordenadores; e, como esses espaços se comunicam com as outras esferas institucionais a fim de se construir como lugar. Nesta perspectiva coloca Viñao Frago (1998, p.61) que

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva o espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina o lugar se constrói. Constrói-se a partir do ‘fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

Essa construção requer o envolvimento da comunidade universitária, algo que extrapola o setor diretamente envolvido com esses programas, na articulação com os demais setores. A própria consolidação do campo da pedagogia universitária assim exige, por ser uma área multidisciplinar, pois o ensino não é tarefa que se restringe ao espaço da sala de aula e, como argumenta Bordas (2005), é sensível aos embates sociais que interferem nas políticas públicas, questões que se referem a universidade como um todo.

Dentre estes aspectos que colaboram para a construção de um espaço em lugar e que, ao se relacionarem com as propostas podem auxiliar no desenvolvimento profissional docente, merecem atenção:

- a) **Relação com os estudantes**, no que tange à complexidade que envolve o ingresso e a permanência dos discentes neste nível de

ensino e dos setores que se ocupam destas tarefas nas universidades. Relacionar as questões estudantis com as ações dos programas/núcleo e coordenadorias é aproximar-se de fatores que influenciam diretamente na aprendizagem. Vale esclarecer que as questões que afetam a permanência referem-se às materiais, mas também às de aquisição, de conhecimentos necessários que possibilitem a esses alunos prosseguirem em suas trajetórias acadêmicas. Nos estudos de Vieira (2005), as estratégias que visam questionar e transformar o “valor da pedagogia na universidade” prevê a participação dos discentes que estão diretamente envolvidos no processo, imprimindo sua visão sobre os conhecimentos que são reconstruídos, trazendo, como coloca a autora, *a voz dos estudantes*. De igual forma, estudos como os de Marcelo (2011) explicam que a tendência do desenvolvimento profissional é incluir a aprendizagem do estudante como indicador da qualidade deste processo. Embora este estudo não se proponha em avaliar essas propostas e seus possíveis impactos na aprendizagem dos alunos, parte-se da premissa de que a preocupação com a aprendizagem está implícita em qualquer planejamento desses programas e que, para isto, a relação com os setores que lidam diretamente com demandas estudantis constituem-se em importante momento para tecer as primeiras aproximações, na apropriação do que possibilita e/ou dificulta a melhoria da aprendizagem. Neste sentido, corrobora Lucarelli (2012) ao trazer que as ações de assessoria também se preocupam com a aprendizagem dos estudantes.

- b) **A carreira docente**, no que tange à avaliação e progressão do docente, considerando o que coloca Feixas (2004, p.45) “a política de avaliação dos professores deve estar em sintonia com a política de formação e com o tipo de ensino e aprendizagem pretendido”.
- c) **Pesquisa**: estudo de Vieira (2012) demonstra a dificuldade e o desprestígio que ainda afeta a pesquisa sobre a prática pedagógica em relação às pesquisas das outras áreas do conhecimento. Os setores das universidades que se ocupam das pesquisas, também podem auxiliar na legitimação da pedagogia universitária, como campo de

estudo e pesquisa na universidade. Estudos atuais buscam “a realização de experiências de investigação pedagógica que buscam a compreensão, renovação e valorização da pedagogia, através da reinvenção das práticas e da reflexão crítica sobre as suas finalidades, natureza e efeitos” (VIEIRA, 2009, p.7). A autora ainda traz o “papel *marginal* da investigação do ensino superior”, e a “desvalorização da investigação das práticas no contexto da investigação acadêmica” (VIEIRA, 2005, p.23).

- d) A **extensão**, como coloca Santos (2004), é uma importante possibilidade de relação com os segmentos locais que esperam de um conhecimento pluriversitário, possibilidades para repensar questões sociais.

Ressalta-se, assim, a importância de perceber como o setor que pensa a formação pedagógica dos docentes se relaciona com os demais setores, que trata dos aspectos mencionados acima e como isso requer a compreensão de que a universidade, como instituição social, desenvolve e reproduz culturas específicas, gerando um conjunto de significados e comportamentos que se remetem às tradições, aos costumes, rotinas e rituais. Ademais, estas instituições estimulam inércias, reforçam a vigência de valores, “de expectativas, e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.131). Tais significados são transmitidos tacitamente pelos grupos sociais no interior das instituições, gerando formas de comunicação que refletem na sua organização.

Na esteira de Pérez Gómez (2001, p.162) “a organização institucional se transforma, assim, no marco e no mecanismo que facilita e condiciona, que medeia necessariamente os processos de comunicação e os compromissos experiências de seus membros”. A relação das propostas de desenvolvimento profissional com outras esferas da universidade para a proposição de ações e estratégias pode ser analisada sob esta ótica, pois estas, ao serem vinculadas a um setor, fazem parte de uma estrutura institucional que, ao se revelar, também revela facetas da divisão social do trabalho e das relações que contribuem para uma maior ou menor integração entre essas esferas.

O grau de definição desses marcos e mecanismos organizativos pode ser compreendido através do conceito de código que é desenvolvido nos estudos de Bernstein (1998, p.143). Na concepção do autor, “o código é regulador das ações entre contextos”, o que significa que os setores que compõem uma instituição não estão organizados por acaso, mas seguem regras que os mantêm e os reforçam de determinada forma. A relação entre contextos, neste caso, entre as propostas de desenvolvimento profissional docente com os demais setores da universidade, também não foge às regras que definem e conformam o grau de isolamento e a relação entre esses contextos.

Isto ajuda a explicar a dificuldade de integração entre as propostas de desenvolvimento profissional docente com setores afins, como as pró-reitorias estudantis, as pró-reitorias de pesquisa e extensão ou o setor de avaliação institucional, setores esses que se relacionam com a carreira docente, dentre outros. Relações que parecem explícitas tornam-se mais complexas nas tramas institucionais, no reforço das fronteiras que conformam e limitam.

A intensidade da demarcação desses contextos, o isolamento, se mais fortes e mais delimitadas as fronteiras entre esses setores; ou se mais fracos e mais difusos, definem o que Bernstein (1998) denomina de *códigos elaborados* ou *códigos restritos*. Conceitos adjacentes auxiliam a compreender o conceito de códigos, se elaborados ou restritos, são os conceitos de classificação e enquadramento.

Os códigos elaborados remetem a uma forte classificação (+C) que demonstra formas de poder mais definidas. O conceito de classificação “designa posições/categorias (de uma divisão social do trabalho) fortemente isolada ente si” (BERNSTEIN, 1998, p.140). A manifestação do poder através da classificação gera formas de controle no interior desses contextos, as quais também se revelam através de forte enquadramento, o que interfere na regulação dentro de um contexto/setor, definindo o que é permitido, e as formas de comunicação e posturas aceitas.

Por outro lado, essas fronteiras podem ser menos delimitadas, o que favorece maior integração entre os diferentes contextos, interferindo, conseqüentemente, nas regras de comunicação no interior dos setores, demonstrando enquadramento mais fraco, ou seja, códigos restritos. Logo, nos

códigos restritos, refere-se a classificação fraca (-C) e designa posições/categorias com isolamento muito reduzido e menos especializado. Processos de integração entre contextos são mais facilitados, neste sentido.

O “poder”, neste caso, refere-se à forma como as propostas de desenvolvimento profissional docente são percebidas na universidade. O valor que tem a formação para a atividade docente em relação a outras atividades da carreira, como pesquisa, extensão, gestão, é revelador do poder no interior das instituições. Também gera formas de classificação que vão delimitar as relações entre essas esferas, e, por sua vez, gerar mecanismos de controle que auxiliam na manutenção deste poder. Bernstein (1998) define isto como enquadramento.

No entanto, códigos elaborados e códigos restritos podem mesclar-se no cotidiano das instituições. Segundo Bernstein (1998, p.141) “variações na (ou mudanças da) distribuição de poder produzem variações na mudança do grau de isolamento entre as categorias de uma classificação, variando ou mudando, assim, seus princípios”.

Os movimentos de institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional docente também podem contribuir para alterações na forma de distribuição do poder ao revelarem-se para os diferentes agentes de uma instituição as possibilidades para repensar os processos que interferem e são interferidos pelo ensino da graduação. Como diz Pérez Gómez (2001, p.132), “o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional”.

Ao assumir que os espaços reservam possibilidades de constituírem-se em lugar através das expectativas de todos os membros da comunidade universitária e de articulação com os diferentes setores/contextos que compõem uma instituição, assume-se que os conflitos, pelas tensões que desencadeiam, são reveladores desse processo, se expressam nos movimentos de estruturação e organização das propostas. Quanto à compreensão sobre organizações sociais, colabora Pérez Gómez (2001, p.160)

As organizações sociais não podem funcionar como mecanismos objetivos de precisão, nem sequer quando se propõe a produzir

eficazmente artefatos materiais, muito menos quando o conteúdo de sua atividade é a formação cultural das novas gerações, o desenvolvimento intelectual e emocional de sujeitos diferenciados.

As organizações são permanentemente tencionadas pelas demandas externas, o que interfere no “poder” que as regula. A observação dos espaços nas estruturas das instituições respeita a concepção de Pérez Gómez (2001, p.155) de que, apesar do peso e das questões culturais que definem os espaços e as suas relações, “os fatores organizativos não se constituem por si mesmos nenhum mecanismo mágico que garante a eficiência dos resultados, porque, em primeiro lugar, estes resultados quando mais interessantes e ricos do ponto de vista educativo mais imprevisíveis são”.

É nesta imprevisibilidade que reside possibilidades de novos arranjos, novas relações e articulações dessas propostas com outros setores que se fazem necessários para corresponder ao contexto atual. As próprias dificuldades em integrar-se com setores importantes desvelam mecanismos culturais sendo questionados para a consolidação dessas propostas.

3.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO: o conceito de desenvolvimento profissional

Os espaços organizacionais dedicados à formação podem constituir-se em possibilidades de desenvolvimento profissional do docente universitário ao promoverem ações que tenham por objetivo discutir as demandas impostas pela prática pedagógica. Nas universidades, os processos institucionalizados de formação docente, denominados de coordenadorias, programas, núcleos, acabam sendo locais mediadores dos conhecimentos pedagógicos entre os professores universitários através das diferentes estratégias empreendidas.

Diante deste cenário, pontua-se também o quanto as propostas podem constituir-se em lugar de permanentes discussões e reflexões pelos atores institucionais, tornando-se necessários para lidar com as novas demandas impostas pelo contexto atual. Ao reconhecer que essas demandas são contínuas e quanto impactam na prática dos professores, é que o conceito de desenvolvimento profissional ganha notoriedade.

Atualmente, estudos como os de Marcelo (1999, p.9) sinalizam que a formação é processo contínuo que rejeita classificações, sendo que a

dissociação entre formação inicial e continuada perde o sentido. Para o autor, “o conceito de ‘desenvolvimento’ profissional tem uma conotação de evolução e continuidade que, no meu entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”.

Argumenta-se, nesse trabalho, que compreender a formação docente a partir desse conceito constitui-se em possibilidade de compreender que a apropriação dos conhecimentos pedagógicos ocorre através de processo permanente de desenvolvimento profissional do docente, independentemente do momento profissional em que se encontra, se recém ingressante ou efetivo. Ao entender, como Marcelo (1999, p.150), que o desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, sendo que "há épocas de equilíbrio em que se adotam posturas mais estáveis e há épocas de crise", é possível rever a ideia de linearização da formação docente.

Encarar a formação docente através do processo de desenvolvimento profissional leva à compreensão de que, em qualquer momento da sua trajetória, o professor pode investir esforços na sua formação pedagógica. Essa formação ocorre em diferentes momentos da trajetória profissional, influenciada por diferentes fatores. Não desvalorizo com isso a formação que precede o exercício da docência, mas infiro que a compreensão da impossibilidade de linearização da formação docente é fator que abre possibilidades para o processo de mudança. Os professores universitários compartilham com os professores que atuam em outros níveis de ensino, como infantil e fundamental, a necessidade de estarem em permanente desenvolvimento profissional, de estarem sempre pesquisando, refletindo e investindo em novas práticas.

Entretanto, para muitos docentes atuantes nas universidades, a apropriação desses conhecimentos de cunho didático-pedagógico não foi valorizada em sua pós-graduação nem foi exigência para o ingresso na carreira. Por isso, é como se estivessem isentos de preocuparem-se com esses conteúdos no decorrer de sua trajetória profissional. Em consequência, o fato de não terem tido formação inicial fortalecida, legitima continuarem sua formação para a docência focando tão somente na aquisição de conhecimentos específicos.

A ideia de que a formação continuada pressupõe, necessariamente, uma sólida formação inicial tem raízes na racionalidade técnica. Santos (2002, p.15) explica a forte influência da ciência moderna⁶ ao delimitar suas fronteiras, ao acreditar que o que não é quantificável é pouco relevante, de que “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas sobre o que se separou”. Essa perspectiva influenciou as ciências humanas, pois se acreditava que, da mesma forma que foi possível descobrir as leis da natureza, seria possível descobrir as leis da sociedade. De certa maneira isso explicitaria o desprestígio das ciências humanas e do conhecimento gerado por áreas próximas; assim como o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos, pois o processo de ensino é complexo, dificultando classificações e divisões.

Interessa, pois, colocar que a prática dos professores se particulariza em relação às diferentes instituições em que ocorrem. Nesse sentido Cunha (2007, p.22) diz que há uma “*desresponsabilização* das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior”. Por estas razões, fazer com que esta ciência comece a ocupar lugar no processo de formação dos professores universitários das mais variadas áreas do conhecimento representa um desafio.

Santos (2002, p.26) assevera que o momento atual é marcado pela crise do paradigma imposto pela ciência moderna que leva a nova fase de transição paradigmática. Para o autor, “a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir”. A distinção sujeito/objeto é muito mais complexa, perde o sentido assumindo “a forma de um *continuum*”. Se por um lado esse momento gera incertezas, questionando a lógica imposta pela racionalidade técnica, por outro acaba tornando-se propício para mudanças na forma de produção dos conhecimentos, de compreensão do homem e da sua relação com o meio.

Mesmo que as políticas ainda não considerem a formação pedagógica como exigência para tornar-se professor, o momento atual faz transparecer o hiato que a ausência da apropriação do campo da pedagogia deixou na

⁶ Caracterizada por Santos (2002) como o pensamento que teve início com a revolução científica do século XVI e dominou o pensamento científico a partir do século XVIII, sendo a mola propulsora para grandes transformações técnica e social.

formação do docente universitário. Neste contexto, é auspicioso encarar tal momento como sendo propício para que se desencadeie um processo de mudança. Vivenciamos um momento em que os desafios e resistências coexistem com as novas possibilidades de se conceber a formação docente. Novas possibilidades de apropriação e reconfiguração do campo da pedagogia universitária.

É possível observar que essa fase de transição paradigmática aponta novas possibilidades para que os docentes universitários se apropriem dos conhecimentos pedagógicos. Correntemente, observa-se o interesse individual desses profissionais pela formação pedagógica, através de cursos de diversas modalidades e duração. Em outros casos, algumas IES preocupam-se em propiciar tais espaços de qualificação docente, por exemplo, através da proposição de encontros periódicos de formação. Algumas universidades direcionam os cursos de formação para os ingressantes na docência, ministrados por professores mais experientes ou por professores da área da educação. Existem casos em que é possível observar iniciativas locais, que partem de determinado curso ou departamento, com o intuito de discutir questões que se impõem à prática pedagógica específica de cada curso.

Através dos problemas e demandas da instituição, as diferentes pedagogias geradas nesses processos auxiliam na construção de práticas situadas em local específico, relacionado aos problemas emergentes e, por esta razão, corroboram significativamente para a qualidade do processo de ensino empreendido pelos professores.

Marcelo (1999, p.168) enfatiza que os professores “valorizam aquilo que tenha maior probabilidade de aplicação imediata e direta nas suas classes, e que possa resolver um problema por ele detectado”. Não defende com isto que as propostas de formação abordem apenas os conteúdos pedagógicos que tenham aplicação imediata, mas sim que as questões levantadas pelos professores na sua prática gerem saberes quando confrontadas com os conteúdos pedagógicos. Assim fazendo, a prática do professor pode torna-se mais complexa e desafiadora. Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2010, p.83), “trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação. No caso da formação de professores, com base em sua prática social de ensinar”.

O processo de formação do docente universitário requer inserção em uma abordagem “que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO, 1999, p.137). Na esteira de Santos (2004), percebe-se que um dos grandes desafios da universidade é assumir a responsabilização social, é transformar o conhecimento que produz em conhecimento pluriversitário, criando condições e mecanismos para que a comunidade possa interpelar a ciência e que todos os grupos, mesmo aqueles que representam as minorias, sejam considerados nos avanços e no processo de melhoria de vida que a ciência proporciona, pois “a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas” (SANTOS, 2004, p.68).

A definição de Pimenta e Anastasiou (2010, p.48) sobre a tarefa da didática é reveladora do quanto o processo de construção desse campo disciplinar compreende além dos conteúdos específicos “suas funções sociais, suas implicações estruturais”, o que tem sentido somente ao compreender o ensino “como fenômeno complexo” e o “ensinar como prática social”. Essa função social do ensino universitário refere-se a um sentido global, mas também local. Compreende-se, então, que a pedagogia universitária desenvolve-se conforme os diferentes sujeitos que fazem parte desse processo, os lugares em que a universidade se insere, as articulações que estabelece com a comunidade local, entre outros. Segundo Broilo et al (2010, p.89), “essa organização coloca o professor em constante busca e construção de diferentes caminhos pedagógicos para articular os conhecimentos e reflexões geradas pelo processo”.

Na institucionalização dos processos de desenvolvimento profissional, os professores passam a compreender os momentos de aproximação com o campo pedagógico como conjunto de esforços que não se findam com o término de uma etapa da formação. Em alguns casos, essa modalidade pode ser o início da apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos para muitos docentes. Não se pode desconsiderar as outras possibilidades de formação, mas, ao contrário, pode-se entender que quanto mais o professor universitário precocemente iniciar seus estudos na área pedagógica, mais

possibilidade de repensar, relacionar, redefinir os conhecimentos específicos de determinada área com os conhecimentos pedagógicos.

Concluindo, aponta-se, por conseguinte, que a continuidade da formação no local de trabalho merece atenção pelas possibilidades que oferece, pois quando os conhecimentos pedagógicos são mobilizados para encarar desafios e problemas específicos oriundos da prática, ganham outra conotação para o processo de formação. Nesta lógica entende-se que os diferentes programas, coordenadorias e núcleos de apoio pedagógico, quando institucionalizados, contribuem substancialmente para o desenvolvimento profissional do docente universitário e, conseqüentemente, para a consolidação do campo da pedagogia universitária.

3.3 OS AGENTES COORDENADORES

O processo de institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional docente também perpassa pela previsão de agentes para o seu planejamento e coordenação. Para Marcelo (1999, p.168), os processos de inovação requerem também “o apoio de agentes de mudança que proporcionem assessoria técnica aos professores nos aspectos mais problemáticos do uso da inovação”. É nessa tarefa complexa que se inserem e atuam os coordenadores ou responsáveis pela organização das estratégias que visam o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem, nos diferentes cursos e disciplinas de uma instituição.

Em algumas situações, quando as universidades não preveem nos seus projetos esses processos formativos e quando um grupo de professores sente a necessidade de apropriação dos conhecimentos pedagógicos em decorrência de algum desafio, como a reestruturação curricular, por exemplo, podem estes recorrer a diferentes estratégias e lugares. Assim foi o caso do Curso de Enfermagem de uma universidade pública que acionou um grupo de professores do programa de pós-graduação em educação (SELBACH, 2007).

Ao definir estratégias, Mayor Ruiz (2007, p.35) coloca que, “no âmbito do assessoramento, quando falamos em estratégia, estamos nos referindo a um acordo sobre aqueles princípios que regulam e ordenam os intercâmbios entre os participantes neste processo: professores e assessores”. Ressalta que

podem existir muitos perfis de assessores. Quanto mais diversificadas forem as estratégias e os locais onde elas ocorrem, mais diversificados podem ser estes perfis.

Destaca-se, nesse sentido, a importância desse profissional assessor para que as propostas de fato contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes. Zabalza (2004) aponta alguns dilemas para esse profissional: o “dilema sobre o debate sobre as competências dos formadores, o dilema da formação com pessoal próprio e alheio e o dilema da profissionalização dos formadores”.

A competência dos formadores pode suscitar muitas dúvidas sobre o recrutamento desses profissionais que coordenam os programas. Um pedagogo poderá ter os conhecimentos pedagógicos, mas nem sempre os conhecimentos sobre as disciplinas nas quais os docentes em processo de formação são experts. Esse desconhecimento de uma área específica pode gerar uma *desautorização intelectual* deste agente coordenador perante os docentes. Em contrapartida, os conhecimentos de áreas específicas ou sobre o próprio ensino de uma área específica podem vir desacompanhados de reflexões que são oriundas das ciências da educação, questões que transcendem mas qualificam o espaço da sala de aula. Reforça Zabalza (2004, p.162) que “essa questão tem uma difícil solução visto que cada um destes perfis trará contribuições muito variadas para a formação”. É possível mapear experiências positivas apenas com a assessoria da área pedagógica ou com apenas os docentes experts no ensino de uma área como engenharia, saúde. Contudo,

talvez a posição mais equilibrada e efetiva pudesse ser encontrada no perfil de equipes mistas em que estejam presentes: pessoas com uma forte formação pedagógica junto a outras com uma ampla experiência como professores de disciplinas específicas (ZABALZA, 2004, p. 162).

Quanto ao segundo dilema, acionar pessoal externo ou utilizar o pessoal da própria instituição, também traz posições dicotômicas. Acionar profissional externo é desfavorável quando a universidade não institucionaliza instâncias especializadas “que funcionam como centro de estímulos e coordenação das iniciativas” (ZABALZA, 2004, p.163). Por mais significativa que seja a

contribuição desses agentes externos, trazendo contribuições singulares e imprescindíveis no processo, elas necessitam ser revistas e contrapostas para o contexto específico. Ademais, se essas forem atividades de curta duração e não tiverem continuidade em nenhum outro processo, esvaziam-se na euforia de um momento específico.

O dilema apresentado por Zabalza (2004, p.164) sobre a profissionalização dos formadores, aplica-se às situações em que o agente coordenador é também docente. O dilema apresenta as possibilidades do profissional se dedicar exclusivamente a essas tarefas e a impossibilidade de conciliá-las com as atividades de docência; no caso dos agentes coordenadores serem docentes, “as pessoas dedicadas a isso podem se especializar, ir gerando seu próprio material e acumulando experiências”.

Neste sentido, colabora Filkenstein (2012) em relação ao tempo de estudo desses profissionais. A demanda de trabalho dos docentes e demais agentes coordenadores pode, por vezes, prejudicar o tempo tão necessário para o estudo do campo da pedagogia universitária. Colocar freio nessas demandas, constitui-se em possibilidade de melhoria da prática deste pessoal.

Ao considerarmos as múltiplas alternativas de intervenção dos agentes que coordenam as atividades de formação pedagógica, vale salientar a colocação de Finkelstein (2012) quanto ao papel do assessor, que vai além do papel de técnico preocupado em responder a demandas a partir de respostas prontas e que desconsidera os contextos e peculiaridades das instituições. É nesta perspectiva que o tempo para estudo ganha importância.

Quanto ao estudo e atuação deste profissional, há de considerar duas dimensões, a pedagogia e didática. Cabe nesse sentido a perspectiva de Lucarelli (2012) da diferenciação e complementação destes conceitos. Para a autora, “a pedagogia universitária se define como um espaço de conhecimento orientado para a compreensão dos processos de formação que se dão na universidade”. (LUCARELLI, 2012, p.141). Neste aspecto o profissional lança um olhar mais global sobre os processos de formação, que ultrapassam a sala de aula, mas atravessam constantemente o espaço micro em que ocorrem os processo de ensinar e aprender. Por outro lado, “a didática universitária analisa o processo de ensino que um docente ou uma equipe de docentes organiza em

relação com a aprendizagem dos estudantes, em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico” (LUCARELLI, 2012, p.141).

É nessas duas vertentes que se desenvolve a atuação do assessor pedagógico, na busca do equilíbrio entre esses dois aspectos. As ações voltadas somente para o espaço micro podem levar à dissociação das questões mais amplas da universidade, da relação tão valorizada com os aspectos de uma sociedade específica. Neste sentido corrobora Feixas (2004, p.41)

Para que os esforços de desenvolvimento profissional individual tenham repercussão, faz falta o apoio de uma cultura institucional que os favoreça, e está em que caracterizar-se por favorecer oportunidades para trabalhar e aprender uns com os outros, umas relações igualitárias de poder e autoridade na tomada de decisões, assim como a possibilidade de autonomia individual no exercício do trabalho e da tarefa.

Feixas (2004) ainda defende que as diferentes perspectivas da colaboração, incluindo um novo paradigma de organização das instituições, mostram a cultura institucional. Em relação às questões macro de que se ocupa a pedagogia, percebe-se que os programas cada vez menos fecham-se em si. Buscam na cultura colaborativa com as outras instancias institucionais novas possibilidades. Reforça-se, neste sentido, o papel mediador do assessor pedagógico.

Um resultado interessante da pesquisa de Feixas (2004) revela que as condições externas não se constituem por si só em fator de motivação para que os docentes busquem investir na sua formação. Nota-se, neste sentido, a importância deste setor de desenvolvimento profissional docente nas universidades, pois por mais que as políticas tenham trazido para as salas de aula um perfil diferenciado de alunos, por mais que as pressões externas possibilitem diferenciações curriculares que requerem preparo, elas não determinam a busca por formação pedagógica. Esta pesquisa ainda revelou que o fato das propostas serem organizadas anteriormente não necessariamente se refletia em desenvolvimento profissional docente. Contudo, as conversas informais e as atividades de dentro dos departamentos tiveram maior relevância. Isso não significa que os processos organizados perdem totalmente suas potencialidades de auxiliar os docentes na sua

formação pedagógica, mas se observa que as propostas devem articular-se com as demandas desse espaço micro. Estabelecer diálogo com as unidades e departamentos é condição para uma proposta de desenvolvimento profissional docente.

A previsão de relação com o *Campus* e cursos destaca novamente o importante papel dos assessores neste sentido. Para Feixas (2004, p.44), “sem dúvida, os líderes dos departamentos e as unidades docentes podem exercer uma importante influência no desenvolvimento dos profissionais e na melhora da docência”. Neste caso, os diretores de centros/faculdade/*Campus*, os chefes de departamentos, o coordenador de curso ou apenas o coordenador de curso, conforme for a estrutura adotada pela universidade, pode ser um aliado importante na definição das ações e estratégias dessas propostas.

Importa traçar algumas características da bibliografia atual sobre os agentes que coordenam as propostas e que desenvolvem tarefas importantes e determinantes para estes setores de fato constituírem-se em propostas de desenvolvimento profissional docente, os mentores e os assessores pedagógicos.

3.3.1 Mentores

Algumas universidades têm programas de tutorias que podem ser uma proposta da própria instituição ou ficar a critério dos departamentos ou cursos⁷. Mayor Ruiz (2009) explica que o mentor ou tutor é um professor experiente geralmente da mesma área de atuação do professor iniciante, "com mais capacidades profissionais, com mais domínio de um determinado tema" (MAYOR RUIZ, 2007, p.41). Com a implantação dos Planos de Reestruturação do REUNI, esta é uma proposta que pode ser utilizada nos processos de formação pedagógica dos professores que estão ingressando nas universidades. Neste processo, o professor mais experiente assessora o novo professor nos primeiros anos da sua profissão, ajudando na compreensão da história e da cultura da instituição.

⁷ Cabe explicar que na atual estrutura da universidade brasileira a estrutura departamental vem sendo substituída por outras modalidades organizacionais. Em algumas universidades extingue-se a estrutura departamental permanecendo os cursos. Justificamos assim a tradução de cátedras/departamentos por cursos.

Percebemos que estas competências são encontradas em professores que tem mais anos de experiência e que desenvolveram a habilidade de refletir sobre a mesma, avançando nas suas práticas, reconstruindo saberes a partir destas experiências, ainda que muitas destas podem nem sempre ter feito parte da sua vida acadêmica e profissional. Ao contrário, é provável que foram sendo adquiridas com o tempo através de erros e acertos tanto no que se refere à relação com os alunos, com os colegas, com a gestão, etc. Mayor Ruiz (2007, p. 42) ainda coloca que este professor pode muitas vezes atuar como modelo, "demonstrando suas destrezas docentes em classe, nas relações sociais mantidas com companheiros, no trato com os alunos, na gestão de reuniões, tendo um compromisso de trabalho pessoal e profissional".

Esta certamente é uma oportunidade para os professores experientes mostrarem como foram aprendendo a lidar com os desafios impostos pela prática no decorrer dos anos, experiências que muitas vezes não seriam trocadas espontaneamente, senão através da proposta de tutoria. Além disto, proporciona aos novos docentes repensarem suas decisões, fazendo avanços na sua própria trajetória. O ponto positivo desta troca é a possibilidade de reflexão sobre a variedade de dinâmicas que os professores novos irão encontrar nas universidades.

Outro ponto positivo da tutoria refere-se à criação de momentos em que os professores mentores possam proporcionar aos novos professores o *feedback* das suas ações, o que segundo Mayor Ruiz (2007) impulsiona a autonomia e a autogestão. A autora ainda aponta algumas características facilitadoras para que a relação estabelecida tenha resultados positivos, como pertencer à mesma área disciplinar. Ela explica que isto não precisa ser uma regra, mas ressalta que cada departamento, cada curso, se movimenta em relação a uma determinada cultura que produz determinadas relações interpessoais, relações estas que se operam concretamente. Muitas vezes estas culturas e identidades de determinados grupos são difíceis de serem apreendidas, dificultando aos novos docentes que interajam melhor com os colegas. Falas, posturas e práticas podem ser mal interpretadas pela falta de compreensão das relações já consolidadas nestes cursos e departamentos.

Outra característica que pode potencializar o sucesso desta relação entre mentores e professores é que a eleição para trabalhar conjuntamente

seja voluntária, respeitando as afinidades comuns para o trabalho. As trocas e relações que se estabelecem através da proposta de tutoria podem ser muito intensas e trazer benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores novos.

As atividades podem ser de longa duração através do empreendimento de estratégias específicas ou podem ser em processos de formação mais condensado como a ministração de palestras ou oficinas de curta duração.

3.3.2 Assessores Pedagógicos

Outros perfis de agentes que podem coordenar estas atividades são os assessores pedagógicos. Convém explicar que, nos estudos de Lucarelli (2000), os assessores são especialistas em Ciências da Educação e não precisam ser especialistas na disciplina em que atuam os professores que assessoram. O assessor pedagógico assume papel importante no desenvolvimento profissional do docente universitário, pois embora não tenha formação na mesma disciplina que os docentes que poderá assessorar, tem maior domínio dos conhecimentos pedagógicos, algo que possibilita interessantes trocas na construção de pedagogias específicas.

Os estudos de Hevia (2000, p.90) demonstram que “a formação do docente universitário constitui um aspecto nuclear do que institucionalmente se espera do assessor pedagógico”. Muitas vezes é esse profissional que fornece as condições para que os professores se apropriem dos conteúdos pedagógicos, que lhes permita realizar novas leituras da sua prática pedagógica, construindo pedagogias universitárias que deem conta de uma disciplina específica, que se desenvolve a partir de uma realidade específica. Assim, o assessor contribui para o desenvolvimento profissional do docente universitário e para o processo de reflexão acerca da sua prática.

Muitas experiências sobre o assessoramento pedagógico, realizado por profissionais da área da educação, geraram estudos que apresentam condições facilitadoras e obstaculizadoras da atuação deste profissional nos processos de formação docente. A análise de algumas destas condições pode levar à reflexão sobre a atuação de diferentes agentes coordenadores.

Primeiramente, não se pode ignorar a complexidade dessa tarefa no contexto da educação superior. Falar de desenvolvimento profissional no

contexto universitário é falar de universo permanentemente tensionado pelas cobranças e demandas impostas, seja pelo mercado, seja pelos organismos que cobram desta instituição posições mais adequadas como uma sociedade em ascensão. Este cenário afeta diretamente o trabalho do professor universitário e, conseqüentemente, o trabalho dos assessores, que buscam interpretar e responder essas demandas juntamente com o professor.

Explica Comarú (2010, p.96) que, ao promover e incentivar o desenvolvimento profissional docente, “faz-se necessário a realização de levantamento e análise sistemática das necessidades formativas, possibilitando reflexão conjunta e pertinente às prioridades elencadas”. A quantidade e complexidade das tarefas podem levar a uma indefinição do papel do assessor pedagógico na universidade. Ao procurar entender quais são as tarefas desenvolvidas pelos assessores pedagógicos, através da percepção dos próprios assessores sobre o papel que desempenham, Nepomneschi (2000, p.59) encontra muitos testemunhos que, para fins de análise, divide em três grandes eixos. O primeiro deles refere-se ao “assessoramento aos chefes de departamentos e coordenadores de curso”, como:

- * assessoramento na condução no que se refere aos planos;
- * formação docente;
- * avaliação institucional;
- * trabalhar analisando, sustentando, empurrando, ajudando, questionando o projeto pedagógico que se leva adiante;
- * ajuda aos docentes para melhorar a qualidade do processo de ensino/ aprendizagem;
- * assessoramento na elaboração de programas e estratégias de intervenção nas cátedras;
- * indagação sobre problemáticas específicas de ensino de uma disciplina;
- * assessoramento técnico/pedagógico;
- * assessoramento pedagógico em reuniões de áreas e / ou reuniões de cátedras;
- * assessoramento sobre os aspectos didáticos/organizativos aos docentes;
- * desenvolvimento de alternativas de intervenção pedagógica e de uma didática especial de nível;
- * desenvolvimento de recursos didáticos;
- * desenvolvimento de cursos de formação e capacitação docente;
- assessoramento na condução no que se refere aos planos;

Nas mesmas colocações dos assessores, a autora ainda encontrou que é tarefa do assessor pedagógico “facilitar a comunicação” através:

- * coordenação de oficinas e grupos de trabalho;
- * nexos entre distintas instâncias da organização;
- * intercâmbio entre cátedras.

Quanto ao “assessoramento e desenvolvimento de projetos inovadores e de investigação educativa”, encontra-se:

- * participação na comissão de mudança curricular;
- * elaboração de programas para a avaliação de assuntos acadêmicos e institucionais,
- * assessoramento nas equipes interdisciplinares;
- * ser inspirador e sistematizador de inovações.

Percebe-se assim que o assessor entende que faz parte de suas tarefas promover a troca de ideias, facilitar a compreensão das diferentes instâncias da universidade e promover formas de romper com as rígidas estruturas departamentais e até mesmo de áreas específicas dentro de determinado curso, que dificultam práticas inovadoras e interdisciplinares. Evidencia-se, neste estudo, a amplitude do trabalho do assessor pedagógico nos departamentos/cursos e aos docentes universitários. Lucarelli (2000, p.38) coloca que algumas percepções dos assessores sobre o seu papel demonstram “um conglomerado difuso e até contraditório de expectativas, onde as imagens se contrapõem”. Os assessores podem ser vistos como técnico, mas também como agente de mudança.

Por outro lado, através dos testemunhos percebe-se que não é simplesmente auxiliar na formulação de modelo de plano, elaboração de projeto pedagógico, promover cursos pontuais de formação e capacitação docente, mas acompanhar os efeitos dessas atividades na prática dos professores, intervindo no momento necessário. Donato (2000, p.129) reforça esta ideia ao explicar que “uma das tarefas em que se centrará o assessor pedagógico será a capacitação permanente” dos professores. Depreende-se, assim, que o assessor estará permanentemente provocando situações e momentos de encontrar, junto com o professor, formas de auxiliar na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem que ele organiza e, assim, contribuir para o desenvolvimento profissional do docente universitário.

Vale ressaltar que não é o caso de defender concepção ativista da assessoria pedagógica ou dos diferentes coordenadores que podem empreender estas propostas, descaracterizando as formações mais densas,

com estudos de concepções teóricas bem definidas. Pelo contrário, todos reforçam que a formação que contribui para o desenvolvimento profissional do docente universitário tem estas características. O trabalho do assessor pedagógico ou de coordenadores responsáveis por estas propostas deve, com efeito, voltar-se para os problemas emergentes da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, sem ignorar as relações com as dimensões da prática social, política e institucional. Reforçam esta ideia as reflexões de Veiga (1989, p. 16) de que prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

3.4 AS ESTRATÉGIAS

Mayor Ruiz (2007, p.35) define estratégia como “um processo regulável, sujeito a certas regras que asseguram certa tomada de decisões em função do momento e da situação”. Esta concepção remete a refletir sobre as características dos contextos em que as ações de formação se organizam e se sistematizam em programas e coordenadorias. Remete também a pensar nos profissionais que refletem, definem e colocam em prática essas ações.

Independentemente do nome que recebam estes processos institucionalizados de desenvolvimento profissional, o foco é o melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Estes processos ocorrem através de diferentes ações ou estratégias que se estabelecem em relações entre os agentes que coordenam os programas e os docentes de diferentes áreas atuantes nas universidades. Considera-se estratégias institucionalizadas aquelas que se desenvolvem através de programas, coordenadorias ou núcleos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional⁸ da instituição, demonstrando que as ações desencadeadas pelos diferentes agentes responsáveis são previstas na busca dos objetivos e metas pretendidos pela instituição.

⁸ Exigências da LEI N^o 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES. No projeto das instituições consta a missão, o planejamento das suas principais ações, a relação com comunidade da qual a instituição faz parte, dentre outros.

Apesar dos processos formativos ganharem características próprias conforme a instituição em que se desenvolvem, algumas características comuns dos programas contribuem significativamente para os avanços desejados. Conforme Pimenta e Anastaisou (2010, p.109), “os processos de profissionalização continuada que resultados significativos têm apresentado se caracterizam por alguns procedimentos e aspectos”.

Outros autores como Mayor Ruiz (2007) e Hévía (2000) também mostram características comuns, que facilitam estes processos formativos e podem potencializar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos docentes. Algumas destas características são: a institucionalização e o apoio da reitoria; os agentes coordenadores; o diagnóstico das realidades e o tempo destinado; as estratégias de trabalho individual e coletivo; e a preocupação em desenvolver didáticas específicas.

A institucionalização dos processos de desenvolvimento profissional transcende às evidências documentais. A institucionalização destas propostas requer que estejam previstas em documentos como o Projeto Institucional (PI) da universidade, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) [VER SE JÁ NÃO COLOCOU ANTERIORMENTE AS SIGLAS], pois assim são legitimadas no âmbito de cada instituição. Mas a efetivação deste processo exige dos demais membros da instituição mais do que o previsto nestes documentos.

É oportuno lembrar ainda que, quando uma política de expansão como o REUNI aponta para a concretização de propostas de formação e apoio pedagógico e até mesmo orienta que os Planos de Reestruturação das universidades apresentem programas desta natureza, poderão simplesmente servir para a formalização destes sem que sejam de fato institucionalizados, por falta de interesse da gestão, dos professores ou de agentes que coordenem este trabalho.

Corroboram com esta perspectiva estudos de Puentes e Aquino (2010, p.283). Para eles, muitos programas não dão conta do esperado “porque não encontram apoio necessário nem entre professores nem gestores universitários, para sua verdadeira institucionalização”. A verdadeira institucionalização destes processos é condição facilitadora do trabalho dos agentes que coordenam estas propostas no interior de cada instituição. O

apoio da reitoria, com plena convicção da necessidade destes programas ou núcleos, é condição capaz de legitimar estas práticas na universidade, conforme nos esclarece Nepomneschi (2000).

As estratégias que visam o desenvolvimento profissional docente se pontencializam quando desenvolvidas a partir de programas formalizados através do PI, com o apoio da gestão, mas principalmente assumidos pela comunidade acadêmica. Ressalta-se que o apoio dos diferentes membros da gestão tem um grande significado para a concretização dos programas e da atuação dos assessores pedagógicos, pois muitas iniciativas são tolhidas pelos limites institucionais.

Dentre as estratégias de desenvolvimento profissional docente universitário, encontram-se destaques ao (1) diagnóstico da realidade e tempo destinado à formação; (2) previsão de estratégias individuais e coletivas; (3) a construção de uma didática universitária. A seguir, sumarizam-se as principais referências.

3.4.1 O diagnóstico da realidade e tempo destinado para a formação

O contexto social, histórico e cultural em que se situa determinada instituição relaciona-se diretamente com o trabalho acadêmico interferindo nas diferentes práticas, inclusive nas práticas pedagógicas (NEPOMNESCHI, 2000). Portanto, conhecer este contexto, tentar compreendê-lo, é tarefa inerente a qualquer processo de desenvolvimento profissional docente, sem desconsiderar que as questões culturais e sociais estão em permanente mudança e se alteram conforme muitos fatores, não constituem realidades imutáveis. Sem esta disposição, de conhecer as diferentes realidades, as propostas de formação que se desenvolverem a partir de qualquer programa, podem ficar limitadas, pois cada instituição impõe seus próprios obstáculos, desafios, possibilidades e condições facilitadoras.

Pimenta e Anastasiou (2010) colocam o *conhecimento da realidade institucional* como condição para desenvolvimento da pedagogia universitária. Sugerem proceder “um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação”. Explicam Pimenta e Anastasiou (2010, 110) que:

Realizado pelo coletivo, o diagnóstico para o levantamento dos problemas da realidade já constitui uma ação formativa, além de objetivar a primazia das questões centrais a serem trabalhadas. A realidade institucional por sua vez constitui um ponto de chegada, pois todo o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados.

Portanto, qualquer iniciativa que se preocupe com o desenvolvimento deste profissional terá o conhecimento da realidade no bojo de suas preocupações centrais. Os docentes podem elaborar estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem que podem não ter sucesso na prática se desconhecem a realidade da instituição e do contexto de seus alunos.

Contudo, conhecer a realidade institucional é uma tarefa complexa tanto para docentes quanto para os demais profissionais que se envolvem com ela. Como tarefa complexa, dificilmente se realizará através de breves diálogos e observações, pois a realidade se revela em ações e atos tácitos, que nem sempre são explícitos e compreendidos imediatamente. Muitas vezes requer dos agentes que coordenam estas propostas e também dos professores um tempo de observação desta instituição e de seus alunos. O acompanhamento do cotidiano dos docentes no interior dos departamentos e cursos pode ser uma possibilidade de apreender esta realidade, mas requer *tempo*.

O tempo é elemento importante a ser considerando em qualquer processo de formação, tornando-se aliado das atividades desenvolvidas pelos agentes coordenadores. O diagnóstico dos problemas e desafios da prática pedagógica demanda tempo. Como escrevem Pimenta e Anastasiou (2010, p.110), “um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivo, etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido, em relação aos problemas diagnosticados e transformados em metas”.

Corroborando com esta discussão a ilustração organizada por Hevia (2000), ao apresentar as diferentes modalidades em que atua o assessor pedagógico, mas que podem ser generalizadas para os demais agentes que coordenam as propostas pedagógicas. O quadro também fornece subsídios para melhor compreensão sobre como o assessoramento se insere no cotidiano das universidades.

QUADRO 1: Tendências predominantes na formação universitária.

| <i>Modalidades</i> | <i>Tipos</i> | <i>Características</i> |
|--------------------|---|--|
| Explícitas | Atividades informais (cursos, oficinas...); Programas formais; | Demandas pontuais; Duração breve; Múltiplas dimensões educativas. Caráter sistemático e integral; Duração ampla; |
| Incidentais | Apoio pedagógico aos departamentos e cursos e aos docentes; Promoção e o desenvolvimento de inovações; | Resolução de problemas emergentes ou situações críticas; Ações esporádicas; Experiências pedagógicas diferentes do habitual; Formação continuada; |

Na concepção de Hevia (2000), as tendências de formação do docente universitário dividem-se em duas modalidades, que denomina de “explícitas” e “incidentais”. As modalidades explícitas compreendem os tipos “formais” (programas formais) e “informais” (cursos, oficinas). Já as modalidades incidentais referem-se aos tipos de formação que se voltam para o “apoio pedagógico aos departamento/cursos e aos docentes” e a “promoção e o desenvolvimento de inovações”.

O que caracteriza os tipos de formação informais, como os cursos e oficinas, são as “demandas pontuais” e a “duração breve” porque não requerem uma sistematização dos conteúdos a serem abordados. São problemas específicos e desafios pontuais determinados pelos mais diversos setores da universidade. Para Hevia (2000, p.104), estes momentos de formação merecem um olhar especial por parte do assessor pedagógico considerando que “em muitos casos são um primeiro passo na formação sistemática que oferecem os programas formais e geralmente representam a possibilidade de consolidação destes”. A autora reforça esta relação entre os tipos de formação, informais e formais, sinalizando possibilidade de maior sistematização e organização dos conteúdos que farão parte do processo formativo e que constituem alternativa para a ampliação do marco teórico. O que caracteriza os programas formais é o seu “caráter sistemático e integral” além de “ampla duração”, o que possibilita o aprofundamento de concepções teóricas face aos problemas dos contextos específicos e sua reinterpretação.

Na concepção de Hevia (2000), os programas formais configuram-se como um dos tipos de formação do professor universitário e, sendo assim, uma das muitas dimensões da atuação do assessor pedagógico. Hevia (2000, p.104) argumenta que os momentos mais individualizados, implícitos da assessoria, merecem destaque e que “o apoio pedagógico aos departamentos ou cursos têm como finalidade primária, contribuir para o melhoramento do processo educativo”, que é o principal objetivo de qualquer iniciativa de formação.

Outra importante consideração refere-se ao tempo para encontrar possibilidades de transformar o apoio pedagógico incidental em apoio explícito, que seja sistematizado e ocorra através dos programas ou coordenadorias. Muitas práticas pedagógicas inovadoras não são problematizadas e socializadas por falta de lugar e de tempo para que sejam discutidas. O assessor também pode procurar professores que estejam desenvolvendo estas práticas e dar a elas notoriedade, com possibilidade de reflexão aos demais colegas. Contudo, isso requer investimento de tempo e esforços objetivos.

Neste sentido, Puentes e Aquino (2010, p.283) apontam como condições que dificultam a institucionalização dos programas a “economia de tempo, esforços e recursos – humanos e financeiros”. A partir destas discussões, compreendemos que os processos de formação que se desenvolvem de modo institucionalizado e previsto na política da instituição, caracterizam-se pela continuidade, por ter etapas definidas, por prever os espaços de formação e ações concretas, pela disposição e empenho no diagnóstico da realidade. Tais aspectos podem fazer com que as estratégias tenham sucesso, alcançando aprendizagens significativas na medida em que assumem esse processo como sendo coletivo. As propostas que abrangem maior número de docentes “tem maiores probabilidades de produzir mudanças” do que ações individuais. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.110).

Os responsáveis por estas propostas também pensam em possibilidades de envolver maior número de docentes nas ações que desenvolvem, priorizando as ações coletivas. No entanto, vale ressaltar que a adesão dos docentes nesses processos de formação deve ser *voluntária*, considerando que “não se faz mudança por decreto” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 109).

Concorda com essa ideia Mayor Ruiz (2007, p.87) quando coloca que a “participação deve ser um ato voluntário”.

3.4.2 Previsão de estratégias individuais e coletivas

As estratégias podem ser individuais ou coletivas. Como coloca Mayor Ruiz (2007), as estratégias são escolhidas pelos assessores pedagógicos, técnicos ou demais responsáveis por estes programas juntamente com os professores. Esta escolha depende da situação e deve ser acordada com os professores.

Muitas vezes os docentes podem procurar os núcleos ou programas motivados por dificuldade específica ligada a uma situação de sua prática pedagógica e, nestes casos, as estratégias individuais têm muita relevância. A partir dos estudos de Mayor Ruiz (2007, p.48) pode-se explicar algumas destas estratégias que podem se desenvolver neste sentido, como o Portfólio, Casos e Teleformação.

O portfólio define-se por "uma coleção de documentos que argumenta convincentemente que uma pessoa é competente ou tem progredido na sua formação como docente" (MAYOR RUIZ, 2007, p.48). Através da organização em pasta com o planejamento do professor, a avaliação dos alunos e a reflexão acerca deste processo, o professor poderá refletir e analisar os aspectos de sua prática que podem levar ao melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Os casos possibilitam aos docentes, juntamente com os agentes coordenadores destes programas, que examinem de "forma mais completa possível, situando no tempo e no espaço, um aspecto, uma questão, ou alguns acontecimentos". Possibilitam ao professor descrever uma situação, compreender os fatores que dificultam o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem e permitem que ele altere o que for possível. Em ambas estratégias, portfólio e caso, o distanciamento necessário para compreender e refletir sobre a própria prática é realizado com o auxílio do assessor.

Outra estratégia que também conta com a participação de agentes externos refere-se à teleformação. A teleformação é uma possibilidade de assessoramento individual, através de diálogos entre o assessor e o professor através de ferramentas como o correio eletrônico privado. Será

assessoramento coletivo através de chats ou ambientes de atividades elaborativas pelos assessores e professores (MAYOR RUIZ, 2007).

Proporcionar formação individual sobre aspectos específicos da prática pedagógica de um professor é importante preocupação dos programas de desenvolvimento profissional, mas nem sempre o suficiente para impactar positivamente na formação geral do aluno. Muitas vezes alguns problemas que parecem específicos têm, na verdade, relação com problemas mais amplos de determinado curso ou instituição e melhores alternativas requerem o envolvimento dos demais professores. Corroborando Leite et al (1999, p.72) observam que o individual sempre esconde um coletivo além do que “não é só um professor que se contamina, mas em diferentes espaços, outros se mobilizam”. Os problemas da prática trazem a possibilidade de mudanças e a observação da prática dos parceiros de trabalho pode ser possibilidade de mobilização coletiva e comprometimento com as propostas do grupo. Também cabe refletir que a construção e a efetivação do projeto político-pedagógico requer que os professores se mobilizem conjuntamente, tanto no seu processo de construção quanto implementação.

Tal análise se alia às discussões de Lucarelli (2000), pois a construção da didática universitária específica estará sempre buscando articular a prática pedagógica que se desenvolve no espaço micro (sala de aula) com as questões macro, que também se referem ao que foi acordado no projeto pedagógico de curso, aos objetivos da proposta e que também tem relação com outras instâncias da instituição em que o curso está inserido. A autora destaca que a perspectiva institucional, sua história e seu presente, tem especial determinação na didática universitária.

Nesse sentido, Marcelo (1999, p.139) assevera que o conceito de desenvolvimento profissional “refere-se a possibilidade de superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente”. Assim, sendo importante alterar a dinâmica do trabalho docente, pois o desenvolvimento profissional, além de não ser previsível, dependendo da trajetória de cada docente, também é dependente das escolhas e das relações com os pares que o professor estabelece durante esse processo.

Mayor Ruiz (2007, p.64) reforça essa perspectiva ao explicar que “a constituição de equipes de trabalho é fundamental para se adentrar no

institucional, para combater o trabalho isolado”. Destaca-se a dimensão institucional de qualquer assessoria ao docente. A visão do outro sobre os aspectos institucionais, sobre os conteúdos da formação que constituem uma disciplina, geram processo de trabalho coletivo, superando, assim, o trabalho isolado. Atualmente, muitos estudos apontam o trabalho coletivo como maior possibilidade de fazer avanços e contribuir para a integração curricular. Por esta razão as afirmações de Royo (2010, p.22) ao mostrar que “qualquer programa que pretenda qualificar a formação, que não se conceba como puramente documentos sem sentidos, deverá fomentar a organização docente como seu objetivo mais imediato”.

Para repensar as alterações no projeto pedagógico, no currículo dos cursos, na prática pedagógica, de modo a atingir a formação dos alunos, desponta como alternativa a existência de espaços de discussão e reflexão que coloquem em foco as questões relativas ao ensino. Como já mencionado, o diálogo formativo não ocorre em pausas de reuniões burocráticas nem em corredores ou intervalos de aula. Ao contrário, demanda tempo, disponibilidade dos envolvidos e lugar apropriado. Neste contexto, a coordenação de grupos de trabalhos ganha conotação relevante. Equipes docentes discutem coletivamente as metas bem definidas sobre o perfil de egresso que pretendem formar, sobre quais os principais objetivos do curso, que os professores se movam em torno do projeto que é construído coletivo e assim definem qual papel cabe a cada um. Não só na sua elaboração, mas no seu desenvolvimento.

São desafios impostos ao docente que historicamente desenvolveu trabalhos isoladamente, individualmente. Contrapõem-se à ideia de comprometimento com o processo formativo dos alunos pelos docentes, que limita o trabalho de sala de aula, reforçando a concepção de que basta cada um desempenhar bem seu trabalho. O compromisso com o projeto formativo dos alunos não se dá somente na sua execução em sala de aula, numa perspectiva de trabalho isolado, mas com sua execução e avaliação em âmbito bem mais complexo. O trabalho em equipe pressupõe que se transite de professor de turma ou de grupo a professor da instituição (ZABALZA, 2004). Depreende-se que a identidade profissional do docente não se constrói em

torno do grupo a que atende ou da disciplina que leciona, mas em torno do projeto formativo do qual faz parte.

Os argumentos, portanto, são de aliar estratégias individuais e coletivas nos processos de formação docente. Como exemplos de estratégias pode-se citar a Investigação-Ação e a Oficinas para Análise da Prática. A Investigação-Ação pode ser desenvolvida individualmente ou com grupo misto de professores. As atividades que compõem esta estratégia fazem parte de um processo cíclico em que primeiramente as necessidades são identificadas, o grupo escolhe e planeja as melhores alternativas a partir das dificuldades detectadas. Posteriormente é realizada avaliação, que pode identificar novas necessidades (MAYOR RUIZ, 2007).

As oficinas para a análise da prática trazem a possibilidade de observação mútua. Neste caso a observação é ponto de partida para interrogar e analisar a prática. A participação dos alunos nessas estratégias também é ponto interessante. Mayor Ruiz (2007, p.51) revela que os professores têm a possibilidade de serem avaliados pelos alunos "através de um questionário em que eles reconhecem aqueles aspectos sobre o que eles consideram importante trabalhar". A partir da análise destes questionários os professores refletem sobre as alternativas para a sua prática, em conjunto com outros colegas. Segundo Mayor Ruiz (2007), é primordial entre os professores de determinado curso ou departamento a "colaboração entre os professores". Esta estratégia é exemplo de processo de formação assessorado por colegas.

3.4.3 A construção de uma didática universitária

Outra preocupação relevante das propostas de desenvolvimento profissional, refere-se à construção de didática universitária. Lucarelli (2000, p.36), na tentativa de compreender "o que é" e "do que se ocupa" essa didática, explica que a didática universitária "se reconhece como disciplina específica dentro do campo didático" e que o objetivo de análise desta didática especializada é o que acontece na aula universitária, os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem entre professores e alunos ao se relacionarem em torno de conteúdo específico. O desenvolvimento deste campo requer do docente, além do domínio do conteúdo específico, a capacidade de reflexão acerca da sua prática pedagógica. Tal reflexão exige

compreensão de alguns conhecimentos pedagógicos, condição que dificulta este processo para muitos docentes. É neste momento que, em muitos casos, o assessor pedagógico é acionado e tem a possibilidade de auxiliar no desenvolvimento deste campo, que serve a uma área do conhecimento específica, a um curso específico.

Através de uma pesquisa sobre como o assessor⁹ percebe e reflete acerca desta disciplina, a autora busca entender as perspectivas e modelos didáticos que são mobilizados na atuação deste profissional. Para Lucarelli (2000, p.40) os assessores pedagógicos, assim como outros profissionais que podem estar coordenando as atividades de assessoramento, são os atores dinamizadores dessa prática que ocorre na aula universitária, sendo que a atuação desse profissional é reveladora das perspectivas e escolhas teóricas desenvolvidas no campo didático, “de um determinado modelo didático” denunciando, assim, “a perspectiva didática desde onde se definem os rumos e as decisões”. Depreende-se, assim, que muitas vezes a própria configuração dos programas ou coordenadorias de apoio pedagógico, os objetivos mais amplos para justificar estes programas também são reveladores das bases epistemológicas no que se refere à concepção de formação do docente universitário e também da didática.

Os estudos de Lucarelli (2000, p.41) ainda demonstram que, a partir da “prática cotidiana dos assessores pedagógicos em relação aos processos que se dão na aula universitária”, é possível identificar duas perspectivas de didática: a “perspectiva da didática instrumental tecnicista” e a “perspectiva didática fundamentada crítica”.

Muitas vezes, na universidade, as orientações dos agentes que coordenam estas propostas podem representar garantia de certezas e sucessos do processo de ensino desempenhado pelos docentes. O desejo de modelo, técnica ou receita que se aplique a qualquer situação de ensino, desconsiderando aspectos como as características de curso, de grupo de alunos, do meio social ou da realidade institucional são reveladores da

⁹ Como já foi mencionado neste texto, embora a pesquisa da autora tenha se desenvolvido com assessores pedagógicos com formação na área pedagógica, compreendemos que os diferentes perfis de agentes coordenadores destas propostas de desenvolvimento institucional também acabam desenvolvendo e lidando com as didáticas específicas. Por esta razão também interessa compreender as suas perspectivas e escolhas teóricas.

perspectiva *didática instrumental tecnicista*. Lucarelli (2000, p.41) explica que muitas vezes estes profissionais se deparam no ambiente universitário com estas expectativas com relação ao seu trabalho. Neste sentido, a didática responsabiliza-se como o fazer pedagógico, “mediante a identificação e domínio de formas universais independente do meio”.

Por outro lado, muitos assessores que participaram do estudo da autora explicam que, em algumas situações nas quais são acionados pelos professores na universidade, existe a expectativa de que auxiliem nas transformações e inovações no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o assessor, os mentores ou qualquer profissional que esteja coordenando as ações na universidade é visto como profissional que fomenta iniciativas de mudanças, de inovação, de práticas interdisciplinares, de diálogo entre departamento e cursos. Neste caso, evidencia entendimento de didática mais voltada para a *perspectiva crítica fundamentada*.

As ações desencadeadas nesta perspectiva compreendem o protagonismo do docente universitário no processo de ensino e aprendizagem. Consideram que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores é complexa a ponto de impedir que técnicas e métodos se apliquem a toda e qualquer situação de ensino. O trabalho destes profissionais desenvolve-se na medida em que seja possível provocar momentos de reflexão acerca das estratégias de ensino e aprendizagem realizadas pelos professores. Também intervindo, orientando quando necessário, promovendo assim o confronto entre teoria e prática.

A didática universitária que se desenvolve a partir dessa perspectiva é compreendida como “*campo disciplinar em construção*, que vai configurando-se lentamente, com recortes dessas práticas e reconhecendo-se nelas com características próprias, por meio do fazer e da reflexão sistemática” (LUCARELLI, 2007, p.79). Como campo disciplinar em construção requer que sejam confrontadas com os conteúdos específicos do qual advém os professores universitários. Nessa situação tem sentido falar em didática específica ou didática de nível. Conforme Faranda e Finkelstein (2000, p.134) “a didática do nível superior em que ver com o específico de cada especialidade e, portanto está intimamente relacionada com o conteúdo

determinado”. Ainda, para Pimenta e Anastasiou (2010, p.67), “a didática possibilita que os professores das áreas específicas ‘pedagogizem’ as ciências, as artes, as filosofias”. É o que denominamos de didáticas específicas.

Ao identificar diferentes níveis do conhecimento, Garcia (1992, p.57) mostra a complexidade deste processo, destacando que o nível de conhecimento do ponto de vista didático “é o *conhecimento de conteúdo pedagógico*, uma vez que representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar”. Pode-se refletir que uma das condições facilitadoras para se gerar este *conhecimento de conteúdo pedagógico* é o professor estar desprovido de certezas, o entendimento de que o conhecimento é passível de mudanças e, mais ainda, estar disposto em pensar estratégias para que este conhecimento gere aprendizagens significativas.

Na medida em que os docentes investem no processo de reflexão sobre as práticas que desenvolvem, encontram peculiaridades e características próprias do seu fazer pedagógico em relação à área do conhecimento ou áreas disciplinares, o profissional que se pretende formar e os objetivos de um curso e as especificidades da instituição em que essas práticas ocorrem. A esse processo Lucarelli (2007, p.79) refere-se como reconhecimento da “existência de tantas didáticas específicas quantas forem as áreas disciplinares e profissionais que as abordem”.

A partir da colocação da autora sobre a impossibilidade de repensar a prática pedagógica dissociando-a dos diferentes campos epistemológicos dos quais faz parte, tem-se que tais práticas não são uniformizadas e representam, nesse sentido, confluência de interesses e representações por parte dos professores sobre a disciplina com a qual trabalham e as relações desta com a profissão.

Através do comprometimento dos programas e professores com a construção do campo didático numa perspectiva fundamentada crítica “a confluência dos fatores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos, na produção desses processos” não são desconsiderados (LUCARELLI, 2000, p.42). O professor, neste caso, estará disposto a repensar sua profissão e os conteúdos que fazem parte do processo de formação de novos profissionais, não como definitivos, mas como provisórios e passíveis de permanente revisão

e reflexão. Compreendem assim que essa reflexão não serve para justificar a permanência dos conteúdos nos currículos, mas colocá-los em permanente indagação sobre as justificativas de mantê-los diante de novas demandas que reconfiguram uma profissão aliadas ainda à comunidade em que um curso se desenvolve.

Nessa lógica, as didáticas específicas também servem às localidades específicas em que são geradas a partir de determinadas práticas sociais. Merece atenção o que Lucarelli (2000, p.42) aponta como segundo pilar da perspectiva fundamentada crítica, “a contextualização das ações relativas à instituição e a sociedade em que se desenvolvem e aos sujeitos que as realizam e ao conteúdo que é objeto de ensino e aprendizagem”. As ações decorrentes das propostas de formação docente nunca estão circunscritas à sala de aula, a determinado professor ou a dada disciplina. Mesmo que o professor solicite colaboração dos agentes coordenadores sobre algum aspecto específico de sua prática, confluem nesse momento muitas representações mais ou menos aparentes sobre aspectos curriculares e institucionais.

Assumir a construção do campo da didática universitária a partir de perspectiva fundamentada crítica impõe novas configurações para as propostas de desenvolvimento profissional. Esse profissional assume em seu trabalho “os problemas que surgem da análise da situação de ensino em si mesma e em articulação com a diversidade de funções da instituição, que vão mais adiante que a docência, mas implicam na docência”. (LUCARELLI, 2000, p.45). Compactam com essa ideia Pimenta e Anastasiou (2010, p.37) argumentando que “a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países”.

Entender o ensino como prática social concreta é assumir sua característica complexa, considerando que a sociedade não é estática, pelo contrário, está em permanente movimento. Para Lucarelli (2000), a multidimensionalidade dos problemas relativos ao seu objeto de análise, a didática universitária, refere-se a sua possibilidade de articular a mirada macro e micro. Os processos de ensino e aprendizagem, que ocorrem na aula universitária, desenvolvem-se na relação professor/aluno, mas não se esgotam

nessa relação. Para serem realmente compreendidos, requerem a relação com as questões mais amplas do qual sofrem constantes interferências. Sem essa relação tais práticas esgotam-se em si mesmas e dificultam a construção de novas didáticas específicas em detrimento. Nesse sentido, a autora mostra que interessa a didática específica de nível, o “currículo e a instituição”. (LUCARELLI, 2000, p.45).

Em razão disso é que se reflete sobre como as coordenadorias ou núcleos articulam essas dimensões nas ações que propõem e que novas perspectivas trazem para o desenvolvimento de uma didática de nível. Pensar em alternativas de desenvolvimento profissional no interior das IES requer compreensão da organização destas instituições. Algumas universidades estruturam-se a partir dos departamentos que organizam os docentes, em áreas afins e outras, nos cursos de graduação. Conforme explica Cunha (2000, p.182):

a estruturação das universidades brasileiras têm seguido quatro modelos básicos: 1) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; 2) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; 3) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias; e 4) a superposição de centros às faculdades, aos institutos e às escolas.

3.5 AVALIAÇÕES INTERNAS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

As diferentes dimensões que assume o processo de avaliação nas instituições se relacionam tanto com as instancias macro quanto micro. Tanto à avaliação interna, quanto à avaliação que se refere aos processos mais amplos das instituições.

No cenário brasileiro, o SINAES¹⁰ evidencia preocupação com a “construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da qualidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas” (Bases para uma nova Proposta de Avaliação da Educação Superior, 2003, p. 61). Assim, na educação superior

¹⁰ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior instituído pela Lei nº 10.861/2004.

vigente no Brasil não se pode negar o importante papel da avaliação institucional.

Importa ressaltar que a primeira característica do SINAES é a compreensão da avaliação como sistema. Como diz Cunha (2005, p. 202), “a avaliação como sistema significa compreender que se trata de uma dinâmica multifacetada, procurando apreender o fenômeno educativo através de diferentes dimensões”. Compreender a avaliação institucional a partir da ideia de sistema é aceitar a complexidade dos processos de ensino que ocorrem nas instituições, para que a avaliação realmente consiga retratar o processo e não apenas produtos descontextualizados de toda a complexidade de cada instituição.

As dez dimensões do SINAES orientam os processos avaliativos e objetivam identificar o perfil das instituições de ensino superior e “o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (Art. 3º, Lei nº 10.861/2004). A lei é clara ao expressar que as dimensões serão consideradas de modo a “respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas” (Idem). Tais princípios podem auxiliar na verdadeira compreensão de como as universidades organizam e institucionalizam diferentes setores, assim como o fortalecimento das ações que dão resultados positivos e de todo o processo que contribuiu para este resultado.

É a partir deste entendimento que ressalta a dimensão V do SINAES: “as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho” (Ibidem, inciso III do artigo 3º), as quais merecem atenção especial na medida em que provocam desafios complexos e produzem fortes implicações na educação e na sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005).

A contemporaneidade exige cada vez mais que o docente esteja preparado para atuar nesse contexto, não apenas como formador profissional, mas como articulador em processo mais amplo de formação, que a envolve em relação a valores e concepções de cidadania (DIAS SOBRINHO, 2005). Contudo, a formação do docente universitário para a atuação no ensino superior ocorre, historicamente, a partir da especialidade científica e alicerçada no mundo do trabalho (CUNHA, 2010).

A formação docente ocorre não desvinculada destes contextos de mudanças e, por essa razão, dificulta definição rígida de suas etapas e um itinerário que abranja esses diferentes processos. Como bem coloca Dias Sobrinho (2005), “a educação deve assimilar o dinamismo da vida moderna”, o que recomenda não menosprezar os estudos pedagógicos na universidade por todos os atores, em especial os docentes. Alicerçado nessas discussões está o nosso interesse em cercarmos como objeto de estudo a avaliação das propostas de desenvolvimento profissional que ocorrem nas instituições de ensino superior.

Como ressalta Dias Sobrinho (2005), as instituições precisam saber quais são seus valores dominantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Indica, para tal, por meio da avaliação institucional, “contínua, global, e formativa a universidade adensa as suas relações sociais e pedagógicas” (Idem, p. 33). O autor propõe que a avaliação institucional contribui para o fortalecimento das propostas de desenvolvimento profissional docente ao atribuir valor a estas propostas.

A “dimensão V” do SINAES também justifica preocupação de muitas universidades em fomentar as propostas de desenvolvimento profissional docente. Muitas destas propostas são ainda incipientes, com dificuldades em se fortalecer. Apesar de uma década, esta dimensão ainda apresenta desafios para a avaliação da educação superior.

Cunha (2005, p. 204) explica que a avaliação interna precede a externa, e é “coordenada pela Comissão Própria de Avaliação, que deve desenvolver o seu trabalho de forma que haja um ciclo de atividades que envolvem um processo de preparação, um de desenvolvimento e, por último, uma etapa de consolidação”. Importa a articulação entre estes momentos, da avaliação interna dos setores que compõem as estruturas institucionais, validam e legitimam em que medida as diferentes instâncias contribuem e se constituem em estratégias para atingir-se as metas previstas coletivamente.

Os Relatórios gerados pela Comissão Própria de Avaliação reafirmam o compromisso que as propostas de desenvolvimento profissional docente têm para com a instituição. Igualmente, a ausência deste dispositivo avaliativo coletivo, denota diferentes concepções sobre a validade dessas propostas. Neste sentido o processo avaliativo é percebido como síntese das ações

desenvolvidas e possibilidade de revisão e recomeço a contar da valiosa contribuição dos diferentes setores da universidade que participam do processo avaliativo mais amplo.

4. DEFINIÇÕES PARA UMA ESTRATÉGIA DE CASOS MÚLTIPLOS

Primeiramente, apresenta-se neste capítulo breve histórico das universidades coparticipantes da pesquisa, a fim de demonstrar sua representatividade no estado do Rio Grande do Sul. O cenário de expansão e o enfoque em alguns documentos deste período foram novamente retomados para enfatizar o quanto este processo trouxe demandas e tensões para este contexto, que podem ter colaborado para a reestruturação das propostas de desenvolvimento profissional docente.

Numa segunda etapa, buscou-se apresentar os procedimentos para as análises e, a partir da abordagem qualitativa e da estratégia de casos múltiplos, procedeu-se à coleta de dados e os procedimentos de análise.

4.1 AS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Esta investigação desenvolveu-se a partir do mapeamento de propostas de desenvolvimento profissional dos docentes em cinco universidades federais com sede no estado do Rio Grande do Sul.

Das cinco universidades que fizeram parte da pesquisa, quatro são instituições mais antigas e consolidadas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); e Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG). A outra é a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) criada no escopo do Programa Novas Universidades, do governo federal.

Remontar o processo de criação das universidades mais antigas é um desafio, pois elas não foram criadas desde o princípio como universidades, mas a partir de faculdades isoladas já existentes nestas cidades, algumas até pertencentes à iniciativa privada (SAVIANI, 2010). Destas universidades, a mais antiga é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituída pelo Decreto Estadual 5.758 de 28 de novembro de 1934 denominava-se primeiramente Universidade de Porto Alegre, tendo sido criada a partir da reorganização de faculdades que já existiam em Porto Alegre. A fundação da *Escola de Farmácia e Química*, por exemplo, data de 1895, seguida das *Escolas de Engenharia, Medicina e Direito*, dentre outras escolas pioneiras na educação superior no estado do Rio Grande do Sul. Somente em 1947 passou "a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul, a UFRGS, incorporando

as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria" (*Site UFRGS*). A federalização ocorreu no ano de 1950.

Após serem desincorporadas da antiga URGS, as Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, até serem transformadas em universidades, passaram por processos semelhantes ao da UFRGS. Estes seguiram a lógica das primeiras décadas republicanas, porque conforme Saviani (2010, p.6), "arrefeceu-se a iniciativa oficial e surgiram faculdades e também esboços de universidades no âmbito particular".

Posteriormente a UFSM e a UFPEL tornaram-se universidades e na década de 60 foram finalmente federalizadas. A UFSM foi incorporada pelo Ministério da Educação e da Cultura através da Lei Nº. 3.834-C, no ano de 1960, tornando-se instituição federal, e a UFPEL foi federalizada ao final da mesma década, através do decreto-lei número 750, de 8 de agosto de 1969, assim como a FURG, através do decreto-lei Nº. 774 20 de agosto de 1969.

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é a mais nova das instituições que fazem parte deste estudo e, assim como outras criadas neste período, surge no limiar do Século XXI, no contexto das políticas governamentais de ampliação do acesso e a permanência do aluno no ensino superior. O início da sua estruturação data de 2006, com a abertura de cursos em dez campi, que contou com o apoio das universidades federais de Pelotas (UFPEL) e Santa Maria (UFSM), que assumiram cada qual a responsabilidade por cinco *Campi*. A sua localização deu-se em razão da situação social da chamada Metade Sul do Estado, que apresentava os mais baixos índices de desenvolvimento e alta migração de jovens em busca de estudo. Foram selecionados para instalação dos dez campi desta Universidade municípios pertencentes às mesorregiões do sudeste rio-grandense: Caçapava do Sul e Jaguarão; e sudoeste rio-grandense: Alegrete, Bagé, Dom Pedrito, Itaqui, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana, que já contavam com oferta de ensino superior privado, mas em situação de crise.

É neste contexto que foi reivindicada a instalação de uma universidade pública e gratuita. Consta do Projeto Institucional da UNIPAMPA (2009) que sua instalação "veio marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica - um extenso território, com críticos problemas de

desenvolvimento socioeconômico, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior - a 'metade sul' do Rio Grande do Sul".

A efetiva criação da UNIPAMPA veio com a promulgação da Lei Nº. 11.640 em 11 de janeiro de 2008, que estabeleceu em Bagé a sede e os dez *Campi* já citados.

4.2 O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: DEFININDO OBJETIVOS

O decreto Nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI, tem como uma das diretrizes a "redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso especialmente no período noturno". Este processo de reestruturação, destinado apenas para as universidades federais já existentes, promoveu o aumento nos números de vagas em alguns cursos, a abertura de novas turmas e a criação de cursos e *Campus* novos. Paralelamente, foi instituído o Programa Novas Universidades, que surgiram no bojo dessas mesmas propostas e possuem originalmente características multicampi. O quadro (figura 3) mostra quais cidades do estado do Rio Grande do Sul são contempladas atualmente pelas universidades federais de educação superior a partir deste processo de reestruturação e de expansão promovidas pelo Governo Federal desde 2004:

*QUADRO 2 - Universidades e municípios contemplados com a
expansão*

| UNIVERSIDADE | CAMPUS |
|--|--|
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Sede: Porto Alegre Tramandaí |
| Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Sede: Santa Maria Frederico Westphalen Palmeira das Missões Cachoeira do Sul |
| Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) | Sede: Pelotas Atualmente não possui campi de expansão. |
| Fundação Universidade Federal do Rio Grande - (FURG) | Sede: Rio Grande São Lourenço do Sul Santa Vitória do Palmar Santo Antônio da Patrulha |
| Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) | Sede: Bagé Alegrete Caçapava do Sul Dom Pedrito Itaqui Jaguarão Santana do Livramento São Borja São Gabriel Uruguaiana |

No Artigo 3º, o REUNI ainda prevê recursos financeiros para as universidades federais em "despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação". Da mesma forma que o número de vagas para novos alunos foi aumentado, gerou-se a demanda por contratação de novos professores que puderam ingressar tanto em departamentos consolidados, como em novos cursos e *Campus*. As novas universidades são criadas por meio de Lei que já traz a dotação inicial de cargos, docentes e técnicos-administrativos.

Além do decreto, as Diretrizes Gerais para a Elaboração dos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais forneceram subsídios para a definição das metas e adequações das universidades ao programa, expressas nos Planos de Reestruturação de cada instituição que aderiu ao REUNI. Uma das dimensões exigidas do Plano de Reestruturação de cada

universidade era a "reestruturação acadêmico-curricular" que poderia se efetivar através de "revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade" e ainda a "reorganização dos cursos de graduação". Percebe-se que tais orientações pretendiam impactar nas práticas pedagógicas tanto dos professores antigos, quanto dos professores novos a partir de novos currículos, novos alunos e suas demandas, e novas formas de organização do trabalho docente e administrativo.

Não é por acaso que uma das dimensões do REUNI também seja a Renovação Pedagógica da Educação Superior, que traz expressamente o mandato da "atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implantação de um novo modelo". O mesmo documento de Orientações para a Elaboração de Planos de Reestruturação e Expansão aponta que, no Plano Geral de implementação da proposta seja prevista a "formação docente para a proposta".

Percebe-se, com efeito, que a formação docente recebe destaque nas propostas do REUNI, como possibilidade de efetivação do processo de reestruturação das universidades federais e de geração de novas universidades, para que os objetivos destas políticas sejam atendidos através de processos de ensino e aprendizagem de qualidade. Com Puentes e Aquino (2010, p.283), pode-se verificar a justificativa de tais medidas posto que a formação pedagógica em serviço, que ocorre "pela via da implementação de programas de desenvolvimento no interior das instituições de ensino superior [...] ainda são raras dentro e fora do Brasil". Os autores ainda apontam que muitas iniciativas esparsas encontraram problemas para se tornarem de fato institucionalizadas, isto quando não fossem extintas antes mesmo da sua institucionalização.

Espera-se que, quase ao fim do segundo ciclo do REUNI, que tem a duração de cinco anos cada a partir da aprovação dos Planos de Reestruturação de cada universidade, este quadro possa ter se alterado bastante no cenário brasileiro. É provável que muitas universidades consolidadas tenham programas de desenvolvimento profissional docente que estão em atividade há mais tempo e se reestruturaram para atender as novas propostas do REUNI. Por outro lado, alguns destes programas, mesmo

institucionalizados, podem ter sido planejados para o momento destas políticas, perpassando a compreensão de que após o cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Reestruturação enviado ao MEC, não seja mais necessária a existência destes programas ou núcleo.

Neste caso, observa-se que não há regras para a institucionalização desses processos formativos em serviço, sendo que, quando ocorrem, caracterizam-se de diferentes maneiras, dependendo da instituição em que se situam, das pessoas que planejam, da aceitação dos gestores e professores e da percepção de que as propostas do REUNI, que exigem formação, não encerram o processo de desenvolvimento profissional do docente universitário que continuará sendo afetado permanentemente pelas novas demandas da sociedade.

4.2.1 Questões de pesquisa

Neste sentido, nortearam este estudo as seguintes questões:

- Que espaço é destinado às propostas de desenvolvimento profissional docente? Como ocorre a institucionalização e reestruturação das propostas e que influências o processo de expansão teve neste processo?

- Qual a articulação dessas propostas de desenvolvimento profissional com os documentos basilares das instituições como o Projeto Institucional e o Plano de Reestruturação do REUNI? Como ocorreu o processo de estruturação destas propostas nas diferentes universidades?

- Quem são os responsáveis? Qual a sua formação? Como foram recrutados para a atuação nessas coordenadorias, núcleos e programas? Como se dá a sua atuação? Como estudam e se preparam para desenvolverem as ações e estratégias das propostas?

- Como definem as estratégias que fazem parte do programa? Consideram as diferentes áreas do conhecimento? Quais as principais características desses programas nas universidades? Quais as principais diferenças e proximidades?

- Produzem relatórios periódicos das atividades? Estes relatórios auxiliam na reestruturação das propostas? As avaliações relacionam-se com a avaliação institucional da universidade?

Estas questões foram elaboradas para tornar possível a compreensão das propostas de desenvolvimento profissional em sentido mais amplo, entendendo quais as bases epistemológicas que as sustentam, como se estruturam e que condições institucionais colaboram e/ou dificultam seu fortalecimento como espaço/lugar com potencialidade para promover o desenvolvimento profissional do docente universitário.

4.2.2 Objetivos

O objetivo geral desta tese é compreender como se institucionalizam/reestruturam os movimentos de desenvolvimento profissional dos docentes universitários nas universidades federais do Rio Grande do Sul (RS) no processo de expansão da educação superior federal. Tal objetivo especifica-se em:

- a) Situar esses movimentos de desenvolvimento profissional na estrutura organizacional da universidade e a articulação com outros setores da universidade.
- b) Identificar as bases epistemológicas que orientam as ações destes programas (Proposta).
- c) Analisar a formação, perfil e formas de recrutamento dos agentes coordenadores.
- d) Descrever como ocorre a relação com os docentes de diferentes áreas do conhecimento e seus respectivos cursos/departamentos.
- e) Descrever as formas de organização, planejamento e avaliação das estratégias desenvolvidas pelas propostas de desenvolvimento profissional.
- f) Compreender a relação das propostas de desenvolvimento profissional com as recentes políticas de expansão.

4.3 A ESCOLHA PELA ABORDAGEM QUALITATIVA E OS ESTUDOS DE CASOS MÚLTIPLOS: DEFININDO OS SUJEITOS E PROCEDIMENTOS

Ao considerar as questões de pesquisa e os objetivos definidos acima, coube desenvolver o projeto a partir da abordagem qualitativa. Esta escolha possibilitou maior aproximação com os espaços que centralizam estas propostas, desde as ideias mais iniciais, até as iniciativas mais concretas que visam à formação do docente universitário.

Partiu-se de que, na maioria das vezes, a realidade se desvela de maneira fragmentada, ainda mais pela temática em questão: os espaços, as expectativas e as finalidades dos núcleos, coordenadorias e programas nem sempre estavam bem definidos, desvelando fatores que se constituíam em entraves e facilitadores. Os aspectos encontrados nos *sites*, nas falas e expressões e nos documentos oficiais, revelaram detalhes que, num primeiro momento, podem parecer irrelevantes, mas que ao serem reconduzidos ao contexto em que foram gerados ganham sentido. Esclarecendo esta ideia, reporto-me a Bogdan e Biklen (1994, p.47) quando explicam que, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”.

Empreender esforços numa pesquisa qualitativa também permite definir estratégias e procedimentos que levem em consideração as experiências do ponto de vista dos informantes, tentando entender o sentido, o significado e os sentimentos que tais experiências provocaram e provocam para os sujeitos da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p.48) também explicam que os investigadores qualitativos “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. Além disto, procurou-se considerar que a pesquisa estava sendo desenvolvida em instituições com realidades específicas e que, mesmo as universidades recém instituídas, já possuem uma história, uma cultura própria, uma identidade em construção. Estas foram condições respeitadas durante todo o estudo.

A abordagem qualitativa também é desafiadora no sentido de que extrair das expressões e do silêncio dos interlocutores as pistas que levam a compreender os diferentes fenômenos exige do investigador a compreensão de

que nada é trivial, de que a realidade nem sempre se revela através de falas objetivas e definidas, assim como da palavra escrita dos diferentes documentos. Revela-se igualmente no que foi silenciado, suprimido ou ignorado. O que muitas vezes parece ter menos relevância pode estar escondendo indícios importantes para a compreensão de um fato (BOGDAN e BIKLE, 1994). Sendo assim, concorda-se também com Ludke e André (1986) em que a pesquisa qualitativa requer o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, o que requer um trabalho atento de campo.

As características peculiares dessas instituições, que podem interferir diretamente na organização das propostas de desenvolvimento profissional, levam ao reconhecimento de um fenômeno social complexo, o que contribui para a escolha da metodologia de estudo de caso. Yin (2010), esclarece que os estudos de caso representam a estratégia escolhida principalmente quando se colocam questões do tipo "como" e "por que". Para o autor, Yin (2010, p.33), "o estudo de caso não é uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente".

As propostas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários estruturam-se de maneira diferente conforme a universidade, o contexto em que a proposta se desenvolve, a cultura das instituições e os cursos que oferece, entre outros aspectos que se procurou considerar. Na concepção de Yin (2010, p.77), os projetos de caso único ou de casos múltiplos são "variantes da mesma estrutura metodológica - e não existe uma distinção ampla entre o assim chamado estudo de caso clássico (ou seja, único) e os estudos de casos múltiplos". É neste sentido que foram produzidos os cinco diferentes estudos de caso que fazem parte desta pesquisa. Complementa aquele autor que a opção por um ou mais estudos de caso "é considerada uma escolha do projeto de pesquisa, com ambas sendo incluídas sob o método de estudo de caso" (YIN, 2010, p.77).

Dentre as vantagens dos estudos de casos múltiplos em relação a estudo de caso único, pode-se citar a possibilidade de reforçar os achados ou encontrar diferenças contrastantes entre os casos e suas variáveis. Este processo é denominado de replicação, que pode ser literal ou teórica.

Conforme Yin (2010, p.78) "cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que (a) possa predizer resultados similares (uma replicação literal) ou (b) possa produzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (uma replicação teórica)". Estes últimos auxiliam na complementação da estrutura teórica tornando-se "o veículo para a generalização de novos casos". Pode-se refletir que as principais replicações, literais ou teóricas a serem encontradas neste estudo provavelmente se relacionem com alguns eixos observados nas diferentes instituições.

Por ser "estratégia de pesquisa abrangente", o estudo de casos múltiplos norteou os procedimentos para a coleta de dados desta pesquisa, que se desenvolveu em fases que serão detalhadas a seguir.

4.3.1 Sites e documentos

Bogdan e Biklen (1994, p.90) explicam que, ao optar por esta metodologia de estudo de caso, torna-se necessária uma observação prévia, pois à medida que se conhece melhor o tema em estudo, "os planos são modificados e as estratégias selecionadas". Importa considerar as "decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados", selecionados para o estudo.

Neste sentido, foi feito minucioso mapeamento das propostas existentes na UFRGS, UFPEL, FURG, UNIPAMPA e UFSM através dos *sites* das instituições e do que disponibilizavam sobre as propostas, como notícias acerca de seus projetos institucionais, Plano de Reestruturação de adesão ao REUNI, projetos dos programas/ núcleos/coordenadorias. Igualmente foram analisados relatórios e demais documentos como resoluções e portarias.

Para Bogdan e Bilklen (1994) os documentos internos oficiais são reveladores do discurso pactuado no âmbito institucional, assim como das regras e regulamentos oficiais. Neste sentido não há como olhar para estes documentos sem considerar o contexto e as concepções dos atores que os geraram. Neste procedimento, optou-se por aceitar as reflexões de Lüdke e André (2011, p.39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural

de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Após um primeiro mapeamento dos documentos e organogramas disponibilizados nos *sites* das universidades, foi possível perceber a existência das propostas e o espaço que lhes era destinado na estrutura organizacional das universidades.

QUADRO 3 – Universidades e os espaços destinados para as propostas de desenvolvimento profissional docente

| Universidade | Nome da Proposta/SIGLA | Espaço institucional |
|---------------------|--|--------------------------------------|
| UFRGS | Programa de Aperfeiçoamento Atividades Pedagógicas / PAAP | Pró- Reitoria de Graduação / PROGRAD |
| UNIPAMPA | Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico / COORDEP | Pró- Reitoria de Graduação / PROGRAD |
| FURG | Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica / PROFOCAP | Pró- Reitoria de Graduação / PROGRAD |
| UFPEL | Núcleo de Pedagogia Universitária | Pró- Reitoria de Graduação / PRG |
| UFSM | Programa de Formação Pedagógica Permanente /CICLUS | Pró- Reitoria de Graduação / PROGRAD |

Vale ressaltar que, como muitos *sites* estavam desatualizados ou alguns documentos mais recentes ainda não tinham sido disponibilizados, no avanço da pesquisa constatou-se que alguns programas haviam alterado de nome, como é o caso do programa da UFRGS, que incorporou o PAAP e atualmente se chama Programa de Apoio à Graduação (PAG). Outras propostas estavam desativadas ou com as atividades suspensas para revisão, questões que serão devidamente exploradas e desenvolvidas no decorrer das análises do que foi observado nos respectivos documentos e falas, através da entrevista.

A partir deste mapeamento inicial foi possível definir os gestores, professores e técnicos responsáveis pelas propostas de desenvolvimento

profissional docente, que poderiam colaborar através da entrevista com as propostas.

4.3.2 Procedimento para a realização das entrevistas

Considerando que a pesquisa pretendia realizar entrevista com seres humanos, o projeto aprovado pelo PPGEduc foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da UFRGS, via Plataforma Brasil¹¹.

Dentre os documentos exigidos para a submissão do projeto nesta plataforma, constam: (1) o projeto de pesquisa, (2) documento assinado pelo pró-reitor de pesquisa da UFRGS; (3) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para cumprir esta exigência, foi elaborado um Protocolo de Pesquisa, definido por Yin (2010, p.106) como um documento que recompila, além do questionário e instrumentos, “os procedimentos e as regras gerais a serem seguidas no uso do protocolo”. Os seguintes itens compuseram o **Protocolo de Pesquisa**: *Proposta de desenvolvimento profissional dos docentes em tempos de expansão da educação superior: um olhar para as universidades federais do Rio Grande do Sul/RS*:

1. Considerações iniciais ao estudo de caso
2. Procedimento para a coleta de dados
 - 2.1 Carta ao Reitor
 - 2.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
3. Questões do Estudo de Caso
 - 3.1 Objetivos da pesquisa e focos do subitem do protocolo
 - 3.2 Detalhamento das Questões de Estudo de Caso
4. Guia preliminar para a elaboração do relatório

¹¹ Conforme traz o site a Plataforma Brasil “é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

Cumprе enfatizar que, em consonância com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, os entrevistados foram informados acerca de possíveis riscos e desconfortos, que poderiam decorrer desta pesquisa. Estas informações fizeram parte do subitem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pela responsável pela pesquisa¹² e pelos colaboradores. Os benefícios que a pesquisa poderiam trazer para a ciência também foram devidamente esclarecidos aos participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido trouxe a informação de que, no caso de algumas instituições ainda não terem desenvolvido as ações para a definição de políticas internas que visem à institucionalização ou à reestruturação de propostas de desenvolvimento profissional docente mais adequadas ao tempo presente, este fato não poderia ser interpretado como falta institucional ou pessoal, considerando que não há neste sentido uma regulamentação pela legislação.

Quanto aos riscos coletivos, que envolvem a imagem da instituição como um todo e dos setores que se relacionam diretamente com as propostas de desenvolvimento profissional docente, foi previsto no documento que interpretações sobre as análises poderiam levar a diferentes compreensões, inclusive no sentido de responsabilização do coletivo institucional por apresentar dificuldades para desencadear propostas de desenvolvimento profissional docente. Para minimizar os riscos decorrentes desta relação na publicação dos resultados, houve o comprometimento em explicitar os desafios da instituição e alguns impactos que o momento atual de expansão da educação superior gera na reestruturação das universidades. Implantar propostas como estas requer tempo para construção e desenvolvimento de novos projetos, até o empreendimento e consolidação de novas práticas, ainda mais envolvendo um campo em construção como é o campo da pedagogia universitária. A coleta de dados ocorreu no decorrer deste processo.

Os riscos individuais e as alternativas para minimizá-los também foram esclarecidos no documento. Estes riscos referem-se à imagem dos gestores,

¹² Os processos de pesquisa que se submetem aos Comitês de Ética nas universidades exigem que o responsável pela pesquisa seja o Professor Orientador, no caso a Dr.^a Maria Beatriz Luce.

técnicos, professores e demais responsáveis por desencadear estas ações de formação docente e que poderiam vir a colaborar com este estudo.

Um risco possível seria o constrangimento do respondente ao ser questionado sobre questões que ainda não discutiu com seus pares, assim como uma prática que a universidade encontra dificuldades em instituir poderia acarretar no desconforto e risco de constrangimento intelectual. Este risco foi diminuído através do acordo prévio de liberdade em não fornecer informações que não se sentir a vontade, independente do motivo, contando com a compreensão e respeito de quem conduz a pesquisa. Outra medida tomada tem relação com o sigilo sobre a identidade do respondente na etapa de categorização, análise das falas e divulgação dos resultados. Por esta razão, a identidade dos entrevistados não foi revelada em nenhum momento da análise.

Considerando o tempo de duração das entrevistas, de 40 min a 1h30minem, consta também no TCLE que, caso os colaboradores sentissem cansaço por se tratar de entrevista relativamente longa, o que poderia causar certo desconforto, o entrevistado seria informado, de antemão, que poderia interromper a entrevista e retomar assim que julgasse mais oportuno.

Desta forma, restou atendida a Resolução nº 466/2012, quanto aos riscos previsíveis, no sentido de tentar reduzi-los ou até mesmo evitá-los. Quanto aos riscos não previsíveis e que por ventura fossem constatados durante o processo, houve o compromisso de antemão, a procurar minimizá-los através do diálogo e respeito aos participantes e instituições envolvidas na pesquisa.

A apresentação dos benefícios da pesquisa também foi detalhada, sendo que o principal seria o diagnóstico, com vistas à melhoria das condições de gestão das universidades e de apoio às atividades dos docentes no sentido de preocupação com a formação continuada, regrada e institucionalizada do seu quadro de magistério.

Outro benefício desta pesquisa apresentado às instituições co-participantes é quanto à produção nesta área poder contribuir para a construção de conhecimentos concernentes à área da pedagogia universitária como, por exemplo, o conhecimento dos processos de institucionalização em que estão envoltas as propostas de desenvolvimento profissional nas universidades do estado do Rio Grande do Sul. Conhecer e comparar estes

setores nas cinco universidades que fazem parte da pesquisa, apontando suas dificuldades e possibilidades, permite a reflexões no sentido de alternativas para mais completa institucionalização destas propostas nas universidades.

Embora estes conhecimentos sejam construídos em contextos específicos, a socialização de experiências e de iniciativas que obtiveram bons resultados em determinada instituição pode contribuir substancialmente para a reestruturação destas propostas em outras universidades.

Muitas dificuldades e impasses que emergem da pesquisa, para a institucionalização das propostas de desenvolvimento profissional são compartilhados pelas universidades. Ao revelar estes impasses, evidencia-se também possíveis causas e motivos que dificultam a institucionalização destas propostas e, assim, abre caminho para provocações propositivas no sentido de repensar a reestruturação destes setores e as políticas públicas de fomento à qualidade do ensino, questões que muitas vezes independem da vontade de gestores e técnicos, como, por exemplo, recursos físicos e humanos que viabilizam melhoria das propostas de formação do docente universitário. Neste sentido, justificou-se o benefício da pesquisa através da socialização e divulgação dos seus dados.

Apesar dos riscos envolvidos, a entrevista é instrumento importante de coleta de dados e, ao atender as questões éticas, este procedimento pode deixar os responsáveis e gestores por estas propostas mais à vontade para expor suas concepções. Neste sentido, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83).

A pesquisa foi submetida para a apreciação da Comissão de Pesquisa em Educação da UFRGS (COMPESQ/EDU) em maio de 2013 e obteve aprovação no mês seguinte. Após esta aprovação e a assinatura do Pró-Reitor de Pesquisa, a proposta foi submetida na Plataforma Brasil, em agosto de 2013. Com este processo, as instituições co-participantes da pesquisa também receberam via sistema uma cópia dos documentos de referência, momento em que se abriu prazo para a manifestação destas instituições no sentido de concordância com a participação da universidade na investigação. A aprovação

final datou de agosto de 2014, quando a última instituição co-participante submeteu seu parecer na Plataforma autorizando a coleta de dados.

Após a aprovação em cada instituição, foram realizadas entrevistas com os responsáveis pela implementação destes projetos. Alguns gestores, como pró-reitores, professores e demais servidores responsáveis, foram identificados pelos *sites*. Outros só seriam possíveis conhecer após contato telefônico com as Pró-Reitorias de Graduação das instituições. Assim foram definidos os grupos de pessoas que ocupava cargos similares nas cinco universidades, sendo os **colaboradores**:

- **Pró-Reitores de Graduação:** considerando que nas cinco universidades os Programas/Núcleos/Coordenadoria estão alocados nas Pró-Reitoria de Graduação;

- **Agentes Coordenadores Professores:** muitos docentes, ao integrarem a equipe dos Pró-Reitores de Graduação das referidas instituições, responsabilizam-se pelos setores, ou seja, diretorias, coordenadorias ou departamentos, que estão hierarquicamente ligados às pró-reitorias e têm o objetivo de auxiliar o pró-reitor em aspectos como as propostas de desenvolvimento profissional docente.

- **Agentes Coordenadores Técnicos:** apesar de desenvolverem outras funções além das atribuídas aos núcleos/programas/ coordenadorias, na maioria das universidades, os Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos são os colaboradores que estão ligados às propostas há mais tempo que os próprios gestores, pois diferentemente dos cargos de gestão que expiram após o término de um mandato, estes servidores permanecem responsáveis pelas propostas acompanhando de uma forma mais sistemática os movimentos de mudança.

Considerando o perfil dos colaboradores da pesquisa, as questões que nortearam o estudo foram:

1. Entrevista destinada às Pró-reitorias de Graduação e setores dos quais fazem parte as propostas de desenvolvimento profissional docente.

- Qual lugar o setor responsável por desenvolver as propostas de desenvolvimento profissional docente ocupa na organização institucional?
- Como se articula com os outros setores da Universidade para a sua institucionalização?
- Com se relaciona com outros setores, como a Comissão Própria de Avaliação, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Setor de Assistência Estudantil?
- Que forma de diálogo e fluxo seguem as demandas destes setores, observando-se sentido das metas e estratégias da Proposta/programas?
- No caso das universidades que possuem unidades em outras cidades ou universidades multicampi: como se desenvolvem as ações das propostas de desenvolvimento profissional? São ações específicas para cada unidade? Como estas ações se articulam com a proposta maior da universidade?
- Que recursos (físicos e humanos) são disponibilizados para o desenvolvimento das atividades da Proposta institucional?

2. Os agentes coordenadores professores e técnicos e o processo de organização e planejamento das atividades desenvolvidas pelas propostas de desenvolvimento profissional.

- Quem são os agentes coordenadores e como se envolveram com este setor na universidade?
- Qual a formação dos agentes coordenadores da proposta?
- Como ocorre o processo de planejamento e estudo dos agentes coordenadores?
- A proposta tem articulação com a Faculdade de Educação e a pós-graduação em Educação? Quais outros setores de conhecimento, professores e pesquisadores apóiam as ações?
- Como são escolhidas as ênfases ou as demandas priorizadas no processo de formação dos docentes universitários?

- Como são definidas as principais estratégias? O que consideram para eleger estas estratégias? Qual o tempo destinado para o desenvolvimento das estratégias? Ocorrem individualmente ou coletivamente?
- Que bases epistemológicas (e metodologias) as sustentam?
- Como dialogam com outros campos epistêmicos/docente de outras áreas?
- Que tempo é destinado para estes processos formativos? Como e articulam com os cursos e departamentos?
- Como avaliam as estratégias? As ações das propostas de desenvolvimento profissional geram relatórios?
- As avaliações e relatórios são considerados em outras etapas de formação? Como isto é realizado?
- Como as avaliações do programa dialogam com os outros setores da universidade?

Estas questões auxiliaram a elaboração das entrevistas, sendo que para cada instituição e gestor foram incluídas questões que abrangiam aspectos peculiares de cada proposta. A maioria destes aspectos já tinha sido constatada a partir da leitura dos documentos e informações disponibilizados nos *sites*.

As entrevistas foram imprescindíveis para auxiliar na compreensão de aspectos que muitas vezes não estão disponibilizados nas *homepage* das instituições e nem contempladas nos documentos que aludem às propostas. Documentos como Portarias e Resoluções importantes para a compreensão do funcionamento e estrutura dessas propostas foram disponibilizados no contato com os entrevistados.

Os caminhos metodológicos escolhidos permitiram a aproximação com os movimentos que se desenvolvem para a estruturação destes programas, coordenadorias, núcleos e que poderiam estar contribuindo para a constituição do campo da pedagogia universitária; e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

Foram realizadas catorze (14) entrevistas, dentre pró-reitores, agentes coordenadores professores e técnicos. No caso em que mais de um colaborador ocupava o mesmo caso, como na Universidade Federal de Santa Maria, em que foram entrevistados dois Pró-Reitores de Graduação e na

Universidade Federal do Rio Grande do Sul em que duas Agentes Coordenadoras Técnicas colaboraram com o estudo, foram feitos códigos distintos.

Observou-se, durante as análises, a preocupação em não identificar os gestores através dos cargos que ocupam e das universidades que representam.

4.3.3 Procedimentos para as análises

As catorze (14) entrevistas foram transcritas e categorizadas conforme as dimensões que auxiliaram na compreensão de como as propostas estavam estruturadas nas universidades. Preliminarmente à categorização, as entrevistas foram elaboradas a partir de quatro focos pré-definidos. São eles:

- Espaço
- Agentes Coordenadores
- Ações / Estratégias
- Avaliação

Os documentos, que auxiliaram na caracterização das propostas quanto à estrutura e seu funcionamento também foram agrupados conforme os focos e, posteriormente, conforme as categorias/dimensões.

A definição dos focos, que foram extraídos dos objetivos, auxiliou no primeiro direcionamento e nas delimitações de abordagem na pesquisa. Dos focos emergiram as categorias de análises e delas as dimensões.

Quadro 4 – Focos e Categorias

| FOCOS | CATEGORIAS | DIMENSÕES/ SUBCATEGORIAS |
|---|---|--|
| ESPAÇO E RELAÇÃO COM OUTROS SETORES | Pró-reitoria de graduação e a relação com as propostas | *Caracterização das propostas *Responsabilidade da pró-reitoria de graduação com as atividades de ensino |
| | Possibilidades de aproximação com outros setores | * Articulação com o setor de assuntos estudantis *Relação com outros setores/ pró-reitorias *Ações das propostas e carreira docente |
| | Concepções epistemológicas das propostas | * Equidade no compromisso com a formação dos docentes ingressantes e efetivos * Isolamento docente como obstáculo |
| AGENTES COORDENADORES | Formação e recrutamento para o programa | |
| | * As tarefas e o papel ambíguo dos agentes coordenadores técnicos | |
| | Estudo e pesquisa | * Legitimidade dos agentes coordenadores técnicos |
| AÇÕES | Relação unidades/departamentos | *Reunião esferas superiores *Visita às unidades |
| | Relação Faculdade de Educação | *Intelectuais como colaboradores |
| | Estratégias | *Oficinas * Palestras/seminários * Teleformação |
| AVALIAÇÃO | Avaliação interna Avaliação Institucional | |

As universidades revelaram-se em estágios diferentes de implementação da proposta de desenvolvimento profissional docente. Por esta razão, algumas categorias/dimensões foram aprofundadas nas universidades que apresentavam mais dados, aproveitando-se da estratégia de estudo de

caso utilizada. A partir de Yin (2010) foi possível realizar a pesquisa tratando cada instituição como estudo de caso independente. Com os focos previamente determinados, no decorrer da pesquisa foram realizados aprofundamentos para uma ou outra determinada dimensão. “As sínteses de casos cruzados podem ser realizadas caso os estudos de caso individuais tenham sido previamente conduzidos como estudo de pesquisa independente” (Yin, 2010, p. 184).

Ao seguir as orientações de Yin (2010) e tratar cada caso isoladamente, antes de realizar a síntese de casos cruzados, buscou-se observar as principais características que contribuíram para a constituição das propostas de desenvolvimento profissional. Alguns casos se desvelaram mais facilmente antes do ingresso no campo empírico, a partir das informações e documentos disponibilizados nos *sites*, onde as falas dos entrevistados serviram como complemento aos achados. Em outros, a caracterização de outras propostas só foi possível através das entrevistas.

Posteriormente apresentam-se os resultados a partir de relatório de dados cruzados que procurou contemplar as diferentes universidades. Como se tratou de estudo de casos foi possível abranger algumas instituições, que estavam com os processos mais avançados de institucionalização dessas propostas, assim como demonstrar condições que levaram algumas universidades a apenas destinar um “espaço” de formação ou estarem com as atividades suspensas.

5. ASPECTOS DAS PROPOSTAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: espaços, agentes coordenadores, ações e estratégias, avaliações

A estruturação das políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente seguem diferentes processos, repercutindo em formas ímpares de organização. Muitas foram as pressões e tensões que levaram a constituição dos programas, núcleos e coordenadorias. Algumas delas remetem-se há tempo fora das delimitações deste estudo. A respeitar o peso histórico dessas propostas, a pesquisa centrou-se prioritariamente em como se apresentam no tempo presente. Assim como as possibilidades e contrastes em relação aos espaços; agentes coordenadores; ações e estratégias, avaliação.

5.1 OS ESPAÇOS: RELAÇÃO COM OUTROS SETORES E A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao identificar as propostas de desenvolvimento profissional docente na estrutura das instituições, a perspectiva de Cunha (2010) sobre a definição de espaço e lugar esteve muito presente na recolha destes dados. Procurou-se ter clareza de que encontrar o espaço destinado não necessariamente significaria que as propostas constituam-se em lugares, que estivessem em pleno funcionamento ou conforme planejado. Os documentos disponibilizados nos *site* também foram importantes para delinear esses espaços, a partir da perspectiva de Cunha (2010) da relação do espaço com a missão institucional e com as expectativas da sociedade em relação a esse espaço.

Outra preocupação foi compreender a relação dessas propostas com outros setores da universidade. Os organogramas apresentados são, em sua maior parte, extraídos dos *sites*. Outros são produtos dessas reestruturações recentes e sua elaboração só foi viabilizada a partir das entrevistas com os gestores e demais agentes diretos das propostas, como técnicos e professores.

5.1.1. Caracterização das propostas de desenvolvimento profissional docente: processos de institucionalização

Antes de apresentar cada um dos cinco casos que constituem o corpo empírico dessa pesquisa, cabe a consideração de que as pró-reitorias das

universidades em tela organizam-se de diferentes maneiras, em departamentos, diretorias, coordenadorias ou núcleos. A partir do organograma das pró-reitorias foi possível visualizar os espaços encarregados da formação dos docentes em cada uma delas e elaborar o cerne de cada um dos casos, reconhecendo as peculiaridades organizacionais inerentes à autonomia de organização das universidades.

Outro aspecto importante é que não se desconhece que muitas das propostas de desenvolvimento profissional dos docentes universitários surgiram a partir de experiências incipientes de formação dos professores, em iniciativas da própria pró-reitoria ou das faculdades de educação. Há, diferentes vertentes que desenvolveram experiências importantes e colaboraram para a constituição atual de algumas propostas, merecendo um olhar histórico para serem desveladas¹³. Contudo, dado o foco desta investigação, a descrição analítica que segue é limitada aos espaços e práticas que estão em pleno funcionamento, institucionalizadas.

5.1.1.1 Primeiro caso: Programa de Apoio à Graduação (PAG) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS passou por movimentos de reorganização recentes, que levaram à reestruturação do Programa de Apoio à Graduação (PAG), formalizada na Portaria N° 799, de 05 de fevereiro de 2014. As modificações transformaram um programa que enfocava apenas o apoio aos alunos com dificuldades em disciplinas específicas em um programa mais abrangente, que contempla tanto *formação discente* quanto a *formação docente*.

O eixo de Formação Docente do PAG incorporou o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), que está na vigésima edição, consolidado como proposta que oportuniza formação pedagógica para os docentes da UFRGS que se encontram no período de estágio probatório. A reestruturação do PAG também demonstra preocupação com a formação dos docentes efetivos, que se dá através do Seminário de Docência no Ensino

¹³ Como exemplo podemos citar o caso da UFPEL e da UFRGS.

Superior. Estas duas atividades compõem, atualmente, as principais propostas de desenvolvimento profissional docente da UFRGS.

O PAG assemelhava-se a um programa de reforço e nivelamento para alunos que apresentavam dificuldades em matérias específicas. Era ministrado por docentes das disciplinas que apresentavam maiores índices de reprovação, com o auxílio dos monitores/bolsistas. Processos de avaliação desse Programa evidenciaram que a simples preocupação com o “reforço/nivelamento”¹⁴ ou “recuperação” não trazia os resultados esperados de melhoria da aprendizagem dos alunos de graduação. Esse foi fator determinante para a sua reconfiguração tornando-o mais amplo e com atividades mais integradas.

A Portaria destaca como uma das principais justificativas para a reconfiguração do Programa a orientação do PDI da UFRGS para 2011-2015, onde consta que “a construção da excelência acadêmica passa pela inovação pedagógica, incorporação de novos métodos de ensino, implicando em compromisso com o atendimento das necessidades pedagógica dos alunos”. Ademais, o PDI 2010/2015 faz menção sobre a relação do aperfeiçoamento pedagógico com a melhoria do ensino universitário.

A construção da excelência acadêmica passa necessariamente pela constante inovação e pelo aperfeiçoamento pedagógico, pela incorporação de novas tecnologias e métodos de ensino, inclusive pela integração entre os métodos presenciais e a distância, visando a um alto grau de eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

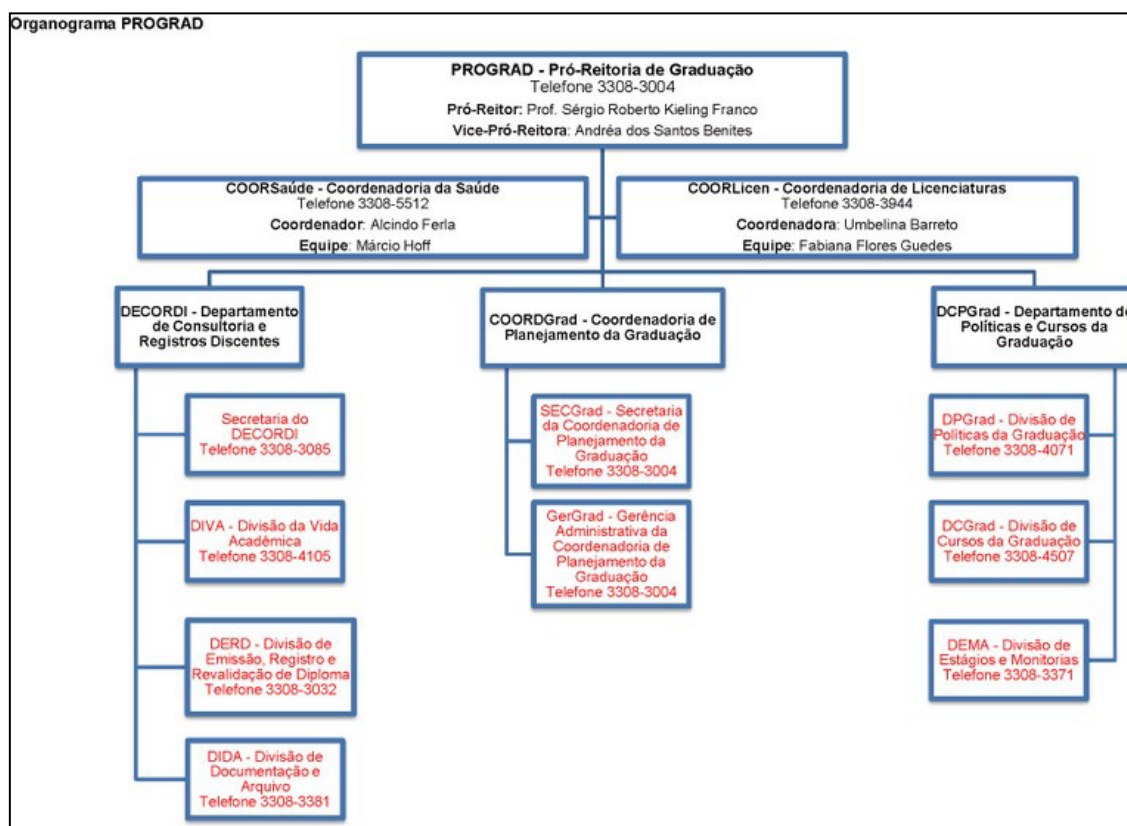
A excelência de aprendizagem representa um compromisso com o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos, uma vez que se encontra voltada para a sua formação integral, atendendo e respeitando as diferenças individuais e sociais, tendo no horizonte sua repercussão no exercício social e profissional como egressos da Universidade. (PDI UFRGS, 2010/2015, p.9).

O PAG recebe destaque na estrutura organizacional da PROGRAD/UFRGS ficando sobre responsabilidade do “Departamento de Políticas e Cursos de Graduação”. Tais modificações relacionam-se com a criação de uma nova divisão na estrutura da Pró-Reitoria de Graduação que está organizada conforme a Figura 1, “Organograma PROGRAD/UFRGS¹⁵”.

¹⁴ Questões expressas nas falas dos entrevistados que serão novamente abordadas para aprofundamento na sequência dessas análises.

¹⁵ Figura extraída do site da UFRGS, acessado em abril de 2014 < www.ufrgs.br/prograd >

Figura 1 - Organograma PROGRAD/UFRGS



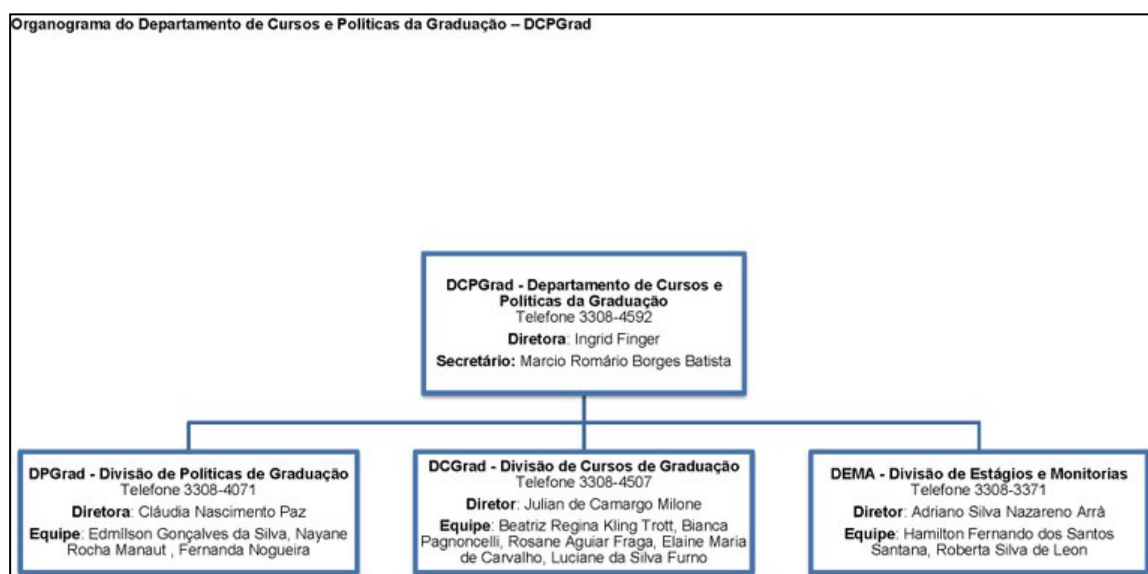
A Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS está atualmente organizada em duas coordenadorias, a Coordenadoria de Saúde e a Coordenadoria de Licenciatura; e mais dois departamentos e uma coordenadoria com funções executivas: o Departamento de Consultoria e Registros Discentes (DECORDI); a Coordenadoria de Planejamento de Graduação (COORDGRAD) e o Departamento de Políticas e Cursos de Graduação (DCPGRAD).

O DCPGRAD conta com três divisões conforme Figura 2, “Organograma DCPGRAD/UFRGS¹⁶”, *Divisão de Políticas de Graduação*, *Divisão de Cursos da Graduação* e *Divisão de Estágios e Monitorias*. A Divisão de Políticas de Graduação é a responsável pelo Programa de Aperfeiçoamento da Graduação (PAG). A Portaria N° 799, de 05 de fevereiro de 2014 explicita no Art. 2 que: “o Programa de Apoio à Graduação – PAG é um programa acadêmico proposto

¹⁶ Figura extraída do site da UFRGS, acessado em abril de 2014, < www.ufrgs.br/prograd>.

pela Pró-Reitoria de graduação – PROGRAD e acompanhado pelo Departamento de Cursos e Políticas de Graduação – DCPGRAD/PROGRAD”.

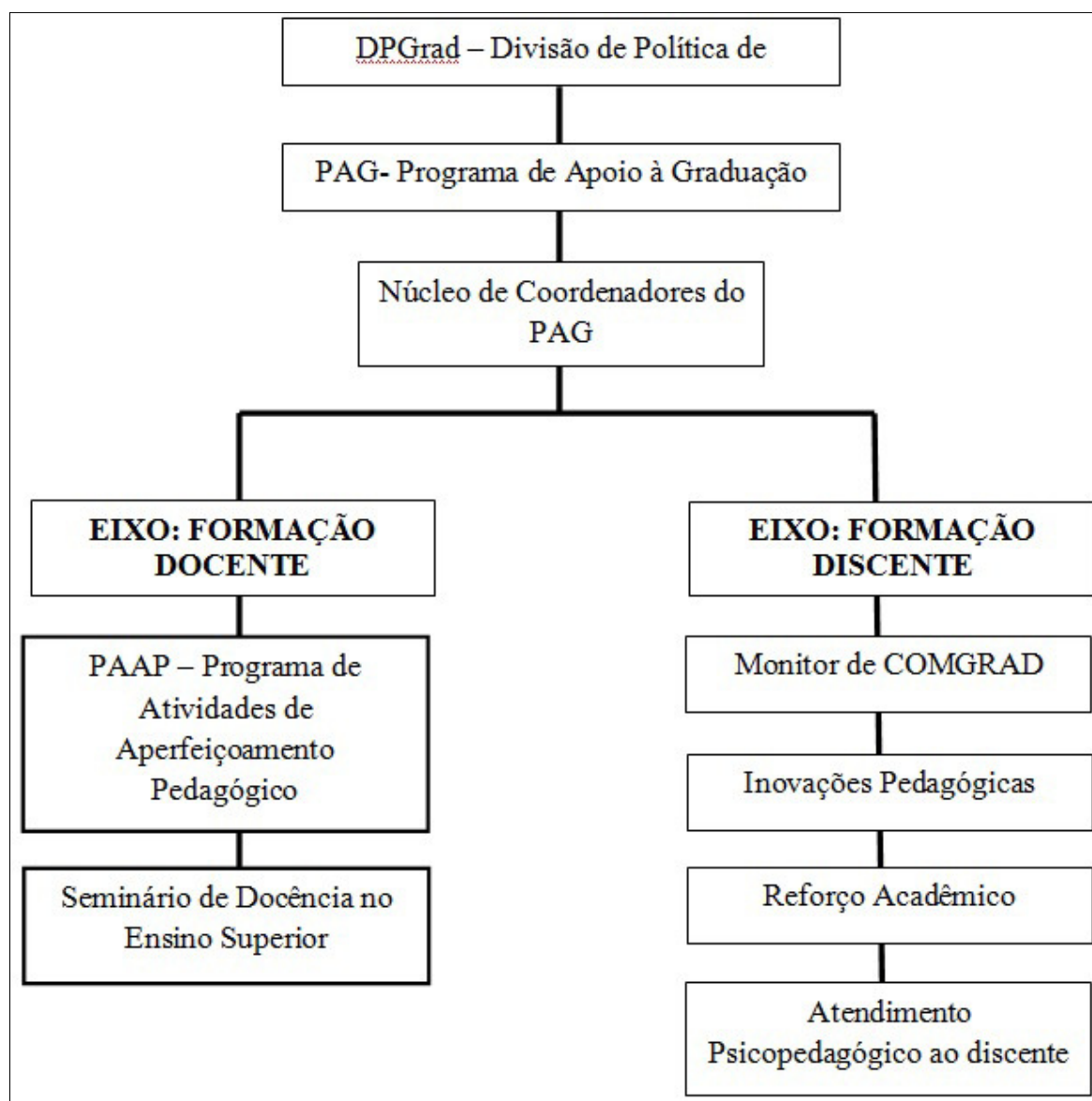
Figura 2 - Organograma DCPGrad/UFRGS



Nota-se que as novas redefinições do Programa estão de acordo com as definições do PDI desta universidade. As avaliações do PAAP, feitas pelos docentes que realizaram o Programa, bem como o estudo dos professores ligados à linha de pesquisa sobre Universidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, também foram levando à compreensão de que as atividades de formação docente precisavam estar mais interligadas com o atendimento ao aluno, com a formação discente. Esta preocupação está expressa no Artigo 3º, inciso I da Portaria que traz como objetivos do PAG “fortalecer o ensino da graduação, através das ações inter-relacionadas nos eixos de formação discente e docente”. A atual estrutura do PAG é apresentada na Figura 3, “Organograma PAG/UFRGS”¹⁷.

¹⁷ Figura elaborada a partir da leitura da Portaria Nº 799, de 05 de fevereiro de 2014 e validade pela técnica responsável pela Divisão de Políticas de Graduação e agente coordenadora professora em entrevistas realizadas no período maio/outubro de 2014.

Figura 3 - Organograma PAG/UFRGS



O Núcleo de Coordenadores do PAG foi criado e inserido na estrutura deste Programa com o intuito de formar uma equipe com poder deliberativo sobre questões que lhes são próprias e inerentes aos dois eixos programáticos, o recebimento e análise dos resultados de pesquisas sobre a graduação e o planejamento anual do PAG. Percebe-se que o Núcleo é colocado em posição vital, que é a de retroalimentar o Programa com as demandas recentes da graduação. As reuniões são mensais e os componentes são cinco técnicos-administrativos e cinco docentes de diversas áreas de conhecimento da Universidade. O Pró-reitor é o coordenador do Núcleo do PAG e também o

responsável por indicar seus componentes, que contribuem por período de dois anos, podendo ter sua participação renovada.

Como dito, o Programa de Apoio à Graduação divide-se em dois eixos: formação docente e formação discente, onde o PAAP é uma das ações do eixo de formação docente, juntamente com o *Seminário de Docência no Ensino Superior*, que consiste em abrir para os docentes efetivos a possibilidades de realizarem oficinas dos Módulos II (módulo pedagógico) juntamente com os docentes iniciantes. As finalidades desse eixo estão expressas no Artigo 8º da Portaria N° 799, de 23 de fevereiro de 2014:

Art. 8º - O Eixo de Formação Docente tem como finalidade capacitar professores com vistas a ações de ensino qualificadas, auxiliando na consolidação de um ensino de graduação na perspectiva da excelência. Nesse eixo estão previstas as seguintes ações:

- I. Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP – regulamentado na UFRGS através da Decisão 224/2000, do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa. Trata-se de um programa de formação continuada, voltado aos docentes ingressantes na Universidade;
- II. Seminário de Docência no Ensino Superior - Oportunizar momentos de reflexão acerca da práxis docente no ensino superior aos docentes da UFRGS.

Com a implementação da Portaria, deixa o PAAP de ter um caráter mais isolado e passa a integrar o PAG, que coloca no mesmo patamar a preocupação com a formação docente e a formação discente, tendo em vista a articulação desses dois pólos. A preocupação com os docentes efetivos da universidade também é reforçada no eixo de formação docente, sendo que o ano de 2014 inaugura a participação dos docentes efetivos em atividades comuns ao PAAP. A participação dos docentes efetivos é voluntária.

Importa salientar os objetivos do Eixo de Formação Docente:

Art. 9º São objetivos do Eixo de Formação Docente:

- I. Analisar anualmente dados estatísticos, referentes ao rendimento acadêmico estudantil, buscando subsidiar as ações de formação docente;
- II. Levantar as demandas de formação para os docentes iniciantes da UFRGS;
- III. Articular as demandas de formação docente às dificuldades identificadas na formação discente.

Ressalta-se que as modificações realizadas não desconsideram, excluem ou substituem a Resolução n° 01/94 do Conselho de Coordenação de

Ensino e Pesquisa (COCEP), que instituiu o PAAP da UFRGS. Como traz o Artigo 01º desta Resolução, “todo docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul submetido ao regime de estágio probatório fica obrigado a participar do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico, como parte integrante de seu plano de trabalho”. A participação neste Programa é condição para a aprovação dos docentes no estágio probatório.

A relação com o estágio probatório¹⁸ reitera o caráter de obrigatoriedade nas atividades do Programa. Conforme o Art. 3º, da Resolução 01/94 “o desempenho no Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico será obrigatoriamente considerado para efeitos de avaliação do estágio probatório do docente interessado”.

Importante considerar que a extensão do Programa aos docentes efetivos foi mencionada como intenção da Universidade no Relatório Reuni/UFRGS, de março de 2012.

Em relação aos docentes ingressantes, é importante considerar que a UFRGS dispõe do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico, PAAP, atendendo ao determinado pela Resolução Nº 01/94 do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa que proporciona aos docentes da UFRGS a possibilidade de formação continuada, a partir da reflexão de natureza didático - pedagógica acerca do fazer docente. Este Programa, inicialmente projetado para atendimento de professores ingressantes na carreira docente foi inteiramente reformulado para atendimento das novas demandas direcionadas ao docente de ensino superior. Os estudos para a ampliação do programa aos docentes que já se encontram na carreira estão sendo feitos, inclusive com a solicitação expressa de alguns setores da Universidade. O primeiro passo já está devidamente estruturado, em função de que as edições mais recentes trazem a proposta de que os docentes participantes apresentem os resultados produzidos a partir desses encontros, no Salão de Ensino, compartilhando suas experiências com todos os participantes do evento, que reúne a Graduação, a Pós - Graduação e a Secretaria de Educação a Distância. A proposta do PAAP visa, também, oferecer aos docentes ingressantes, a possibilidade de conhecer a Instituição, em seus vários aspectos, de forma mais detalhada.

¹⁸ O estágio probatório está previsto na Lei 8112, de 11 de dezembro de 1990.

5.1.1.2 Segundo Caso: Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP) da UNIPAMPA

Na UNIPAMPA, a atual Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP), que visa contribuir para o desenvolvimento profissional docente remete à Coordenadoria de Apoio Pedagógico (CAP), como era denominada a proposta inicialmente. A proposta atual reflete uma reestruturação da CAP.

A CAP foi instituída através da Portaria N° 0745, de 13 de abril de 2010, e surgiu vinculada ao Gabinete do Vice-Reitor. A instituição desta Coordenadoria deu-se através da promulgação de uma Portaria e sua vinculação ao escalão mais elevado revela a culminância de processo que veio se adensando nesta Universidade, desde o trabalho da Comissão de Implantação, no sentido de preocupação com a pedagogia universitária. Várias ações anteriores refletem este movimento de pensar a pedagogia na universidade desde a sua criação no ano de 2008¹⁹. Neste sentido, ganha destaque no primeiro Projeto Institucional da UNIPAMPA, concluído em 2009, e os eventos que contribuíram para a definição do documento. Os eventos visavam “a integração, a informação, a formação e a reflexão coletivas dos servidores se efetivem, já foram realizados três grandes eventos” (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009, p.4). Os eventos foram o “*Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogia universitária*” e o *Seminário de Desenvolvimento Profissional: construindo a identidade da UNIPAMPA* e o “*II Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogia universitária*”, ambos com o objetivo de consolidar a universidade nova e discutir missão e metas, questões que, como a própria instituição demonstrou entendimento, perpassam pela pedagogia universitária. O *II Seminário de Desenvolvimento Profissional: pedagogia universitária* teve por objetivo capacitar os docentes para o planejamento dos cursos e das disciplinas, a fim de sensibilizar o quadro para tecer as relações necessárias e alcançar o perfil discente estabelecido na Universidade.

Além da Portaria N° 0745/2010, o documento “Projeto de Implementação Pedagógica na UNIPAMPA” é importante para a compreensão das

¹⁹ Lei 11.640, de 11 de janeiro de 2008, Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências.

configurações e definições iniciais da CAP. Nesse é explicitado que “a UNIPAMPA constitui uma Coordenadoria de Apoio Pedagógico, como uma Política Institucional, com o objetivo de investigar, analisar, intervir no processo de ensino-aprendizagem da instituição” (Projeto de Implementação Pedagógica, 2010/2011, p.5).

O principal objetivo era de “assessorar o Vice-Reitor e a Pró-Reitoria Acadêmica nas questões de cunho pedagógico, na universidade” (Projeto de Implementação Pedagógica, 2010/2011, p.19). O Projeto ainda destaca que as ações da Coordenadoria enfocam tanto a preocupação com a *formação docente* como o *apoio ao discente*, enfatizando que este apoio pode ser determinante para a permanência dos alunos numa universidade nova, minimizando o fenômeno da evasão e facilitando o trabalho do docente.

O Projeto ainda traz a estruturação que foi pensada para a Coordenadoria de Apoio Pedagógico da época, que contemplava duas divisões: a *Divisão de Apoio Pedagógico*, e a *Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento*.

A *Divisão de Apoio Pedagógico* e a *Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento*. A primeira, foca na melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem da Universidade assim como nas questões “didático-pedagógicas” e “teórico-metodológicas”. A *Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento* “trata do apoio aos Coordenadores de Curso e de temáticas relacionadas aos Cursos de Graduação, organizados em área do conhecimento”, conforme consta no *site* da Universidade.

A partir do trabalho da Divisão de Apoio Pedagógico e com amplo debate foi criado o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, que dá origem a três projetos para a formação docente. Para cada grupo de docentes a Coordenadoria de Apoio Pedagógico elaborou projetos específicos. Os projetos referem-se a iniciativas institucionalizadas, sendo que algumas ações e estratégias que vinham ocorrendo na Universidade foram realocadas nos projetos conforme suas características. Outras ações/estratégias surgiram através dos projetos.

O projeto voltado para os professores iniciantes denomina-se Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante (PAAPI). O Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior (PADS) que tem a preocupação em

fomentar a formação continuada dos professores veteranos; e o Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino (PROGEN) visa desenvolver atividades de formação aos coordenadores de cursos. Os três projetos são compostos por etapas *coletivo/institucionais*, reunindo os docentes de todos os campi; e *coletivo/Campus*, que se desenvolvem no *Campus* de origem dos docentes.

Nas diferentes atividades que perpassam os projetos que se desenvolvem nos *Campus*, o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NUDE) é mencionado como articulador/ coordenador das atividades, destacando a atuação dos Técnicos de Assuntos Educacionais (TAE) e Pedagogos, voltados para a formação docente; Assistentes Sociais, Fisioterapeutas e Psicólogos, mais ligados ao *apoio ao discente*.

Posteriormente, a CAP transformou-se em Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP) e passou a integrar a equipe da Pró-Reitoria de Graduação, a partir da publicação da Portaria nº 367, de 18 de abril de 2013. No entanto, importa resgatar que neste período de aproximadamente dois anos, entre a instituição da CAP e a realocação para a PROGRAD, transformando-se na COORDEP, a proposta já desenvolvia ações que, embora algumas atualmente estejam suspensas para revisão, ainda fazem parte da estrutura da nova proposta.

Na redefinição deste espaço, a COORDEP é uma das quatro Coordenadorias que compõem a Pró-Reitoria de Graduação, juntamente com a Coordenadoria do Desenvolvimento do Ensino de Graduação (COORDEG) e Coordenadoria de Registros Acadêmicos e Coordenadoria de Processos Seletivos. Nesta reconfiguração nota-se uma modificação interna na estrutura da COORDEP, conforme o organograma da Figura 4, “Organograma da PROGRAD/UNIPAMPA”²⁰.

²⁰ Organograma elaborado a partir das entrevistas e Portaria nº 367, de 18 de abril de 2013 e site da UNIPAMPA, acessado em maio de 2014 < www.unipampa.edu.br/prograd >.

Figura 4 - Organograma da PROGRAD/UNIPAMPA

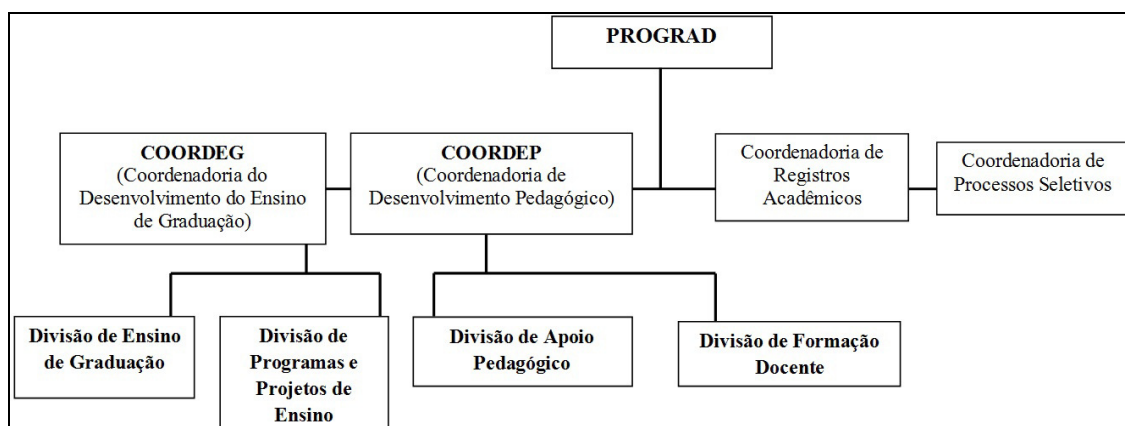
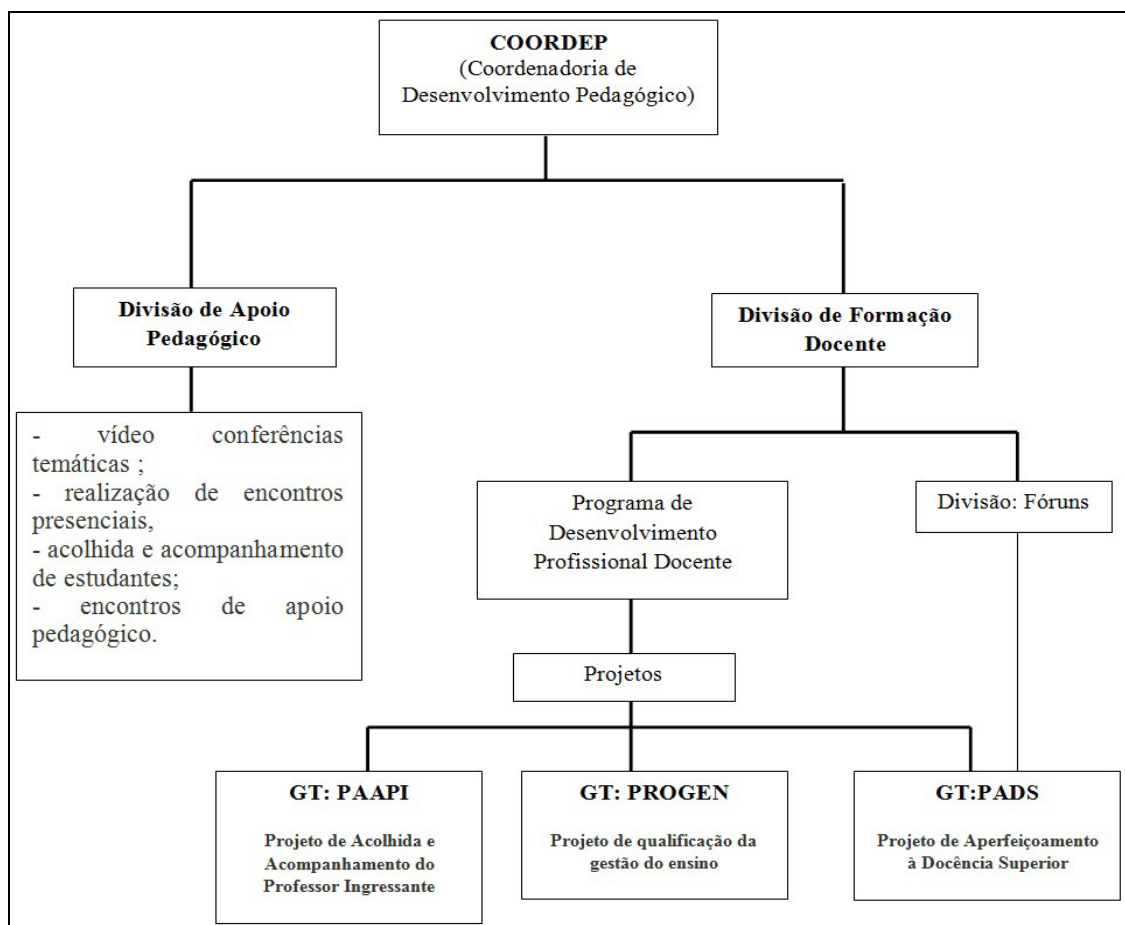


Figura 5 - Organograma COORDEP/UNIPAMPA



Alocado na Divisão de Formação Docente, percebe-se que o *Programa de Desenvolvimento Profissional Docente*, que contemplava na estrutura da CAP os três projetos, permanece na COORDEP. Os Fóruns das Áreas de

Conhecimento passam a ser compreendidos como uma ação também vinculada ao Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior (PADS).

Os NUDES também permanecem na nova estrutura, comprometidos com a COORDEP no sentido de formação docente e ao discente. Portanto, na estrutura da Universidade os NUDES estão ligados ao Coordenador Acadêmico dos diferentes campi, sendo que para cada *Campus* a estrutura inicial segue a ordem exposta na Portaria nº 367, de 18 de abril de 2013 (p.8-p.9), como se exemplifica:

13. *Campus* Bagé

13.1 Direção

13.1.1 Secretaria da Direção

13.2 Coordenação Acadêmica

13.2.1 Secretaria Acadêmica

13.2.2 Comissão de Ensino

13.2.3 Comissão de Pesquisa

13.2.4 Comissão de Extensão

13.2.5 Biblioteca

13.2.6 Laboratórios

13.2.7 Núcleo de Desenvolvimento Educacional

14. *Campus* Caçapava do Sul

14.1 Direção

14.1.1 Secretaria da Direção

14.2 Coordenação Acadêmica

14.2.1 Secretaria Acadêmica

14.2.2 Comissão de Ensino

14.2.3 Comissão de Pesquisa

14.2.4 Comissão de Extensão

14.2.5 Biblioteca

14.2.6 Laboratórios

14.2.7 Núcleo de Desenvolvimento Educacional

5.1.1.3 Terceiro Caso: Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (PROFOCAP) da FURG

A Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) conta com o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (PROFOCAP), como proposta de desenvolvimento profissional docente. No *site* da universidade, consta que o objetivo geral do programa é “viabilizar um espaço de estudo e discussão de temáticas relativas à ação docente no Ensino Superior, aprofundando e produzindo novos conhecimentos”, reafirmando assim a preocupação desta universidade com a formação docente através da destinação deste espaço.

Na estrutura organizacional da FURG, o Programa está diretamente vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) através da aprovação da Resolução N° 020/2006, do Conselho Universitário, em 30 de junho de 2006. A Resolução institucionaliza o Programa e estabelece no seu Artigo 1° que “as atividades integrantes do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica (PROFOCAP) serão viabilizadas, regularmente, pela Universidade, através da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD que definirá suas características e condições de oferta”.

Art. 2º A partir da vigência dessa resolução todos os docentes da Universidade frequentarão, no mínimo a cada 5 anos, atividades no âmbito do PROFOCAP.

Parágrafo único. Os docentes ingressantes frequentarão, ao longo do período probatório, atividades no âmbito do PROFOCAP.

Art. 3º Os docentes aos quais forem atribuídas média inferior a 6,0 na 2ª avaliação docente pelo discente consecutiva serão orientados no Departamento e encaminhados à PROGRAD, a fim de frequentarem atividades no âmbito do PROFOCAP.

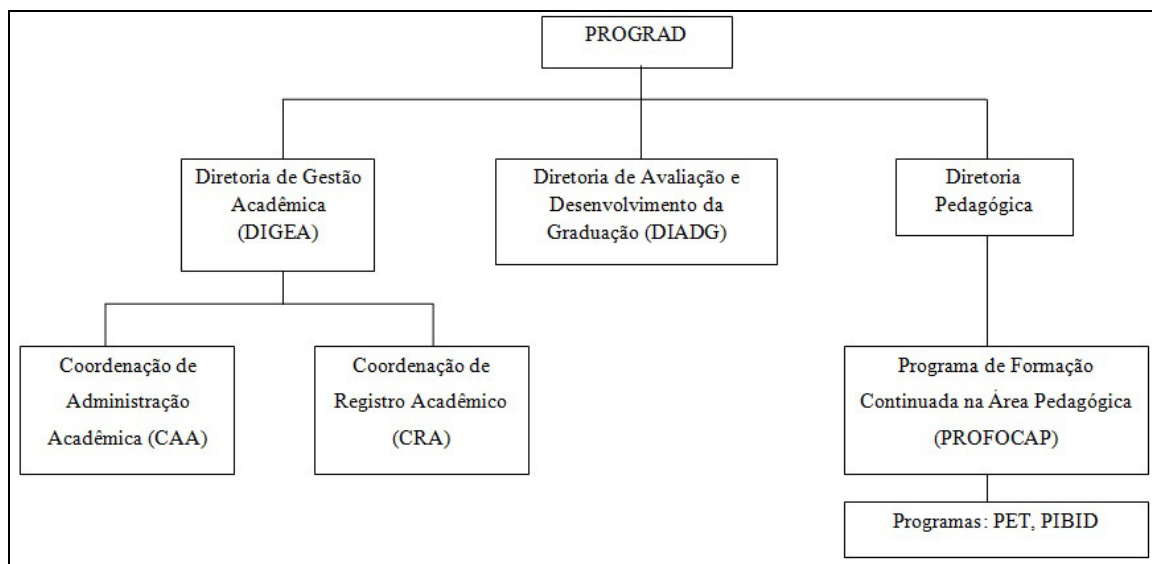
Parágrafo único. Os docentes que após a 2ª avaliação docente pelo discente consecutiva, continuarem apresentando média inferior a 6,0 participarão de Encontros de Orientação Profissional coordenados pela PROGRAD.

Este Programa também está previsto desde o PDI 2007/2010 da FURG como meio de atingir as metas e objetivos acordados na época. Consta nesse documento que “diversas iniciativas de caráter continuado passam a constituir um elenco de programas institucionais, os quais representam ações permanentes a serem contempladas durante o período de abrangência do PDI” (PDI, 2007/2010, p.18). Em seguida o PROFOCAP é mencionado. O PDI atual, que abrange o período de 2011/2014, reitera este Programa como importante para atingir os objetivos do novo documento e acrescenta que seu principal objetivo é “promover a formação continuada na área pedagógica dos docentes”.

Atualmente, o PROFOCAP é responsabilidade de uma das diretorias da PROGRAD, a *Diretoria Pedagógica*. A PROGRAD também conta com a *Diretoria de Avaliação e Desempenho da Graduação* e a *Diretoria de Gestão*

Acadêmica Figura 6, “Organograma PROGRAD/FURG²¹”, situa a organização da PROGRAD na FURG e o espaço da Diretoria Pedagógica.

Figura 6 – Organograma PROGRAD/FURG



Como objetivos específicos do Programa da FURG têm-se:

- Promover formação pedagógica dos docentes; Socializar novas metodologias e tecnologias educacionais;
- Promover o efetivo envolvimento e comprometimento dos docentes com o ensino da graduação;
- Propor reflexões sobre o papel da Universidade no contexto atual e os desafios da docência universitária;
- Oportunizar espaços para compartilhar experiências pedagógicas;
- Discutir formas de organização do trabalho pedagógico através do desenvolvimento de novas metodologias.

Apesar de a Resolução que institui o PROFOCAP datar do ano 2006, as primeiras ações do programa iniciaram no ano 2008.

5.1.1.4 Quarto Caso: Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU) da UFPEL

²¹ Figura elaborada a partir das entrevistas realizadas no período junho/setembro com as gestoras da PROGRAD e das informações contidas no site da FURG, acessado em abril de 2014, <www.furg.br/prograd>.

O Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) é alocado na “Coordenadoria de Ensino e Currículo”, ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PRG).

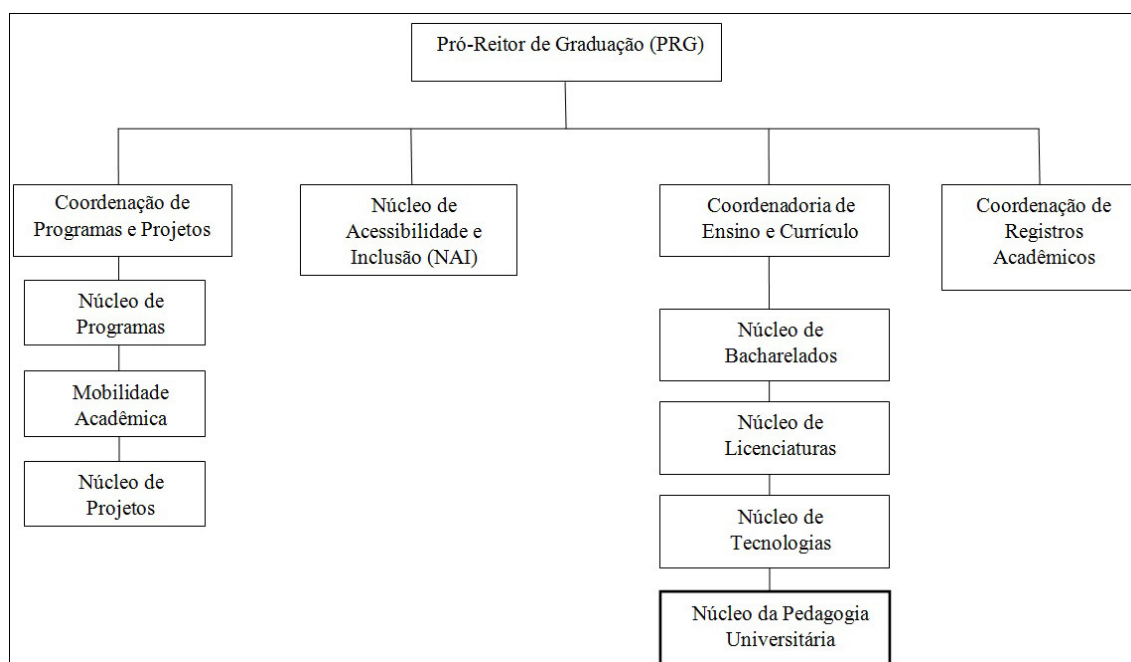
No *site* da UFPEL não foi possível obter documentos sobre a criação e institucionalização deste Núcleo; as informações sobre este espaço foram obtidas por meio de entrevistas. O que se observa é que a PRG tem compromisso com a formação dos professores ingressantes da universidade, como está explícito na Resolução nº 16/ 2009, que institui o Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura Acadêmica da UFPEL. As ações deste Programa são desenvolvidas pelo NPU.

A justificativa para a criação do Programa reside “no compromisso institucional assumido pela UFPEL em contribuir para a expansão e fortalecimento da educação superior pública e de qualidade voltada ao atendimento das demandas locais e regionais” (Resolução UFPEL, N°. 16/2009). Segundo esta Resolução, as atividades do Programa são voltadas para os professores iniciantes que se encontram em estágio probatório, sendo que “a participação do docente no referido Programa será considerada relevante no processo de avaliação de desempenho previsto no parágrafo 1º do Art. 16”.

Documentos que registraram atividades posteriores do NPU explicitam que, no ano de 2013, foram realizadas atividades com os Professores Gestores no sentido de possibilitar discussão a respeito das políticas de avaliação dos cursos e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) bem como uma orientação aos Professores Coordenadores de Curso a respeito da criação do respectivo Núcleo Docente Estruturante (NDE). No ano de 2014, devido à troca de gestores da graduação, as atividades deste Núcleo foram temporariamente suspensas. Mantém-se, porém, o NPU como parte da estrutura organizacional da PRG, conforme explicitado na Figura 7, “Organograma PRG/UFPEL²²”.

²² Figura elaborada a partir do site da UFPEL onde constam estas informações com outro formato. O formato foi alterado para facilitar a localização do NPU na estrutura da PRG, mas o conteúdo permanece fidedigno ao que consta no site da UFPEL, acessado em junho de 2014, <www.ufpel.edu.br/prg>.

Figura 7 – Organograma PRG/UFPEL



5.1.1.5 Quinto Caso: Programa de Formação Pedagógica Permanente (CICLUS) da UFSM

O *site* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)²³ faz menção ao Programa de Formação Pedagógica Permanente, denominado CICLUS, como um serviço ofertado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), mas não aparece como alocado na estrutura organizacional desta Pró-Reitoria, em nenhuma Coordenadoria ou Divisão. No *site* está explicitado que “o programa institucional de formação e desenvolvimento profissional de docentes e gestores da UFSM que surgiu pela necessidade explicitada no Projeto de Expansão e Qualificação Universitária de manter uma ‘formação pedagógica continuada do corpo docente da UFSM’”.

²³ Último acesso em dezembro de 2014, pela página <<http://w3.ufsm.br/prograd/>. <http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=835>>.

Figura 8 – Site da PROGRAD/UFSM

PROGRAD
Pró-Reitoria de Graduação

» Páginas Iniciais Santa Maria, sábado, 03 d

Últimas Notícias

Pesquisar no site:

PROGRAD

- Histórico
- Atividades
- Organograma
- Equipe

COORDENADORIAS

- CADE - PPCs, Câmara de Licenciaturas
- COPA - PET, PROLICEN, Mobilidade

ÓRGÃOS DE APOIO

- COPERVES
- DERCA

SERVIÇOS

- Acessibilidade
- Ações Afirmativas
- Calendário Acadêmico UFSM
- Câmara de Licenciaturas
- **Ciclus**
- Cursos de Graduação
- Departamentos Didáticos
- Educação a Distância (EaD)
- ENADE - Orientações Gerais
- Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios
- Formaturas na UFSM
- Guarda/destinação de provas e outros documentos
- Guia do Estudante UFSM

SITE EM MANUTENÇÃO! PARA NOTÍCIAS ATUALIZADAS E EDITAIS, ACESSE: www.ufsm.br

Estágios Não Obrigatórios - CONVOCAÇÃO DOS CLASSIFICADOS - Clique [AQUI](#)

27/05/2014, às 01h24min

- PET promove minicurso de desenvolvimento web

26/05/2014, às 13h46min

- PET Engenharia Civil seleciona tutor(a)

23/05/2014, às 15h30min

- Prograd informa às Coordenações de Curso com prova de conhecimento específico

22/05/2014, às 14h09min

- Ingresso na UFSM passa a ser via SiSU

22/05/2014, às 10h36min

- Pró-Reitorias selecionam estagiários até dia 30/5

20/05/2014, às 14h35min

- Pibid promove Mostra de Teatro

20/05/2014, às 05h17min

- PET Física seleciona bolsista

20/05/2014, às 05h15min

- Mudanças no ingresso ao ensino superior são discutidas em seminário na UFSM

(grifos meus)

Observa-se, através da Figura 8 extraída do “Site da PROGRAD/UFSM”, que o Programa CICLUS foi implantado na Universidade a partir do comprometimento com o Projeto de Expansão, em decorrência da aderência ao REUNI. A página do Programa CICLUS está desativada, mas o Programa aparece, até o momento da recolha de dados desta pesquisa, no site da Universidade.

O documento da Proposta REUNI da UFSM, de 17 de dezembro de 2007, destaca o Programa CICLUS como um dos Programas implementados com o intuito de atingir metas estabelecidas como a “redução das taxas de

evasão nos Cursos de Graduação da UFSM; elevação da Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação para 90% a partir de 2012”.

Quanto ao público para o qual se destina, está expresso no documento Propostas/REUNI que, a partir do princípio de democracia defendido pelo Programa, a adesão é voluntária e estendida a “docentes, discentes, técnico-administrativos ou prestadores de serviços” desta Universidade.

Definição: Este Programa consiste num plano de ações que buscam integrar as diferentes dimensões envolvidas na prática pedagógica: educadores/as, alunos/as e instituição. A ideia é promover uma reflexão sobre as ações pedagógicas a partir da qualificação das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nessas dimensões. (Proposta REUNI/UFSM, 2007, p.17).

Na caracterização Programa CICLUS algumas constatações foram feitas. Primeiramente as definições que constam na Proposta REUNI/UFSM sobre o programa, divergem com relação às definições expressas no *site* da PROGRAD, quanto ao título da proposta e quanto ao público ao qual se destinam as ações/estratégias do programa CICLUS.

Diferentemente do documento, o *site* não traz esta extensão aos discentes e demais servidores. Encontra-se que “o CICLUS é definido como um programa estruturado e sistemático de incentivo à educação permanente de docentes e gestores acadêmicos”. Esta indefinição também se expressa no título do Programa, que no *site* aparece como “Programa de Formação Pedagógica Permanente – CICLUS” e no *site*, consta como Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores.

Certamente que estas divergências podem fazer parte de movimentos de consolidação deste Programa, sendo que o que se depreende da leitura dos documentos é que foram realizadas alterações no Programa, precedentes ao que está expresso no documento do REUNI. Contudo, não foi possível encontrar documentos que confirmassem estas impressões ou que justificassem a alteração do enfoque do Programa, primeiramente mais amplo, abrangendo docentes, discentes, gestores e técnicos, e, posteriormente, restrito aos docentes. O *site* apenas faz referência ao Projeto REUNI. Cabe neste sentido, trazer as colaborações de Vasconcellos (2011) sobre as dificuldades de se efetivar as propostas o Programa CICLUS.

Quanto aos objetivos da proposta, conta no *site*:

Objetivo Geral:

- Promover a reflexão e o repensar das ações pedagógicas a partir da integração entre as diferentes dimensões implicadas nessa prática e a qualificação das relações estabelecidas entre os sujeitos da ação.

Objetivos Específicos:

- Mobilizar a comunidade universitária, sensibilizando-a para a necessidade de se repensar a ação pedagógica, considerando o contexto, os interesses e a trajetória dos sujeitos que fazem a Universidade Federal de Santa Maria.

- Organizar a concertação de interesses com representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica, propondo uma análise crítica da ação pedagógica com a finalidade de identificar e priorizar problemas e soluções.

- Investigar as diferentes visões e opiniões que o corpo docente e discente têm a respeito da ação pedagógica na instituição para sistematização formal desses dados e qualificação das ações.

- Proporcionar a discussão sobre os temas correntes e emergentes da ação pedagógica com todos os sujeitos envolvidos na construção do saber.

- Implementar um espaço de qualificação técnica e didático pedagógica acessível à comunidade acadêmica, priorizando as demandas existentes.

5.1.2 Pró- Reitoria de Graduação como espaço das propostas de desenvolvimento profissional docente

Com a descrição analítica do espaço que ocupa a proposta de desenvolvimento profissional dos docentes nas cinco universidades escolhidas para este estudo, verifica-se que todas seguem a tendência de relação direta com as Pró-Reitorias de Graduação. A este órgão da administração superior compete conceber, administrar e gestar os programas/núcleos/coordenadorias encarregados do desenvolvimento profissional do magistério superior, assim como traçar metas e prever a articulação com os outros setores das universidades. Neste sentido, busquei nas falas dos gestores justificativas para estarem os espaços destinados às propostas de desenvolvimento profissional docente nesta Pró-Reitoria. A justificativa mais presente na fala dos entrevistados refere-se à **responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação com as atividades de ensino**. Percebi que a forte relação com as questões do ensino de graduação é o que sustenta a manutenção destes programas nesse setor das universidades.

Diferentemente das outras universidades que fazem parte deste estudo, em que essas propostas de desenvolvimento profissional surgiram ligadas à

Pró-Reitoria de Graduação, a UNIPAMPA teve este setor vinculado, inicialmente, ao Gabinete do Vice-Reitor, como revelam os documentos e falas dos gestores. A relação das ações desenvolvidas pela CAP com o apoio ao docente e discente, levou à compreensão, por parte dos gestores, de que o espaço da Coordenadoria tem mais afinidade com a PROGRAD, compreensão que fica evidente no movimento de realocação desta coordenadoria na UNIPAMPA, mas que também parece estar associada às características do momento institucional e dos dirigentes de cada gestão.

Nesta perspectiva, a UNIPAMPA redefiniu o espaço da sua proposta de desenvolvimento profissional realocando-a na estrutura organizacional da universidade na Pró-Reitoria de Graduação. Ao fazer esta transição a Coordenadoria de Apoio Pedagógico (CAP) passa a se denominar Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP). Como coloca uma respondente, *então no momento em que nós tivemos uma nova reitoria, a primeira reitoria eleita, nós pensamos onde ficaria essa coordenadoria, que é uma coordenadoria que tem tudo haver com as questões acadêmicas, então foi uma decisão nessa nova gestão, de então colocar essa coordenadoria junto a Pró-Reitoria de Graduação* (Entrevistada-6). Com este movimento, esta instituição passa a seguir a tendência das outras universidades nas quais as propostas foram, desde a sua institucionalização, percebidas como responsabilidade desta Pró-Reitoria. Complementa a interlocutora que as motivações para ter iniciado na Vice-Reitoria foram o momento de estruturação da nova Universidade e a definição inicial das tarefas e funções delegadas a cada setor e membros da gestão.

Outra entrevistada da UNIPAMPA explica que as proximidades e a responsabilidade desta Pró-Reitoria com as questões do ensino fizeram com que seus gestores conseguissem lançar um olhar mais atento para estas questões da *formação de forma ampliada. A gente teria muito mais efetividade na própria política da PROGRAD porque a gente consegue perceber as lacunas*. Esta realocação também facilitaria a compreensão dos NUDES *como parceiros dessa rede descentralizada* (Entrevistada-7).

Uma entrevistada da FURG expõe a mesma compreensão, quando indagada sobre o porquê deste espaço estar vinculado à Pró-Reitora de Graduação: *eu acho que é porque diz respeito, diretamente, à questão da*

formação continuada dos professores e envolve questão de melhoria da qualidade do ensino. Continua a entrevistada que não consegue vislumbrar outro lugar para o PROFOCAP, considerando que na PROGRAD é *por onde passam todas as questões que envolvem o ensino de graduação* (Entrevistada-13).

Para uma das dirigentes desta Universidade, a principal justificativa para a criação e sua relação com a PROGRAD foi a expansão da Universidade, pois nos últimos anos, *muitos professores chegando e precisando de um apoio, de um abraço, de uma acolhida* (Entrevistada-12). Para ela, o Programa foi uma forma de proporcionar esta acolhida, porque *a PROGEP faz uma integração de todos*, mas o programa de formação docente busca trazer a esta acolhida o componente da formação para a docência no sentido de *o que é que eu vou fazer? Como eu vou atuar?* (Entrevistada-12). A necessidade de criação do PROFOCAP e a necessidade de se alocar outros programas acadêmicos²⁴ resultaram na criação de uma Diretoria específica, a Diretoria Pedagógica. Explica a interlocutora que a criação de uma diretoria com esta função dentro da pró-reitoria contribui para dar maior visibilidade ao programa e suas ações.

A relação do programa da UFRGS com a Pró-Reitoria de Graduação está na gênese da criação do PAAP, programa que atualmente integra o PAG. Tal relação antecede à aprovação da Resolução N°. 01/94, que enfatiza o compromisso da PROGRAD em administrar este Programa, mas também pelas iniciativas²⁵ anteriores empreendidas por esta instituição, iniciativas que antecederam à criação do PAAP e que tinham a preocupação de discutir concepções pedagógicas neste âmbito do ensino. Nessas iniciativas a Faculdade de Educação e a PROGRAD sempre foram atuantes e parceiras. Um entrevistado reitera que o Programa *nasce, ele é colocado na própria decisão da universidade na Pró-Reitoria* (Entrevistado-1). A forte relação que veio se consolidando com a PROGRAD na configuração do PAAP, que

²⁴ Dentre as atividades que fazem parte da Diretoria Pedagógica nesta Universidade pode-se citar: Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

²⁵ Conforme Dal Piaz (2012, p.56) “várias iniciativas relativas à pedagogia universitária foram propostas em nível de administração central da Universidade ou a partir de proposições de seus Departamentos e Unidades Acadêmicas momento denominado como os “movimentos de fortalecimento da Pedagogia Universitária, no período entre 1970 e 1990. Como a Faculdade de Educação sempre teve muito presente nestes processo”, justifica o forte vínculo atual.

completou, em 2014, vinte anos de desenvolvimento, congrega significados que remetem às experiências anteriores da forte atuação desta Pró-Reitoria na administração do Programa. Neste sentido, na reconfiguração do PAG a PROGRAD/UFRGS reafirma este compromisso com a formação docente e institui o Seminário de Docência no Ensino Superior, voltado aos docentes efetivos. Assim, mantém-se a proximidade com o PAAP, que é um programa mais consolidado e que tem ações em comum com este Seminário.

A concernência das propostas de desenvolvimento profissional com as Pró-Reitorias de Graduação é evidenciada como possibilidade mais aceita entre os gestores, tanto os pró-reitores como os agentes coordenadores das propostas, considerando a forte relação desta pró-reitoria com as questões didático-pedagógica. As falas denotam que os gestores se sentem responsáveis por manter estes espaços e fomentar a sua utilização para o desenvolvimento de ações/estratégias de formação docente. As expressões também revelam o quanto os docentes depositam expectativas e possibilidades nesses espaços para atingirem os objetivos acordados amplamente pelas universidades.

Esta predisposição e as expectativas criadas pelos gestores em torno dessas propostas denotam possibilidades de transformar esses espaços em lugares de formação pedagógica. Como reitera Cunha (2010, p.54) é esta dimensão, a humana, que pode transformar o espaço em lugar, visto que “o *lugar* se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Nesta perspectiva, um olhar para esses espaços, que estão sendo construídos no sentido de transformar-se em lugar, torna-se pertinente. As colocações de Viñao Frago (1998, p.64) sobre o espaço mostram que:

o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, a simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e postura -, a sua hierarquia e relações.

Da mesma forma, os espaços destinados às propostas de desenvolvimento profissional docente nas Pró-Reitorias de Graduação também comunicam e desvelam símbolos e significados de uma cultura. Ao tentar “ler” este espaço, como bem coloca Viñao Frago (1998), percebe-se que, como a pedagogia universitária é um campo ainda em construção, é mais aceito relacioná-la diretamente às questões das vicissitudes dos processos que envolvem o ensino universitário, o qual na estrutura organizacional das instituições é responsabilidade das Pró-Reitorias de Graduação. Esta Pró-Reitoria recebe e lida mais diretamente com os conflitos e demandas curriculares inerentes ao ensino da graduação, que perpassam a reconstrução permanente dos projetos pedagógicos, os quais nos últimos anos se quer mais flexíveis e mais generalistas no sentido da formação profissional ofertada pelos cursos.²⁶ O preparo dos coordenadores de cursos e professores para lidar com essas novas demandas e as discussões que perpassam os Fóruns ou Coordenadorias das diferentes áreas do conhecimento estabelecem relação direta com esta Pró-Reitoria. A relação das propostas de desenvolvimento profissional docente com esses espaços pode oferecer muitas possibilidades, inclusive pela proximidade com as questões do ensino e, nesta lógica, percebe-se a pertinência da alocação das propostas neste setor.

Fernandéz (2012, p.32) explica que “no campo da intervenção institucional podemos produzir conhecimentos teóricos sobre as configurações críticas dos espaços institucionais e sobre um dispositivo complexo – o estado da situação institucional – que enfatize na reconstrução das histórias institucionais”.

Entretanto, como leitura possível desses espaços que estão em processo de construção e consolidação como *lugares de formação pedagógica dos docentes universitários*, chamamos a atenção para o risco dessa relação limitar as ações das propostas apenas ao “preparo do professor para a prática de sala de aula”, por meio de “formas universais de ação”, a partir de apenas uma perspectiva tecnicista da didática (LUCARELLI, 2008, p.11). Na esteira de Lucarelli (2008), a didática tecnicista e a didática fundamentada crítica, que considera a multidimensionalidade dos processos de ensinar a aprender,

²⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

coexistem na prática e, por conseguinte, pode-se dizer que cada uma desempenha papel importante na formação do docente universitário. Contudo, a construção da pedagogia universitária não se limita apenas à disseminação de algumas técnicas, por mais que essas auxiliem os docentes em momento específicos, sabe-se que elas não serão suficientes.

A construção do campo da pedagogia universitária requer relação com as questões amplas da universidade, que não se restringem exclusivamente ao setor da Pró-Reitoria de Graduação. Problemas que perpassam as propostas de desenvolvimento profissional docente facilmente relacionam-se com outras instâncias organizativas de uma instituição e mesmo com movimentos que ocorrem externos a ela.

A questão que se levanta, a partir da leitura desses espaços, é que o fato dessas propostas estarem nesta Pró-Reitoria não significa que suas ações se restrinjam a esta, assumindo, assim, a complexidade reforçada por Bordas (2005, p.4) para a consolidação do campo da pedagogia universitária “como um espaço de experimentações e pesquisa e ao mesmo tempo como um espaço sensível de embates entre determinações políticas estatais e autonomia institucional, entre as exigências do campo das ciências e as necessidades dos estudantes”. Assim como as demais questões que se relacionam com a prática pedagógica do docente e que requerem relação com outros âmbitos da instituição. Continua a autora que “entre diferentes concepções de educação e de ensino, entre distintas visões sobre o papel da formação superior e entre concepções conflituosas sobre quem é esse agente educacional geralmente intitulado professor universitário” (Ibidem, 2005, p.4). O próprio pensar a complexidade desse ensino e a função social da universidade aciona espaços como a pós-graduação, a pesquisa, a extensão, os estágios profissionais e outras situações/contextos em que o docente também exerce sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva relacionam-se as colocações de um entrevistado da UFPEL. Como os demais gestores, ele assume a responsabilidade por este espaço: *eu acho que esse trabalho é um trabalho que pode se articular muito com a Pró-reitoria de Graduação no sentido da Pedagogia Universitária*. Por outro lado, enfatiza que ainda *tem dúvidas* sobre a rigidez deste espaço em um determinado setor/pró-reitoria, o que poderia ser situação adversa para a

possibilidade deste NPU se consolidar de forma mais fluente e horizontal. Relaciona-se a sua fala com as colocações de Bordas (2005) no sentido de que a *Pedagogia Universitária tem que estar na política de uma instituição, entende? Nas ações de cada um desses setores, nas ações da própria reitoria, então eu acho que aí nesse sentido ela passa a ser realmente uma coisa horizontal* (Entrevistado-9).

Na UFSM, um dos entrevistados revelou que as atividades do Programa CICLUS foram suspensas antes do seu ingresso na Pró-Reitoria. Explicou que havia poucos registros sobre as atividades deste Programa. Contudo colocou que, na atual gestão, reuniões preliminares com os centros das diferentes áreas do conhecimento da universidade estavam sendo realizadas no sentido de revitalizar o Programa que seria incluído na estrutura organizacional da PROGRAD.

A amplitude das questões que envolvem a pedagogia na universidade é determinante para maior relação com a PROGRAD. Segundo entrevistado da UFSM, a complexidade da formação pedagógica é melhor absorvida por esta Pró-Reitoria por englobar *três sentidos, o do curso, do professor, da gestão do curso, atuação do professor e o desenvolvimento dos alunos. São esses três pólos* (Entrevistado-14).

Antes que pudessem concluir estas alterações houve troca da gestão, o que repercutiu na descontinuidade da proposta antes mesmo da finalização do seu projeto. Outra entrevistada reitera ter havido descontinuidade do Programa CICLUS, que *foi uma política, mas os gestores da época não tomaram o cuidado de registrar, porque se é uma política ele vem pra cá e aí independente do gestor ele vai dar seguimento*. (Entrevistada-15). Enfatiza ainda que, caso o Programa tivesse sido registrado, os novos gestores teriam compromisso de dar seguimento à proposta.

A interlocutora ainda expõe sobre a tentativa de revitalização da proposta que *efetivamente pela PROGRAD hoje nós não temos nada disso, o que não significa que a gente não vá pensar numa coisa assim... acho que a gente pode repensar, conversar com a professora do Centro de Educação ver quem são as pessoas que podem dar seguimento a isso...* (Entrevistada-15). Quanto a esta Pró-Reitoria como espaço de formação, coloca a entrevistada que *a gente pensa assim, oh, a PROGRAD tem que se envolver sim, mas ela*

também tem que procurar os parceiros corretos né, não adianta a PROGRAD tomar pra si essas funções se ela não tem estrutura pra fazer... é muito melhor a PROGRAD se associar a esses centros que já tem essa história e fomentar para que isso melhore (Entrevistada-15).

Mesmo que este setor se consolide nas pró-reitorias de pós-graduação, as propostas de desenvolvimento profissional docente acionam o compartilhamento das responsabilidades de outros setores. Este movimento de descentralização das propostas para o diálogo com outros setores pode alterar princípios de classificação, no sentido de enfraquecer as fronteiras, os limites que conformam ações apenas a um contexto, neste caso, ao espaço destinado às propostas (BERNSTEIN, 1998). Foi neste sentido que se buscou compreender como essas propostas acionam e se articulam para a integração com outros setores da universidade. Tais movimentos, de articulação com outros contextos/setores, contribuem para a descentralização deste espaço, no sentido de revisão permanente das fronteiras e limites que conformam ou questionam o grau de isolamento das propostas em relação aos outros setores (Ibidem, 1998). A **possibilidade de aproximação com outros setores** da universidade para o desenvolvimento das propostas de desenvolvimento profissional é a próxima categoria a ser apresentada.

A necessidade de relação com os alunos que estão ingressando através de políticas de democratização do acesso fazem do setor que trata dos assuntos estudantis um local de grandes possibilidades nas instituições, no sentido de manter o permanente diálogo com os discentes. Em todas instituições que fizeram parte deste estudo, este setor transformou-se em pró-reitoria²⁷. A partir dessa compreensão, muitos gestores mencionaram no que se refere às propostas de desenvolvimento profissional docente a tentativa de **articulação com o setor de assuntos estudantis**.

Retomando Lucarelli (2012, p.142), a considerar uma perspectiva fundamentada crítica, a tarefa do assessor e, conseqüentemente, dessas propostas é marcada por uma ação que se volta para o contexto social,

²⁷ UNIPAMPA - Pró Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC)
UFRGS – Pró - Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)
UFPEL- Pró - Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)
UFSM – Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)
FURG – Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)

inclusive “do apoio ao processo associado ao maior desempenho do estudante”. Logo, a relação com essas esferas ganha sentido, a considera o entorno social em que a universidade está envolvida, essa perspectiva didática se propõe a novas leituras no fluxo contínuo de ressignificações das questões que impactam na prática pedagógica.

No caso da UFPEL, apesar do NPU estar com as atividades suspensas e em período de reestruturação, percebe a relação com a PRAE como uma possibilidade de repensar o ensino e colocam que *lá ocorrem muitas demandas dos estudantes, que acabam respingando aqui, é uma forma que faz com que a gente pense e repense o ensino de graduação* (Entrevistado-9). O entrevistado reitera que estas situações são reveladoras da complexidade da pedagogia universitária no sentido de tornar-se cada vez mais horizontal para atender essas demandas. Potencialidades desta relação também são evidenciadas na UNIPAMPA, com a manifestação de que *a gente enquanto PROGRAD percebe que o docente, a formação do docente vai impactar no discente e na sua permanência na instituição, na qualidade da sua formação; então, aí é que está a articulação PRAEC e PROGRAD* (Entrevistada-8).

Na UNIPAMPA, o trabalho inicial de formação e consolidação dos NUDES contou com a presença da PRAEC juntamente com a PROGRAD, de modo que sempre buscaram estabelecer diálogos entre ambas Pró-Reitorias desde a concepção dos NUDES. Afirma a respondente que, *de certa forma a gente já tinha esse diálogo e se aprimorou no ano passado, nesses últimos dois anos; no ano passado mais no sentido da formação e agora já se desenha uma identidade, já se sabe o papel do NUDE* (Entrevistada-6).

Ainda complementa a respondente que a relação está implícita nas atividades do NUDE, o qual foi criado também para trabalhar com o discente. No trabalho diário, pretendem que essas ações, tanto de apoio ao discente quanto de apoio ao docente, se integrem: *nós trabalhamos de forma integrada porque a gente precisa olhar essa relação do processo, do ensinar e aprender não separadamente* (Entrevistada-6). Na mesma perspectiva coloca outra entrevistada da UNIPAMPA, *temos o nosso entendimento de que as políticas de acompanhamento e assistência do discente são uma ação conjunta de PRAEC e PROGRAD, nós atuando na formação do professor, no*

assessoramento dos NUDE para o acompanhamento desse discente e a PRAEC com toda a política de assistência estudantil (Entrevistada-8).

Mesmo assim, algumas dificuldades nesta relação foram relatadas na UNIPAMPA, pois apesar de o setor ter, desde a sua institucionalização, contemplado o apoio docente e discente, a maioria dos NUDE acaba trabalhando mais diretamente com o apoio ao discente, até por sentir certo despreparo para trabalhar com os docentes. Muitas iniciativas estão sendo desenvolvidas nesse sentido de fazer com que os NUDE trabalhem de modo a contemplar as duas dimensões: o apoio ao docente e ao discente.

Nas palavras de um entrevistado da UFRGS, a reestruturação do PAG e a realocação do PAAP nesta nova estrutura é também reflexo da tentativa de articulação com os setores que discutem a assistência estudantil. As políticas de democratização do acesso contribuíram para a diversificação dos alunos, o que fica mais evidente em alguns cursos e, por esta razão, *a gente tem que estar fazendo esse trabalho todo; e até essa questão do PAAP com o PAG tem a ver com isto.* Também merece destaque a colocação deste entrevistado sobre as discussões que vem travando com o setor de Ações Afirmativas e com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, no sentido de que *não temos que fazer uma política de ações voltadas ao aluno cotista. Nós temos que fazer ações voltadas ao aluno. Ao aluno que precisa se adaptar à universidade, porque veio do interior ou porque não teve todos os conteúdos no ensino médio. Se ele é cotista ou não isso é um detalhe, porque essa é uma realidade que sempre houve na universidade (Entrevistado-1).*

Na visão deste gestor, o que dificulta um trabalho mais próximo com a PRAE no sentido de melhorar o fluxo de demandas dos alunos, referentes aos processos de ensino da graduação, é o caráter apenas assistencialista da PRAE e da Coordenadoria de Ações Afirmativas. Os diálogos atuais com estes setores são no sentido de repensar as políticas de atendimento ao aluno, considerando que o PAG visa atender a todos os alunos, independentemente de serem ou não alunos cotistas, de terem ou não dificuldades, para que possam potencializar seus processos de aprendizagem através deste Programa.

Situação semelhante na UNIPAMPA revelou lacunas na assistência pedagógica ao aluno. Como explica a entrevistada, a ausência de um

acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos bolsistas, que dependem de bolsa permanência, fez com que o NUDE, através do assistente social, realizasse intervenções apenas em momentos específicos com um grande enfoque na assistência. Desse modo, *ficou um vácuo em todo o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem que o NUDE alegava [...] o que não caberia à PRAEC caberia então à PROGRAD ou a outra instância pedagógica [...]*. Essa lacuna foi o gatilho para pensarmos o resto. Na verdade a gente não tem trabalhado com os docentes efetivamente; então o NUDE coloca isso, da dificuldade de realizar esse papel (Entrevistada-7).

No caso da FURG, a PRAE oferece o programa de apoio aos discentes, incluindo um Programa de Apoio Acadêmico, que conta com um Programa de Incentivo à Matemática (PRIMA), também extensivo a outras áreas como Línguas Estrangeiras. Coloca a entrevistada que este trabalho é desenvolvido por pedagogos vinculados à PRAE, *que trabalham com o Programa de Apoio Acadêmico e com os estudantes*. Quanto às possibilidades de integração com o PROFOCAP, a informante é enfática: *nós trabalhamos com os docentes e a PRAE trabalha com os discentes* (Entrevistada-12). A integração com este setor ocorre no sentido de comunicação sobre as questões que se relacionam a um professor quando os alunos apontam dificuldades em disciplinas específicas.

Essas possibilidades de integração também são apontadas pela entrevistada do PROFOCAP, ao explicitar que a PRAE *nos procura muito na questão dos alunos que tem necessidades especiais*. Outro momento em que este setor estabelece relações com o Programa é quando os alunos levam demandas, pois é *a primeira instância que os alunos procuram, por exemplo, quando estão com alguma dificuldade para lidar com um professor*. Então, *geralmente, vão lá e a PRAE estabelece uma conversa com a gente* (Entrevistada-13).

Mesmo nos momentos que requerem integração dos dois setores, PROFOCAP e PRAE, de apoio aos docentes e aos discentes, as funções de cada programa continuam bem demarcadas. Revela uma entrevistada que *quando há algum problema do estudante, até com um professor, as pedagogas o trazem para conversarmos também com o professor*. E conclui: *trabalhamos em conjunto nessa área. Só que elas têm um foco para acompanhamento dos*

acadêmicos, dos estudantes (Entrevistada-12). Situação semelhante é relatada na UFRGS: *agora eu acho que os alunos recorrem à PRAE mais em função das questões de assistência mas recorrem à PROGRAD quando há problemas de turmas que reprovam muito, aí eles recorrem à PROGRAD* (Entrevistada-1).

As contribuições dos interlocutores das diferentes universidades apontam para tentativas de articular as ações entre as propostas de desenvolvimento profissional docente e as Pró-Reitorias de Assistência Estudantil, como outros setores que perpassam o ingresso e permanência dos estudantes nas universidades. Embora muitos gestores reconheçam a sua importância e busquem esta relação, algumas dificuldades a limitam no sentido de elaboração de atividades conjuntas de formação pedagógica do docente universitário que favoreçam estratégias que tragam “a voz dos estudantes no processo formativo” (VIEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2012, p.156).

Tais dificuldades denotam uma classificação mais forte dessas categorias, o que dificulta a interação das duas instâncias/contextos para repensar as ações das propostas de desenvolvimento profissional docente (BERNSTEIN, 1998).

A comparação entre duas universidades reforça a percepção de que, apesar desses dois setores trabalharem com questões afins, encontram dificuldades para avançar no sentido de um planejamento coletivo, que favoreça momentos de integração, de pensar ações conjuntas. Na UFRGS, o apoio aos alunos que apresentam dificuldades em áreas específicas do conhecimento é ofertado pelo PAG/PROGRAD, programa do qual o PAAP faz parte, sendo que, como já mencionado, a articulação entre essas duas dimensões, apoio ao docente e apoio ao discente, foi um dos fatores que motivou a última reestruturação. Já na FURG, o programa muito similar de apoio aos discentes é responsabilidade exclusiva da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Tal dado reforça, conforme estudos de Bernstein (1998), como apesar da estreita relação entre esses dois setores, o “poder” que se impõe através de “códigos elaborados” conformam cada setor/pró-reitoria com as suas funções.

Por outro lado, também se evidenciam, através dos dados, possibilidades de enfraquecimento dessas fronteiras. No caso da FURG, é valorizada a comunicação ainda inicial entre a PRAE e a PRAEC, no que tange

ao fluxo dos problemas trazidos pelos alunos com relação a uma dificuldade de aprendizagem específica. Aponta-se assim um viés para uma primeira integração entre esses setores. A UNIPAMPA, embora aponte dificuldades na relação do setor que desenvolve apoio ao docente com o discente, no sentido de articulação dessas atividades, assumiu a integração da PRAEC com a PROGRAD como princípio do NUDE; e revela que recentemente promoveu ações no sentido de repensar *qual seria o papel da PRAEC no apoio, qual seria o apoio da PROGRAD, o papel do NINA e o próprio papel do NUDE. Então, foi muito interessante que o tema do evento fosse: qual é o apoio que o NUDE precisa para fazer o apoio pedagógico?* (Entrevistada-7).

Com menos frequência, **outros setores/pró-reitorias** foram mencionados pelos gestores de algumas universidades como possibilidades de articulação para melhoria das ações que ocorrem através das propostas de desenvolvimento profissional. Num sentido ainda inicial, os informantes da FURG e da UFPEL falaram sobre o interesse em articulação com as Pró-Reitorias de Pesquisa e Extensão. Coloca um dos gestores que existe um movimento de articulação com as Pró-reitorias acadêmicas, como *Pró-reitoria de Extensão e Pesquisa, a ponto de a gente ter um cadastro único de projetos e estimular ensino, pesquisa e extensão. Alguns são projetos difíceis de qualificar como ensino ou como pesquisa ou como extensão. Eles poderão ter ênfases, mas o próprio site de cadastro vai ser um só e ao clicar lá, para cadastrar o projeto, a primeira pergunta é se ele é de ensino, pesquisa e extensão ou indissociável* (Entrevistado-9). Tal processo pode levar o docente a repensar a integração dos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Uma informante da FURG diz que a intenção é que o PROFOCAP trabalhe em conjunto com as demais pró-reitorias e salienta como favorável a proximidade geográfica com a Pró-Reitoria de Pesquisa, pois estão alocadas no mesmo prédio. Cita as atividades articuladas realizadas: *a (PROPESP) está aqui do lado, a gente faz a formação, fora das licenciaturas, faz o fórum da pesquisa e todos esses assuntos, tem sido discutidos* (Entrevistado-12). A entrevistada também coloca que o fórum das licenciaturas serve para estreitar a relação entre as diferentes pró-reitorias, embora não seja uma atividade do PROFOCAP, porque se *discute os assuntos pertinentes à docência*. E continua que em uma atividade recente, relacionada ao fórum de licenciaturas, a *Pró-*

Reitoria de Extensão trabalhou junto, [...] com a formação continuada. Então, trabalhamos pela manhã a formação inicial dentro dos nossos currículos e a formação continuada à tarde, num fórum conjunto de PROGRAD e PROEX (Entrevistado-12).

Na mesma lógica, outra entrevistada da FURG revela a preocupação na tentativa de elaborar *uma agenda de trabalho mais próxima com as outras pró-reitorias. Nós já fizemos algumas coisas, temos um diálogo bem direto, mas falta fazer uma agenda de trabalho definindo algumas coisas que realmente precisamos fazer juntos. Há uma série de ações que já se faz conjuntamente. O PROFOCAP não se faz sozinho, embora esteja lotado em uma Diretoria e uma Pró-Reitoria. Ele é um programa que se nutre dos colaboradores (Entrevistada-13).*

Outra dimensão que emerge da categoria **possibilidades de aproximação com outros setores**, refere-se às **ações das propostas e a carreira docente**. Conforme já apresentado na caracterização destas propostas, na UFRGS, na UFPEL e na FURG, a participação nas atividades de formação docente está intrinsecamente relacionada com o professor ingressante, em estágio probatório. Gestores e agentes coordenadores das propostas reforçam esta relação.

Quanto ao PAAP da UFRGS, desde a sua institucionalização e antes de sua alocação no Programa de Apoio à Graduação (PAG), foi prevista a obrigatoriedade de participação dos docentes que estão em estágio probatório. Neste sentido, as atividades desenvolvidas pelos docentes no âmbito do Programa vão pontuando para a avaliação de desempenho *por que o PAAP é componente obrigatório do estágio probatório (Entrevistado-1).*

Questões burocráticas, como o registro dessas atividades, foram reforçadas pelo dirigente da UFRGS. A Universidade passou a preocupar-se com o registro das atividades desenvolvidas pelo docente: *fez-se uma articulação com a CPPD que é a Comissão Permanente de Pessoal Docente, que lida com as progressões funcionais, até pra que as informações do PAAP possam ir de uma maneira mais automática. Então, hoje o professor faz o PAAP, mesmo que seja apenas um módulo, e não tem que mais vir aqui pedir o certificado; este vai pelo próprio sistema. O professor baixa o certificado e envia para a CPPD (Entrevistado-1).*

Da mesma forma, a possibilidade de os docentes que não estão em estágio probatório participarem das atividades do PAAP, através do “Seminário de Docência no Ensino Superior”, também contará com a colaboração da Escola de Desenvolvimento no sentido de registro dessas atividades: *[Consta] como capacitação e repercute na avaliação de desempenho do professor. [...]Então a gente está trabalhando para que o sistema registre isso automaticamente. Fazendo pela Escola de Desenvolvimento ficou muito mais fácil também porque tudo fica...* (Entrevistado-1).

Além dos professores que participam dessas atividades, os que ministram as oficinas do Módulo II, comuns ao PAAP e ao Seminário, também tem esta atuação reconhecida. O entrevistado enfatiza que *toda a atuação do professor ministrar uma oficina no PAAP ou outra, também conta para ele como uma atuação e que também repercute* (Entrevistado-1).

Percebe-se que esta organização burocrática de fluxos de informação contribui para a legitimidade e a institucionalização das atividades desenvolvidas no interior das propostas de desenvolvimento profissional docente da UFRGS.

A UNIPAMPA passou por discussões e reestruturações recentes sobre encargos docentes e progressão na carreira, que envolveu mais a PROGESP do que a PROGRAD. Contudo, a PROGRAD participou das discussões sobre os encargos docentes, que gerou uma minuta de resolução. Uma das entrevistadas relata que buscaram valorizar igualmente os aspectos pesquisa, ensino, extensão e gestão nos encargos docentes: *nos encargos, diz-se o que são os encargos, o que é a aula, o que é uma pesquisa, etc. No campo da progressão, diz-se o quanto de carga horária será preciso ter, o mínimo que se tem que fazer, além daquelas oito horas mínimas que constam em lei. [...] o que se pode... como vai pensar, de que forma. Lá na avaliação, diz como vai ser avaliado esse professor, nesses aspectos e critérios. Então, todos esses aspectos interagem* (Entrevistada-6).

Na FURG, segundo a Resolução N° 020/2006 no Conselho Universitário, o professor que obtiver nota abaixo de 6,0 (seis) duas vezes consecutivas na avaliação discente dos docentes será encaminhado para desenvolver atividades no âmbito do PROFOCAP. Quando indagada sobre a relação da carreira docente com o Programa, a respondente menciona que *há aquela*

questão da avaliação do docente pelo discente. Quem tem avaliações consecutivas abaixo de seis é encaminhado a participar do Programa. Na prática eu nunca vi. [... No entanto,...] essa avaliação abaixo de seis, na prática, eu particularmente nunca observei que tenha, de fato, acontecido. [...] Nunca vi ninguém ser convocado por estar abaixo de seis (Entrevistada-13).

Quanto à convocação para o estágio probatório, às vezes a gente questiona a própria Resolução, essa coisa de obrigar os que estão em estágio probatório. Quando eu cheguei, eram convocados os em estágio probatório, esses eram convocados; mas, depois, a gente começou a fazer alguns levantamentos e não constatou isso (Entrevistada-13).

O Pró-Reitor da UFPEL acrescenta que existem dificuldades em vincular o desenvolvimento profissional com a carreira docente, a qual na UFPEL passa pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD). Assim explica, quanto a esta relação, *que é possível, é e tem que se relacionar principalmente a avaliação na área de ensino ao trabalho na área de ensino. Embora a progressão de carreira docente precise da avaliação dos alunos, pois é obrigatório em lei agora, vamos ter que considerar isso. Eu acho que esse trabalho é um trabalho que pode se articular muito com a Pró-Reitoria de Graduação no sentido da Pedagogia Universitária (Entrevistado-9).*

A Portaria Nº 554, de 20 de junho de 2013²⁸, expedida pelo MEC, vem reforçar a valorização da avaliação do ensino realizada pelos discentes. Nessa, o Art. 6º, inciso I, estabelece que será considerado para fins de progressão o “desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente”. Esta nova exigência, certamente poderá desencadear maior comprometimento dos docentes com o ensino. Entretanto, a portaria não traz vínculos entre a participação dos docentes nas propostas de formação pedagógica desenvolvidas pelas universidades a avaliação, promoção e progressão na carreira. Rever esta relação poderá auxiliar a não reforçar a concepção individualista do ensino. Certamente que o enfoque no desempenho individual merece consideração, mas cumpre destacar o trabalho acadêmico como

²⁸ Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013.

projeto de grupo, de um curso com a necessidade de trocas interdisciplinares, assim como nas experiências que ocorrem nas coordenadorias, núcleos e programas.

Percebe-se que esses critérios tem que ser construídos pelas universidades de modo a dar destaque para a participação nas propostas de desenvolvimento profissional docente, assim como a relação desta participação nas atividades desenvolvidas pelos núcleos e coordenadorias com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem empreendidos na sala de aula universitária. Neste sentido, se retorna Feixas (2004) quando coloca sobre a necessária sintonia entre a política de avaliação dos professores e a política de formação com o tipo de ensino e aprendizagem pretendidos. A definição clara desses critérios pelas universidades supera um mero cumprimento burocrático desta avaliação. Além disto, faz assumir que “partimos do fato que fazem falta mudança em nossa compreensão de docência e que a consecução de níveis ótimos de aprendizagem requer uma atitude autocrítica que observe o aperfeiçoamento constante como natural e necessário” (FEIXAS, 2004, p.45).

Ao assumir esta concepção, a universidade, por meio das propostas de desenvolvimento profissional docente, passa a assumir que a formação pedagógica do docente universitário ocorre permanentemente através do fortalecimento dos lugares de produção de novos conhecimentos sobre o ensino, com o comprometimento de todos os docentes de uma instituição. Rever estas questões no âmbito da progressão na carreira também pode contribuir para repensar a formação docente como contínua, que ocorre ao longo da carreira, independente da etapa em que os professores se encontram.

Como já visto na descrição das propostas de desenvolvimento profissional docente, a UFPEL, a UFRGS e a FURG apresentam um forte destaque para a formação do professor ingressante, que se encontra em estágio probatório. A preocupação em relacionar as ações dos programas com esta etapa da carreira é compreensível pelo momento importante que se encontram os docentes ingressantes. Contudo não se percebe a mesma preocupação com os docentes que já ultrapassaram esta etapa; e uma das razões para tal pode ser a falta de comprometimento permanente dos docentes para com os processos de seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, revela-se não somente através das falas dos entrevistados, mas também

através dos documentos, que o enfoque apenas na formação dos ingressantes ainda é muito enraizado no cotidiano da universidade, na planificação e elaboração das propostas de desenvolvimento profissional docente. Este modo de agir, as rotinas e concepções acerca dos processos formativos com enfoque mais forte nesta etapa específica de ingresso na carreira, acaba por ser legitimado na cultura institucional (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

5.1.3 Concepções de formação docente

Partindo desta premissa, foram convidados os pró-reitores, técnicos em assuntos educacionais e professores que coordenam as propostas de desenvolvimento profissional dos docentes a exporem as suas percepções sobre as bases epistemológicas de formação docente, que fundamentam a existência das coordenadorias, núcleos, programas, assim como as discussões que balizam as reestruturações e o desenvolvimento das ações/estratégias desses espaços.

No entanto, quando se abordou a questão das **concepções epistemológicas das propostas**, nas entrevistas, foi perceptível uma paulatina alteração desta cultura de ações apenas para os docentes em estágio probatório. Nas falas e aos poucos vai sendo exposto nos documentos o sentido de **equidade no compromisso com os docentes ingressantes e efetivos**. Na UFRGS, por exemplo, nota-se uma alteração na concepção de abertura dos “módulos pedagógicos” para os docentes efetivos da universidade, embora não com a mesma ênfase dada aos professores ingressantes. Como explica o interlocutor, *agora o que nós queremos fazer é [...], é que essas oficinas sejam abertas a todos os professores. Não em caráter obrigatório. Que quem quiser fazer possa fazer. Assim como a SEAD tem um programa quase permanente de capacitação, para quem quiser aprender a usar o Moodle e a Web conferencia, a ideia é ter situações de aprendizagem para os professores que queiram...* (Entrevistado-1)

A qualificação como possibilidade progressiva, independente dos anos de atuação no magistério superior, é também preocupação na FURG, pois uma entrevistada acrescenta: *convencer o teu colega que ele precisa se qualificar [é complicado]. Às vezes há aquele professor que está aqui como eu, há vinte anos, e acha que não precisa saber mais nada, não precisa aprender; e tu tens*

que sempre estar continuando a aprendizagem. Acho que o maior desafio é o convencimento desses (Entrevistada-12).

As falas dos gestores demonstram que o compromisso com os docentes efetivos aos poucos vai sendo assumido pelos que estão à frente das propostas de desenvolvimento profissional docente.

A UFPEL, para a reconfiguração da proposta do NPU, também pensa em atividades que atinjam igualmente os professores que se encontram em etapas diferenciadas de exercício e formação. Conforme uma entrevistada na UFPEL, *a ideia da pedagogia universitária, é não só como uma formação geral para os professores iniciantes, que também é muito importante, mas como algo de formação destinada para todos os professores da universidade (Entrevistada-10).*

Na UNIPAMPA, o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, criado na CAP e que permanece na COORDEP, busca contemplar três grupos distintos de docentes: os ingressantes, os estáveis e os professores que ocupam cargos de gestão nas coordenações de Cursos de Graduação. O reconhecimento das peculiaridades de cada grupo de professores é a justificativa para a criação dos três projetos.

Entendemos que não se pode trabalhar com os professores iniciantes do mesmo modo que aquele que já possui uma vasta experiência ou conhecimento da instituição, pois as necessidades são diferentes. Da mesma forma, o professor – coordenador de curso – que exerce atividades de gestão dos cursos de graduação. Cada grupo de docentes requer na sua formação continuada peculiaridades diferentes (PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 2010, p.3).

Importa ressaltar que os programas da UNIPAMPA, independentemente de serem para ingressantes, gestores e permanentes, possuem o mesmo peso em termos de obrigatoriedade e comprometimento dos docentes, demonstrando igual preocupação com as etapas de formação em que encontram os professores. Nas falas das entrevistadas, o Programa e os três projetos - PADS, PAAPI e PROGEN - não foram extintos embora não tenham todas as atividades em funcionamento, o que se atribui ao momento de reestruturação da COORDEP e revitalização do NUDE.

A segunda dimensão denota uma forte preocupação dos gestores sobre essas propostas servirem como possibilidade de o docente perceber que a sua

ação não se restringe ao espaço da sala de aula e de rever o **isolamento docente como obstáculo** a ser superado. Conforme traz Marcelo (1999, p.257), “o modelo organizacional enfatiza a necessidade de se ir para além dos contextos pessoais ou didáticos, defendendo que o desenvolvimento profissional inclui também a instituição em que se trabalha, neste caso, a universidade”.

Uma entrevistada da UNIPAMPA mencionou que o fazer pedagógico ultrapassa o espaço da sala de aula, no sentido de aliar-se à pesquisa e extensão. Assim concepções inerentes à existência da Coordenadoria buscam balizar suas ações pela compreensão de que os processos que o docente desencadeia para o desenvolvimento profissional ultrapassam a preparação pedagógica para o exercício da docência e aos momentos da sala de aula. Em suas palavras, fundamenta-se o Programa na ideia de que os docentes pensem *não só em “minha docência” em sala de aula, mas todos os aspectos de sua prática, de aulas, estágios e projetos, ... em perspectivas que vão muito além daquele momento. Não podem pensar que ser docente é só estar num espaço com discentes, em quatro paredes, é muito, além disso* (Entrevistada-6).

Na UFRGS encontrou-se esta preocupação no momento em que foi afirmada essa perspectiva como intrínseca à atuação docente. O Programa visa contribuir para que os docentes compreendam que sua atuação está relacionada a diferentes reinterpretações do conhecimento, que contribui para o desenvolvimento social, que as (re)interpretações ultrapassam as fronteiras disciplinares. A atuação dos docentes nos diferentes cursos ultrapassa as fronteiras das disciplinas e da sala de aula. A atuação docente *tem uma importância grande no desenvolvimento tecnológico, [...] um papel importante no desenvolvimento social da região, do país, do mundo. Na verdade, eu tenho que entender como isso está inserido no mundo* (Entrevistado-1).

Assim, justificam que o Programa procura trabalhar nessa perspectiva e desacomodar os professores sobre as diferentes implicações da docência: *Então a gente tem feito, inclusive, algumas desacomodações, assim no sentido de que não basta estar cumprindo a carga horária. Não basta estar fazendo... Nem o fato de que ‘ah eu sou um grande pesquisador!’* (Entrevistado-1). Salienta ainda o mesmo entrevistado, a relação dos professores com os diferentes

cursos que atuam independentemente do departamento/curso com o qual tenham mais afinidade. Complementa *que a universidade se organiza para poder garantir que... para ter qualidade, para realmente se construir na perspectiva da excelência que se coloca no PDI. [...] E aí... a ideia é que o docente, ainda que ele esteja naquele laboratório, saiba que estar naquele laboratório tem uma série de implicações* (Entrevistado-1).

A preocupação de que os professores tenham a dimensão do contexto da instituição na qual desempenham suas funções é evidenciada nas falas dos entrevistados. *Ele está numa instituição de ensino, ele está num contexto, não é? Um contexto institucional e social, e esse desenvolvimento profissional do docente tem que ser um desenvolvimento que dê conta dessa função social desse docente* (Entrevistado-1).

A formação pedagógica para o exercício da docência superior na fala dos professores traz aspectos de continuidade, denota compreensão de formação como processo. Neste sentido, a percepção dos entrevistados se aproxima do conceito de desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 1999).

A desvalorização do ensino em relação às outras atividades dos docentes universitários também foi objeto das fala dos gestores. Neste sentido, na UFRGS coletou-se a preocupação em suscitar discussões na compreensão de que *ele não é simplesmente um pesquisador, um sujeito que vai dar aulas e que está num departamento* (Entrevistado-1). Já na UNIPAMPA foi reforçada a ideia de que o ingresso na instituição não pode se dar apenas para o âmbito da pesquisa, pois isso contraria o PDI da Universidade. Reforça que *se eu vou ser um docente, tenho um compromisso com o ensino* (Entrevistada-6).

Nas palavras de uma informante da FURG, *quando eles entram na universidade, já entram com foco maior para pesquisa, mas a gente sabe que a entrada na universidade é a graduação. [...] Então, esse é um trabalho... que é uma grande preocupação. E, eu acho que deve ser em todas as universidades, pelo que eu sei minhas colegas também falam assim. A gente tem essa preocupação que o professor ingressante hoje, na universidade, esteja muito focado na pesquisa, mas isso é também por uma exigência da Capes e do CNPq, tem que ter um "lattes". Só que o ensino não está dissociado da pesquisa. Fazendo ensino, tu fazes a tua pesquisa* (Entrevistada-12).

A ideia de que pesquisa e ensino se aliam para o exercício da prática é enfatizada na fala de outra entrevistada, que revela discussões atuais na universidade sobre *como eu posso aliar esses dois aspectos? Então, essa relação pesquisa e extensão está muito forte no PDI, nesse PDI que a gente está discutindo e que já foi aprovado no CONSUNI,... para não haver essa indissociabilidade. [...] Quer dizer, a pesquisa nos vai ajudar a melhorar o ensino e retornar especificamente a essa relação com a comunidade externa.* A informante complementa que a dissociação entre pesquisa ensino e extensão é estrutural, mas que nas ações cotidianas *não dá pra separar ensino, pesquisa e extensão; não tem como dissociar isso. Claro que a gente formalmente muitas vezes faz, em termos de organização estrutural, mas na prática você acaba enquanto docente se envolvendo com esses três aspectos, no mínimo* (Entrevistada-6).

A relação das atividades dos docentes com a função social da universidade é algo igualmente presente na fala de entrevistados da UFRGS e da UNIPAMPA. Exemplificando: *É a ideia é que... o que se espera é que o professor se aproprie do espírito UFRGS, que ele entre dentro da filosofia institucional e então e que replique no seu trabalho como professor, como docente, no processo geral.* (Entrevistado-1)

As falas demonstram o quanto ainda se reproduz, através de mecanismos culturais, a ideia individualista da docência. Cabe parafrasear Pérez Gómez (2001, p.168) sobre “o isolamento docente, vinculado ao sentido patrimonialista de sua sala de aula e seu trabalho, pode ser considerado uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar”.

Reforçam autores como Aquino, Puentes e Carmenate (2008) que o conceito de desenvolvimento profissional tem na sua essência a valorização do caráter contextual e organizacional voltado para a mudança. Segundo Marcelo (1999, p.137) o desenvolvimento profissional “apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores”.

Mesmo assim, chama-se a atenção para que esta cultura e suas características dominantes “tanto em seus conteúdos como em suas formas, não supõe de modo algum a determinação definitiva da atuação nem do

pensamento dos docentes” (PEREZ GOMÉZ, 2001, p.169). Por mais que se perceba esta cultura, ainda muito enraizada nas práticas cotidianas do fazer dos professores na universidade, o autor adverte que não são o único fator determinante. O isolamento docente por vezes refere-se à autonomia profissional mas em outras situações pode apenas reforçar o estancamento e fragmentação das práticas. Neste viés se vislumbram possibilidades para aqueles que trabalham diretamente com os docentes nas coordenadorias, núcleos e programas.

5.2 OS AGENTES COORDENADORES

Os profissionais que coordenam os programas, núcleos e coordenadorias de desenvolvimento dos docentes universitários são agentes importantes na configuração desses processos. Para esta etapa da pesquisa, contou-se com a colaboração de agentes da COORDEP/UNIPAMPA, do PAG/UFRGS, da FURG/PROFOCAP e do NPU/ UFPEL. Embora as atividades do NPU da UFPEL estivessem temporariamente suspensas, foi possível contar com a colaboração de uma profissional²⁹ que atuou nesta proposta. Importa também ressaltar que, no caso da UFSM, pelo próprio momento de redefinição da proposta e, posteriormente, pela troca de gestão, não foi possível contar com a colaboração de um profissional atuante neste processo.

Na UNIPAMPA, FURG e UFRGS, esses profissionais estão lotados ou temporariamente vinculados às Pró-Reitorias de Graduação das respectivas instituições, respondendo diretamente pelos setores de desenvolvimento profissional docente.

Com a proposta suspensa para reestruturação, a UFPEL pretende chamar um docente para coordenar o programa e não descarta a possibilidade de auxílio dos técnicos em assuntos educacionais, considerando que a TAE entrevistada não mais atua no NPU. Na mesma linha, a UFSM está em processo de reestruturação e o programa, que foi suspenso pela troca de gestor, contava com a participação de docentes e técnicos. A nova gestora do

²⁹ Ressalta-se que a profissional estava encerrando sua contribuição com este Núcleo no momento que concedeu a entrevista.

Programa da UFSM, já designada, reforça que vai buscar dialogar primeiramente com os docentes que vinham auxiliando a pensar esta proposta.

Nesta parte do estudo, serão destacados aspectos da formação, ingresso e perfil dos agentes que coordenam essas propostas. Na sequência, serão enfatizadas falas e discussões em relação às tarefas que desempenham estes profissionais e como se preparam realizar essas atividades.

5.2.1 Os Agentes Coordenadores Professores

Todas as professoras entrevistadas são atualmente responsáveis pelo NPU/UFPEL, pelo PAG/UFRGS e pela COORDEP/UNIPAMPA e compõem o quadro de docentes efetivos das respectivas universidades. Essas profissionais fazem parte da equipe das Pró-Reitorias de Graduação sendo o compromisso que assumiram com essas propostas inerentes ao cargo que ocupam. Assim, importa ressaltar que o exercício das funções dessas docentes nas propostas de desenvolvimento profissional está atrelado ao tempo de exercício no cargo.

Uma dessas profissionais revela que a docente encarregada de coordenar a COORDEP solicitou afastamento das atividades e como também fazia parte da equipe da PROGRAD incorporou as atividades atinentes à COORDEP. Coloca a interlocutora que *acumulei internamente o cargo de Coordenadora de Desenvolvimento Pedagógico, o que na verdade é... eu faço junto com as demais atribuições do gabinete* (Entrevistada-7).

A UFRGS conta com uma docente que também recém ingressou na DCPGRAD. *Eu também estou há muito pouco tempo dentro do departamento* (Entrevistada-2).

A UFPEL, no momento da entrevista, estava sem docente para coordenar as atividades do NPU. A professora responsável no momento da entrevista ressaltou a importância de contar com profissional que assuma a função de Chefe deste Núcleo. Neste sentido coloca a interlocutora que *nós entramos em contato com outros professores que tivessem o perfil. Porque também é um núcleo que precisa de um perfil específico. A pessoa tem que estar disposta e entender um pouco do que seria a pedagogia universitária, enfim. Infelizmente, até agora a gente não conseguiu ninguém.* (Entrevistada-10)

Ficou evidenciado o comprometimento por parte destas docentes que assumem essas propostas, apesar de algumas estarem a pouco tempo no cargo. Por outro lado, nota-se que as Agentes Coordenadoras Professoras assumem as funções inerentes à gestão de algum setor vinculado às Pró-Reitorias de Graduação e ainda coordenam as propostas de desenvolvimento profissional docente que são tarefas complexas e requerem muita dedicação. No caso da UFPEL a ideia é buscar um profissional que se dedique exclusivamente a estas atividades. Já no caso da UNIPAMPA, este setor chegou a contar com a coordenação de uma docente, contudo, no momento da entrevista outra profissional da equipe estava responsável pela proposta.

Devido ao pouco tempo na coordenação das propostas, estas colaboradoras, apesar de serem prestativas à entrevista, em alguns casos ainda estavam se envolvendo com as atividades e aprendendo a dinâmica desses processos. Contudo, essas profissionais revelam estar adquirindo experiência e conhecimentos a partir da função que desempenham. Devido a esta situação, cumpre advertir que, se pela troca de gestão tais atividades não forem registradas e não contarem com equipe de apoio permanente, podem se dissipar.

Neste caso colabora Zabalza (2004, p.163) dizendo que resultados de estudos demonstram que “a formação do pessoal será melhor naquela instituição ou empresa que contar com instâncias responsáveis especificamente por essa função, com pessoal preparado para realizá-la”. Percebe-se que a continuidade das propostas pode ser prejudicada ao não dispor de equipe permanente.

Por esta razão, resolveu-se pelo aprofundamento sobre os agentes que estão à frente das propostas, investigando com relação aos técnicos que permanecem nestes setores, mesmo quando há mudanças na chefia da equipe, devido às eleições quadrienais para a reitoria das universidades.

5.2.2 Os Agentes Coordenadores Técnicos

As Agentes Coordenadoras Técnicas entrevistadas são servidoras que ingressaram por concurso público nas instituições. Das cinco profissionais entrevistadas, quatro têm o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAEs) e uma o cargo de Pedagoga. Os editais das instituições exigem para a

inscrição nos concursos que o Técnico em Assuntos Educacionais tenha a formação em um “Curso Superior em Pedagogia ou Licenciatura”³⁰; para o concurso de “Pedagogo/Gestão Educacional”³¹ são admitidos apenas profissionais com Licenciatura em Pedagogia.

5.2.2.1 Formação e direcionamento para as propostas de desenvolvimento profissional docente

As agentes coordenadoras foram indagadas acerca da **formação e direcionamento para as propostas de desenvolvimento profissional docente**. As profissionais da UFRGS e da UNIPAMPA relataram que quando realizaram os concursos não sabiam para onde seriam direcionadas, o que ocorreu através de entrevista realizada pelas Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas das instituições. Como explica uma das respondentes da UFRGS, a *Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas vai te direcionar para algum departamento, para alguma unidade acadêmica* (Entrevistada-3).

No direcionamento para a Pró-Reitoria de Graduação, as experiências anteriores tem especial importância e denotam a preocupação das instituições em relacionar as funções do novo servidor, com as afinidades e habilidades angariadas através da formação acadêmica ou em experiências profissionais anteriores. Nas palavras das agentes coordenadoras técnicas: *quando és nomeado, passas por entrevista com uma psicóloga na PROGESP na qual levas um microcurrículo com as principais experiências que julgas mais importante* (Entrevistada-3); *como é praxe da PROGESP, quando tu és nomeada, eles te chamam e te pedem um currículo, porque os setores em que vão alocar esse servidor querem pelo menos ter a opção de escolher o que mais tem afinidade com o setor* (Entrevistada-8).

No mesmo sentido as duas técnicas, das diferentes universidades, salientam o peso da entrevista para a alocação nas propostas de desenvolvimento profissional docente, no sentido de que *eles tentam na*

³⁰ Edital N°. Concurso Público para provimento de vagas em cargos de Nível Superior e de nível intermediário 19/09, acessado em setembro de 2014, <http://www.cespe.unb.br/concursos/unipampa2009/arquivos/EDITAL19_2009_CONCURSO_TA.E.PDF/>.

³¹ Edital N° 1/2009 - CONCURSO PÚBLICO, acessado em setembro de 2014 <www.progep.furg.br>.

medida do possível lotar as pessoas nos lugares que consideram de mais afinidade com aquilo que a pessoa já fez, com a formação, com as experiências anteriores, ou com o que a motiva. [...] na medida do possível, essa entrevista psicológica é para direcionar... (Entrevistada-3); E eu acho que como não tinha esse setor, era uma intenção da gestão na época institucionalizar este setor e pelo meu currículo ... fui chamada pra integrar esse setor (Entrevistada-8). Esta profissional ainda acrescenta que um membro da gestão com quem trabalhou posteriormente participou da entrevista de distribuição dos concursados.

Diferentemente, na FURG, a Técnica em Pedagogia já sabia que seria direcionada para alguma pró-reitoria da Universidade, para trabalhar com as questões pedagógicas. Explica a interlocutora que os Técnicos em Assuntos Educacionais foram alocados para as unidades, enquanto os pedagogos eram para as Pró-Reitorias, sendo que, *o cargo de pedagogo é novo dentro da Pró-Reitoria de Graduação. Ele começa com o concurso de 2009; foi a primeira vez que houve um concurso para pedagogo na pró-reitoria. Então os pedagogos que chegam é com o objetivo de auxiliar nessas questões pedagógicas, no programa, no PROFOCAP e nos outros programas, projetos de ensino, monitor... (Entrevistada-13).*

Importa ressaltar que, mesmo que o concurso para Técnico em Assuntos Educacionais, na UNIPAMPA e na UFRGS, possibilite a realização por profissionais licenciados em outras áreas, as técnicas que estão à frente das propostas de desenvolvimento profissional docente e que foram selecionadas através das entrevistas são Licenciadas em Pedagogia.

Na UFPEL, a TAE que desenvolveu atividades no Núcleo de Pedagogia Universitária é Licenciada em outra área e possui Especialização em Educação, com ênfase em Gestão. Antes de contribuir com a proposta, já havia trabalhado com atividades na gestão da mesma universidade. A técnica da UNIPAMPA, uma das técnicas da UFRGS e a Pedagoga da FURG possuem graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação. Das cinco profissionais técnicas, três possuem formação em Programas de Pós-Graduação.

No caso da UNIPAMPA, a TAE acredita que o Título de Mestre obtido em um Programa de Pós-Graduação em Educação foi determinante para a sua alocação na PROGRAD e por estar à frente de outras atividades que visam

contribuir para a formação do docente universitário. Segundo a entrevistada, embora não tenha pesquisado sobre pedagogia universitária, o mestrado possibilitou discussões acerca da temática pela troca de experiências com a orientadora que *trabalhava no grupo de pedagogia universitária, era engajada no grupo de pesquisa de lá. A minha orientadora, era, na época, coordenadora do fórum das licenciaturas lá da UFRGS*. E explica que, apesar de eu não participar das reuniões do Fórum, *ela sempre me colocava a par do que estava sendo discutido, qual era o motivo daquela reunião e do próprio fórum das licenciaturas. Eu acho que foi isso, que foi assim, que se definiu a minha entrada no setor, por eu estar sempre pesquisando e minha temática ser a formação de professores* (Entrevistada-8).

Nota-se que as experiências acadêmicas que antecedem o ingresso como TAE em uma universidade têm especial significado, como se reforçassem o preparo para assumir funções na proposta de desenvolvimento profissional do docente da instituição.

A experiência profissional anterior é relatada por outra técnica como relevante para a sua participação nas atividades do PAG, pois já havia desempenhado funções na gestão de *uma outra universidade [...] com relação às questões acadêmicas vinculadas que nem aqui, na pró-reitoria. Lá era uma coordenação* (Entrevistada-4). Enfatiza a técnica que a sua experiência profissional teve mais valor para o seu direcionamento ao PAG do que a sua formação acadêmica.

Diferentemente, a outra técnica da UFRGS relata que *a minha formação pedagógica com certeza contribuiu, porque eu vim para a PROGRAD a convite do atual pró-reitor. Eu não fui imediatamente lotada aqui* (Entrevistada-3). E explica que, antes de ingressar na PROGRAD, atuava na Secretaria de Educação à Distância (SEAD) onde o atual pró-reitor de graduação era o Secretário. A partir dos trabalhos que desenvolveu com o atual gestor foi convidada para integrar a equipe da PROGRAD, pois *ele já conhecia a minha formação, a minha experiência, o meu trabalho e quando veio para assumir eu recebi esse convite de vir para trabalhar, pelo meu perfil, pela própria formação pedagógica e psicopedagógica. O objetivo era eu vir justamente para assumir a coordenação do PAG, do Programa de Apoio à Graduação*. Importa ressaltar

que a formação psicopedagógica à qual se refere a técnica foi obtida através de pós-graduação *strictu sensu* (Entrevistada 3).

Da mesma forma, a TAE da UFPEL explica que foi convidada a atuar no NPU por já fazer parte da equipe da PROGRAD, analisando os projetos pedagógicos, função que deixou em meados de 2013. Neste momento, a técnica foi convidada pela nova Coordenadora de Ensino e Currículo para ser a Chefe do Núcleo de Pedagogia Universitária: *quando eu saio do Gabinete, então, nossa ex-coordenadora [...] traz a proposta de ter um setor para a pedagogia universitária. Nesse tempo não tem ninguém à frente, porém ela tem a proposta, tem o desejo de colocar em prática, mas ela não conseguiu. Fez alguns contatos com alguns professores e não conseguiu alguém. Aí ela me convida: 'Olha eu não tenho ninguém ainda pra pedagogia universitária, tu tens interesse'?* (Entrevistada-11).

No quadro 5³², “Experiências Acadêmicas” e profissionais apresenta-se a formação acadêmica dessas profissionais, assim como suas experiências anteriores que percebem ter contribuído para a atual condição de agentes coordenadoras como técnicas das propostas de desenvolvimento profissional docente.

³² A fim de não possibilitar a identificação das participantes da pesquisa, a coluna que traz o profissional (Agente1, 2, 3, 4, 5 e 6) não corresponde ao número recebido pelos entrevistados (Entrevistada 3, 4 11), no corpo do texto.

Quadro 5 – Experiências acadêmicas e profissionais

| PROFISSIONAL | EXPERIÊNCIA ACADÊMICA | | | | EXPERIÊNCIA ANTERIORES |
|-----------------|--|--|-----------------------------|---|--|
| | Formação inicial | Especialização | Mestrado | Doutorado | |
| <i>Agente 1</i> | Pedagogia | | Educação/ Psicopedagogia | Educação Psicopedagogia (em andamento) | Na própria universidade na SEAD. |
| <i>Agente 2</i> | Pedagogia Multimeios e Informática Educativa | Especialização em Educação a Distância | | | Em outra universidade na área de gestão. |
| <i>Agente 3</i> | Pedagogia | Especialização em Coordenação Pedagógica (foco ensino médio) | Educação/educação básica | Educação / educação básica (em andamento) | |
| <i>Agente 4</i> | Pedagogia | | Educação | | |
| <i>Agente 5</i> | Licenciada em outra área | Especialização em Educação – Gestão da Educação Básica | | | Funções na Pró-Reitoria de Graduação da mesma universidade como análises de projetos pedagógicos e projetos de ensino. |

Evidenciam as falas que as agentes coordenadoras técnicas são recrutadas para as atividades a partir de experiências profissionais em áreas de gestão e pela formação acadêmica em graduação e programas de *stricto sensu*.

É neste sentido que se retomam as concepções de Cunha (2010, p.35) sobre a fragilidade do campo da pedagogia universitária. Nas palavras da autora, “os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e, só tardiamente, alcançaram certa legitimação científica”. Tal colocação explica porque encontrar agentes coordenadores para essas propostas torna-se desafio para as instituições que buscam, no momento do ingresso dessas profissionais ou quando estão em deslocamento de setores,

perceber experiências e competências adquiridas anteriormente, que possibilitem auxiliar nas propostas de desenvolvimento profissional docente.

5.2.2.2 As tarefas

Quanto às **tarefas desenvolvidas**, nota-se certa similaridade entre as Agentes Coordenadoras Técnicas das universidades em que estas propostas estão em estágios mais avançados (UNIPAMPA, FURG e UFRGS) e mesmo na UFPEL, segundo o relato da contribuinte da época em que atuou no Núcleo.

Informa a técnica da UFRGS que, assim que ingressou na Universidade, foi aos poucos assumindo a logística do programa: *eu comecei a trabalhar bem com a parte operacional. Enquanto permaneceu na direção a técnica em assuntos educacionais que era coordenadora do projeto, eu trabalhava como auxiliar nas questões práticas. Aí houve a mudança e a fusão dos departamentos* (Entrevistada-3). A mudança que a interlocutora se refere são as alterações e reestruturações recentes da PROGRAD/UFRGS, com a criação da Divisão de Políticas de Graduação, onde está alocado o PAG.

Posteriormente, após a criação do Departamento de Políticas e Cursos de Graduação (DCPGRAD), que comporta três divisões, a técnica ficou responsável pela Divisão de Políticas da Graduação (DPGrad), que aloca o Programa de Apoio à Graduação.

Quanto a esta nova reestruturação, relatam as duas técnicas entrevistadas, que participaram ativamente de todo este processo de reestruturação e aplicaram as avaliações do PAAP e do Programa de Monitoria, tabulando e interpretando esses dados. Após os levantamentos, explica a técnica, *a gente, então, acabou sentando junto com a equipe maior de gestão da pró-reitoria e alinhamos o próprio PAG, o Programa de Apoio à Graduação, que ganhou, que tomou um novo corpo* (Entrevistada-3).

A própria configuração da Portaria N° 799/ 23, de fevereiro de 2014, que reestrutura o Programa de Apoio à Graduação, aliando os eixos de formação docente e discente, contou com forte atuação dessas agentes coordenadoras técnicas. Além do mais, desempenham tarefas de acionar docentes para reuniões, juntamente com outros membros da gestão, sendo que são protagonistas no processo de reestruturação do PAG, que redimensionou o

PAAP, para professores ingressantes e criou o Seminário de Docência no Ensino Superior para professores efetivos.

A avaliação das ações desenvolvidas pelo PROFOCAP junto aos docentes que participaram de edições anteriores e o levantamento de demandas para as atividades do Programa também são tarefas da técnica que está à frente do programa da FURG. Diz a entrevistada que *nos reunimos com os professores e a gente fez um levantamento; e, de certa maneira, uma certa avaliação do que já tinha acontecido do Programa*. Além disto, ela também relata participar de todas as atividades desenvolvidas pelos assessores que são convidados a contribuir através das palestras e oficinas e reitera: *nós acompanhamos todas as atividades* (Entrevistada-13).

A atuação da TAE da UFPEL também se deu neste sentido, considerando que assumiu a Chefia do Núcleo de Pedagogia Universitária. Como coloca a interlocutora, logo que foi convidada pela docente coordenadora, disse que *essa não é uma área em que eu atuo, não é minha área de formação, não é minha área de estudos, não é minha área de pesquisa. Deixei ela a par, [mas mesmo assim], ela me convidou: “vamos nos aproximar da área também, vamos estudar, montar grupos de estudo, nos apropriar da proposta que eu trago. Dás uma olhada, vamos conversar juntas, vamos reelaborar”*. Bom, então foi o que eu fiz *Eu aceitei a proposta, tomei pé da proposta que ela trouxe* (Entrevistada-11). Desde então, relata a técnica que exerceu as atividades de planejamento, organização e execução no NPU para os docentes tanto ingressantes, quanto os coordenadores de cursos e integrantes do NDE: *a gente pensou numa formação para eles e demos inclusive a partida nesse campo, [...] situando ai esse grupo de atores educacionais* (Entrevistada-11).

Percebeu-se a atuação das Agentes Coordenadoras Técnicas da UFRGS, UNIPAMPA, UFPEL e FURG como propositiva, reflexiva e questionadora, a partir dos movimentos e rumos que desencadeiam as propostas de desenvolvimento profissional docente. Importante salientar que profissionais não são exclusivas para a atuação desses programas nas universidades, acumulam tarefas que, mesmo inerentes ao cargo que desempenham, são igualmente complexas.

Quanto às propostas em funcionamento na UNIPAMPA, UFRGS e UFPEL, as agentes coordenadoras professoras respondem hierarquicamente pelos programas, sendo que as TAEs trabalham em auxílio permanente das professoras, fazendo parte das pró-reitorias de graduação.

Diferentemente, na FURG, a profissional que ocupa o cargo de Pedagoga é a responsável direta pelo Programa, sem docentes para fazer a intermediação entre suas ações e a Pró-Reitoria. A agente coordenadora técnica assume uma das direções, onde está alocado este Programa, que é ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. Reitera a técnica: *eu sou Diretora Pedagógica. Essa terceira diretoria que foi criada com o objetivo de sistematizar todas essas questões mais pedagógicas, principalmente o PROFOCAP, que ficavam distribuídas nas outras duas* (Entrevistada 13). A interlocutora ainda complementa que responde por toda a parte operacional do Programa, sendo também *quem pensa o programa, dá para dizer que a responsabilidade maior é a minha, mas todo mundo propõe aqui. As outras diretorias e a assistente da Pró-Reitora também* (Entrevistada-13).

Conforme já foi colocado através dos estudos de Nepomneschi (2000), em relação aos testemunhos dos assessores sobre as tarefas que desempenham no cenário argentino, pode-se afirmar que convergem em parte com as tarefas que desempenham as agentes coordenadoras técnicas entrevistadas.

Essas profissionais também assumem importante papel na coordenação dos grupos de trabalhos e na organização das oficinas. Empenham-se as TAEs da UFRGS, UNIPAMPA e FURG em tecer relações e nexos com as diferentes instâncias da organização institucional, avaliação das ações dessas propostas (NEPOMNESCHI, 2000), entre outras tarefas ligadas às questões mais amplas de organização do Programa.

No entanto, quanto às atividades mais ligadas de assessoramento aos docentes, percebe-se que os técnicos não se envolvem com este tipo de atividades; o Programa é apresentado em palestras coletivas, principalmente aos professores ingressantes.

Como coloca a TAE: *agora a gente vai se organizar para o início do próximo semestre letivo, uma – porque há muito professor novo chegando agora, então vamos organizar atividades apresentando o PDI da Universidade,*

o PPI, o funcionamento, o Programa, enfim. Fazer um panorama da instituição para os professores que estão chegando agora e estão em estágio probatório. Vamos em todos os campi fazer a nossa apresentação. São essas atividades mais específicas que a gente que faz mesmo (Entrevistada-13).

Na UFRGS, a TAE explicita que os técnicos mais atuantes para ministrar oficinas no programa são os que estão ligados à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), considerando a demanda dos docentes novos que ingressam e já assumem cargo de gestão na instituição, como chefes de departamento, chefes de COMGRAD. Nesse sentido a TAE coloca que *existe uma demanda por capacitações nessa área de gestão também. Nessas capacitações de gestão tem muito técnico atuando* (Entrevistada-3).

Contudo, quando questionadas sobre a sua atuação como técnicas vinculadas ao PAG para ministrar oficinas e atividades, revelam que *ainda não atuaram, mas tem já ideias para propor [...] já estamos estruturando sobre rotinas acadêmicas vinculadas ao trabalho pedagógico, como aos professores que têm monitor, como é que eles vão trabalhar com o monitor, de que forma eles podem ... alguns professores precisam inclusive aprender isso - "ah, mas o que é que eu vou fazer com o monitor?"* (Entrevistada 4).

A TAE da UNIPAMPA, assim como as profissionais das outras universidades, possui participação efetiva na avaliação e auxílio na reconfiguração da CAP/COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (COORDEP). Por estar ligada à COORDEP e ser responsável por apoiar os fóruns das diferentes áreas de conhecimento, a técnica acaba auxiliando os colegas pedagogos e TAE ligados aos Núcleos de Desenvolvimento Educacional dos dez campi, desde a CAP (2011-2013): *na gestão anterior nós tínhamos as vídeoconferências e os encontros presenciais; a gente tinha mensalmente videoconferência para que eles nos relatassem dificuldades, enfim, nos assinalassem em que a gente poderia estar ajudando* (Entrevistada-8). Na reestruturação deste setor, a TAE teve forte atuação com as demais integrantes da equipe da Pró-Reitoria participando dos encontros com os NUDES. Na gestão atual há *essas reuniões presenciais e alguma demanda, assim, via e-mail que chega deles* (Entrevistada-8).

Revela a divisão das tarefas que as agentes coordenadoras trabalham no planejamento de cursos de formação e capacitação docente, o que é reforçado nos estudos de Nepomneschi, (2000) como uma das atividades

próprias do assessor. Outras atividades relatadas pelas agentes da FURG, UNIPAMPA, UFRGS e UFPEL são a escuta das demandas e a avaliação dos próprios projetos, desde a aplicação dos questionários até a interpretação dos dados. Logo, as técnicas fazem a leitura institucional, tentam aliar as ações das propostas aos anseios dos docentes, através do diálogo com coordenadores e diretores de unidades.

As agentes coordenadoras técnicas da UFRGS, UNIPAMPA, FURG e da UFPEL assumem papel protagonista na planificação das atividades. Cabe a estas profissionais, neste caso, a responsabilidade pela coordenação das atividades, por receber as demandas docentes, por planificar e por avaliar.

Entretanto, não participam de atividades que se caracterizam pelo assessoramento direto aos docentes acerca das questões que se relacionam com a sua prática pedagógica. Neste sentido, as demais tarefas enfatizadas pelos estudos de Nepomneschi (2000) como assessoramento aos planos, cursos e departamentos ou elaboração de recursos didáticos não compõem as tarefas dos técnicos que estão à frente das propostas de desenvolvimento profissional nas universidades ora investigadas.

Ressalta-se também que, quanto à ministração de cursos e oficinas sobre a prática pedagógica dos professores, existe divisão clara entre as tarefas que desenvolvem os técnicos em assuntos educacionais e pedagogos e os colaboradores que ministram as oficinas e seminários de formação docente, que são geralmente docentes da própria instituição ou externos a ela, que têm experiências profissionais e acadêmicas nas áreas dos seminário/oficinas.

A partir do quadro que se apresenta, traz-se para ponto de discussão o ***papel ambíguo dos agentes coordenadores técnicos*** nas instituições. As atividades desempenhadas por este profissional não se relacionam diretamente com a definição de Nepomneschi (2000), Lucarelli (2000; 2008; 2012) e Finkelstein (2012) sobre as atividades próprias de um assessor pedagógico na universidade.

A atuação do assessor pedagógico na universidade requer intervenção com os professores e nos cursos e departamentos, considerando todas as facetas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem no âmbito universitário. A ação do assessor pedagógico ocorre no contexto específico

a partir do qual define a ação do assessor pedagógico universitário, já que só se concebe como sujeito protagonista na intervenção orientada para a transformação das práticas relacionadas com o currículo e com o ensino, e interessado na investigação acerca desses processos (LUCARELLI, 2008, p.7).

Se por um lado o papel desse técnico/pedagogo não se desenvolve na ação de assessoria direta aos processos de ensinar e aprender na universidade, por outro, suas atividades também não podem se resumir a afazeres técnicos, como bem coloca Finkelstein (2012, p.213):

Assessorar não significa reduzir o papel do assessor a um técnico que busca respostas desvinculadas dos contextos institucionais e social, dos conteúdos, dos sujeitos, dos fins; baseando-se exclusivamente em uma neutralidade científica e tecnológica e fundamentando-se na racionalidade técnica e na segmentação da prática educativa, assumindo uma perspectiva instrumental tecnicista que prescreve caminhos de ação de maneira universal.

Os agentes coordenadores das universidades pesquisadas planejam e organizam as atividades das coordenadorias, núcleos e programas. A preocupação em tentar aliar as ações das propostas às expectativas dos docentes se diferencia substancialmente das atividades de um técnico que busca respostas desvinculadas das questões institucionais.

Contudo, essa perspectiva da atuação dos técnicos pode gerar fragmentação da atuação deste profissional que perde a noção da totalidade da sua ação. Ouvem as demandas dos professores, suas reivindicações e desejos oriundos das várias áreas do conhecimento, empreendem esforços na avaliação das estratégias da docência, mas não tem legitimidade para interferir em situações específicas que envolvem os processos de ensino.

É possível identificar as agentes coordenadoras das propostas nas diferentes universidades pesquisadas, mas também que não têm a mesma função atribuída a assessores por Mayor Ruiz (2007), Lucarelli (2000; 2008; 2012), Nepomneschi (2000) e Finkelstein (2012).

A divisão das tarefas também revela dilemas da atuação dos Técnicos em Assuntos Educacionais nos casos da UNIPAMPA e UFRGS. O problema da **legitimidade dos agentes coordenadores técnicos** interfere no desenvolvimento das atividades de apoio pedagógico nas instituições.

A gestora da UFRGS revela que tal situação não ocorre por uma questão de *capacidade dos técnicos. É uma questão de status. [...] não é em todos os espaços que isso acontece, pelo contrário, mas em alguns espaços a situação é mais complicada* (Entrevistada-2). No mesmo sentido, a gestora da UNIPAMPA aponta, *tem uma outra situação que é em relação aos docentes, há uma certa aversão a pedagoga em si* (Entrevistada-6). As falas encontram ressonância nos estudos de Zabalza (2004, p162), quando coloca o dilema sobre as competências dos formadores, os docentes “não dariam, com facilidade, a qualquer um o título e formador, mesmo que a instituição tenha feito isso formalmente e tenha atribuído a ele essa função”.

Na UNIPAMPA, aspectos referentes à legitimidade da atuação deste profissional no âmbito universitário, são revelados no depoimento dos gestores, no que tange à atuação dos TAE e pedagogos nos diferentes campi, através dos NDE. Uma das interlocutoras da UNIPAMPA coloca que *bom, a gente tem que fazer a construção do que é a construção de uma universidade e que é a pedagogia universitária. E... a maioria dos nosso pedagogos tem vindo, assim, com uma formação ou experiência mais de educação básica, iniciando mesmo as ações [no ensino superior] quando chegam aqui* (Entrevistada-8). Outra colaboradora complementa que iniciativas atuais estão sendo feitas no sentido de repensar que *a minha formação só não basta e isso tem acontecido* (Entrevistada-6).

Vale ressaltar que nos projetos que fundaram a CAP na UNIPAMPA, os Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos têm suas tarefas definidas, o que aponta para maior atuação. Nos projetos, os técnicos são responsáveis por desempenhar atividades que se aproximam do assessor.

Considerando a corresponsabilização dos NUDE nos dez campi da UNIPAMPA para a formação dos docentes, constam no Projeto de Implementação Pedagógica na UNIPAMPA 2010/2011 as “atribuições das equipes que atuam na coordenação de apoio Pedagógico e nos Campi – TAEs:

- A) Assessorar a Pró-Reitoria de Graduação e a Coordenação Acadêmica dos diferentes campi quanto às questões técnico-pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem nos cursos de Graduação e Tecnológicos;

- B) Participar do planejamento dos planos anuais de atividades, na área educacional e ligados a Pró-Reitoria de Graduação, bem como acompanhar a execução das ações pedagógicas planejadas;
- C) Apoiar os coordenadores de curso nas ações sistematizadas de acompanhamento e avaliação junto a professores, que visem qualificar a atuação pedagógica no espaço da sala de aula;
- D) Apoiar os coordenadores de curso quanto às necessidades e aos problemas relacionados com processos pedagógicos, detectados no cotidiano acadêmico e nos processos avaliativos;
- E) Apoiar os coordenadores de curso na construção, divulgar de documentos que orientem o processo pedagógico;
- F) Assessorar a Pró-Reitoria de Graduação e a coordenação Acadêmica dos diferentes campi no atendimento às demandas dos docentes, no que diz respeito a informações e orientações, sobre legislação e matérias de natureza acadêmica, de exigência do MEC;
- G) Elaborar relatório anual das atividades desenvolvidas pela Coordenação de Apoio Pedagógico da UNIPAMPA.

Como bem coloca Lucarelli (2008, p.4), “a assessoria pedagógica universitária se faz presente como um dos recursos possíveis ao que a instituição pode acudir para empreender processos de transformação no campo do ensino”, o que é demonstrado nos projetos da UNIPAMPA.

Entretanto, as definições da atuação dos TAE e pedagogos dos NUDE ainda estão em construção na UNIPAMPA e revelam dificuldades de atuação dos técnicos em relação aos demais docentes. Como coloca a gestora, os técnicos sentem-se preocupados no que concerne a um desempenho mais atuante frente aos docentes, sendo que muitos *ficaram apavorados* e questionaram: “*mas professora como é que a gente se coloca frente ao núcleo docente, né, como é que a gente vai trabalhar as questões*”? (Entrevistada-7).

Esta questão vem a calhar com estudos atuais sobre a atuação do assessor na universidade. Nas palavras de Finkelstein (2012), muitas vezes o encontro entre *assessores* e *professores* pode levar a uma relação assimétrica. Muitos docentes podem perceber este profissional do campo pedagógico como um “estrangeiro” na história da sua formação, alguém que não tem a legitimidade do campo disciplinar, condição que inviabilizaria a contribuição no processo de ensinar e aprender em determinadas áreas.

Por outro lado, o fato de ser um profissional que ocupa um cargo técnico na universidade também é fator que dificulta uma atuação mais ativa tanto na UNIPAMPA, quanto na UFRGS.

Na perspectiva de Finkelstein (2012, p.214) há de se avançar nesta concepção, a considerar que ambos profissionais são portadores de “um

conhecimento específico, disciplinar, proveniente de campos profissionais diferentes com distintos graus de estruturação, mobilidade e com diferentes formas de produção e vinculação dos bens simbólicos”. A atuação deste profissional não se dá na disputa de quem detém poder para lidar com as questões do ensino, se quem tem conhecimentos aprofundados na área da educação ou em outra área específica. Ao contrário, quanto mais horizontal esta relação, mais possibilidades para a construção de novos conhecimentos sobre o ensino dos campos específicos.

Percebe-se a dificuldade na relação entre os professores e os TAE ou pedagogos como um dos fatores que impediu muitas das atividades pensadas para o Programa de Desenvolvimento Profissional da UNIPAMPA de serem de fato realizadas.

Em outro programa da COORDEP, destinado aos docentes efetivos, uma das atribuições dos técnicos em assuntos educacionais nos campi, é a de promover encontros e reuniões para “acompanhar sistematicamente os professores em seus trabalhos pedagógicos, auxiliando-os em suas dificuldades” (Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior /PADS, 2011, p.5).

Pela dificuldade em desenvolver tais atribuições, revela a agente coordenadora professora que as orientações tem sido no sentido de que *não é necessariamente a pessoa do NUDE que esta lá que tem que fazer um cursinho: “você tem que ter a capacidade de diagnosticar as necessidades, de articular, de trazer para PROGRAD essas situações e a gente montar planejamentos mais significativos porque aí a gente estará trabalhando algo que vem da base, que vocês estejam percebendo como necessário; então, não significa que vocês... exatamente façam a palestra, façam a formação”* (Entrevistada-7). Essa função de diagnóstico pode constituir-se na primeira familiarização destes profissionais com as disciplinas específicas e encontra respaldo no mesmo projeto:

o docente apresentará ao técnico em assuntos educacionais o seu planejamento pessoal referente às questões de ensino, pesquisa e extensão, bem como poderão relatar as dificuldades encontradas e as necessidades sugeridas (Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior /PADS, 2011, p.5-p. 7)

Enfatiza-se que o projeto, por ser permanente e não apenas vinculado ao professor ingressante ou que ocupa cargo de gestão, pode trazer a continuidade do processo. Neste sentido, releva a colaboradora que os técnicos e pedagogos, *começaram a se ver numa outra possibilidade de articulador, de gestor compartilhado da formação* (Entrevista-7). A fala da colaboradora encontra ressonância no que diz Souto (2012) sobre a relação entre docente e assessor, ao compreender que o assessor não é necessariamente alguém que vai dar um conselho ao docente, alguém que ocupa uma posição de superioridade. Ao contrário, “a posição é de um par universitário que trata de estabelecer uma relação de ajuda com outro que são seus pares na vida universitária” (SOUTO, 2012, p.63).

Considerando que a UNIPAMPA conta com aproximadamente 16 (dezesseis)³³ profissionais entre técnicos em assuntos educacionais e pedagogos que atuam nos NUDES. Nas palavras da interlocutora há *parcela dos NUDE que coloca que não tem legitimidade, credibilidade para isso na instituição, alguns acham que por fatores internos, ou seja, eles próprios não se sentem formados numa pedagogia universitária suficientemente profunda a ponto de discutir com o colega, que é docente, que fez pós-graduação na área para poder discutir o fenômeno educativo* (Entrevistada-7). Outra interlocutora da mesma universidade aponta que a própria formação inicial pode dificultar a atuação desses profissionais, pois *é uma formação voltada para a educação básica e chegas para trabalhar na educação superior, [...] são exemplos de coisas que poderiam e de certa forma, devem ser repensadas* (Entrevistada-6).

Como se encontra nos estudos de Cunha (2010, p.298), pesquisas atuais demonstram como possibilidade para desenvolvimento do campo da pedagogia universitária as “Faculdades de Educação, a assumirem as pedagogias no plural e a dedicar energias para pensar a educação superior”. Tais profissionais nem sempre encontram na sua formação inicial ferramentas para refletir sobre o campo pedagógico na universidade, sendo que ao ingressarem para tais funções deparam-se com conhecimentos até então desconhecidos.

³³ Novos concursos e nomeações estavam sendo realizadas no momento da recolha de dados, sendo que não foi possível precisar este número.

Em contrapartida, *outros se sentem capacitados porque daí ou tem pedagogia ou tem uma licenciatura; enfim, é um NUDE mais pedagógico, mas ele considera que esse espaço do Campus não é aberto, que o docente tem uma certa dificuldade em aceitar, por exemplo, uma orientação de um colega técnico. Então, tem um pouco do corporativismo no meio ...* (Entrevista-7).

Reside na fala da interlocutora a preocupação dos técnicos em serem “animadores” dos processos, facilitando a articulação entre teoria e prática (LUCARELLI, 2012). Ainda na concepção de Lucarelli (2012, p.143) a “assessoria pedagógica universitária põe em manifesto a aproximação dos campos epistemológicos conformados por processos históricos assimétricos e com distintas tradições e valorização social: o pedagógico e o disciplinar profissional”.

Por fim, coloca a interlocutora que também *tem NUDE que entende que talvez não seja papel dele, que o papel dele seja orientar o aluno, trabalhar com os alunos, atender uma demanda [...] passa a demanda para o professor e o professor mesmo vai buscar a resolução disso* (Entrevistada-7). E complementa que *tem NUDE que gostaria muito de fazer o desenvolvimento profissional docente mas só não faz, enfim, porque não sabe se ele tem que mexer nessa seara* (Entrevistada-7).

Esses diferentes perfis dos técnicos e pedagogos demonstram quão dúbia, ou melhor, conflituosa, é a definição do seu papel no contexto universitário. Em contrapartida, revela-se nas falas das colaboradoras o quanto existem profissionais dispostos a investir esforços na sua formação e no aprofundamento do campo pedagógico.

5.2.2.3 Preparação para as tarefas: estudo e pesquisa

Outro ponto abordado nas entrevistas refere-se a como estes profissionais aliam **estudo e pesquisa** para desenvolverem essas tarefas.

Assim como o campo da pedagogia universitária está em construção permanente, a definição do papel daqueles que trabalham com as propostas de desenvolvimento profissional docente nas universidades também está em processo de construção. Embora as tarefas dos agentes coordenadores técnicos não se aproximem integralmente das tarefas de um assessor no sentido mais protagonista na intervenção da prática, o papel do assessor

pedagógico, como coloca Lucarelli (2012, p.143), também está em permanente construção, sendo que, “o papel do assessor pedagógico se vai tecendo de maneira idiossincrática, em função do tipo de instituição em que se insere e segundo o modelo histórico em que fixemos o olhar”. A avaliação das ações dos programas, o levantamento das demandas dos docentes, o auxílio na construção e reconfiguração das propostas são tarefas desempenhadas pelos TAE e pedagogos que requerem estudo e pesquisa sobre os fenômenos que impactam o processo de ensinar e aprender na universidade. Nesse processo o próprio papel do TAE/pedagogo vai se reconstruindo.

Neste sentido, os técnicos e gestores foram indagados sobre os momentos que reservam para estudo e pesquisa sobre as temáticas relativas às atividades que desempenham nas Coordenadorias, Núcleos e Programas destinados à formação continuada dos docentes universitários.

Conforme revelam os agentes coordenadores técnicos, os estudos e pesquisas que desenvolvem são motivados pelas **demandas da prática**. As demandas institucionais revelam que existe expectativa de que os espaços destinados para os núcleos, coordenadorias e programas sejam de fato cada vez mais efetivos nas tarefas que desempenham. Desta forma, as possibilidades de assessoramento que surgem a partir das demandas institucionais dão conta de que “há um conhecimento por parte da instituição da existência de um profissional proveniente do campo da pedagogia na possibilidade de brindar ajuda” (FINKELSTEIN, 2012, p.214).

Os estudos podem ocorrer individualmente ou em momentos coletivos. Uma iniciativa individual para o estudo foi relatada por uma agente coordenadora técnica, pois assim que assumiu as funções da Coordenadoria de Apoio Pedagógico teve a preocupação em aprofundar as leituras na área da pedagogia universitária, em função do cargo que passou a ocupar: *no momento em que passas para um nível superior, as tuas leituras e teu enfoque começam também a se ampliar, então, nesse sentido como eu já tinha um pouco da vivência da pedagogia universitária pelo meu mestrado, aquilo só complementou assim Comecei a estudar um pouco mais sobre isso, [...] formação continuada, pedagogia universitária* (Entrevistada-8). Percebemos, nesse sentido, a dimensão pessoal da trajetória da formação dessa profissional.

As agentes coordenadoras técnicas da UFRGS e da FURG colocam que o estudo e pesquisa ocorrem a partir das demandas da prática, do dia a dia do PROFOCAP (FURG) como do PAG/PAAP e Seminário Docente de Ensino Superior (UFRGS). Percebe-se que é no dia a dia que esses profissionais repensam as ações que desempenham. Conforme Souto (2012, p.59), “o assessor que é membro da instituição deve fazer o seu lugar, construir-se no dia a dia e isso requer uma diferenciação do seu papel em relação às outras com as quais pode ficar associado”.

Momentos coletivos são relatados pela colaboradora da FURG, *a gente senta todo mundo e encontra alternativas coletivas* (Entrevistada-13). Explica a técnica que antes da Diretoria Pedagógica ser instituída na estrutura organizacional da PROGRAD, o PROFOCAP era um programa de responsabilidade compartilhada com outras diretorias, o que contribuiu para que atualmente ainda *o pensar o programa* também conte com a participação coletiva, o que favorece momentos de trocas e discussões.

Para as TAE da UFRGS, o momento da avaliação das atividades do PAAP/PAG auxiliou na reflexão sobre as atividades do Programa, constituindo-se em um importante momento de estudo. *A gente pôde comprovar aquilo que sabia na informalidade e o quanto realmente o Programa estava carecendo de uma nova atualização e de um novo olhar, um novo entendimento. E aí, com base nessa avaliação [...] com base num grupo de estudos que a gente fez com docentes que trabalham aqui na UFRGS que trabalham com a temática da pedagogia universitária, são pesquisadores da linha* (Entrevistada-3). A linha à qual se refere a técnica são as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS), sendo que o apoio dos professores da Faculdade de Educação foi salientado como momento privilegiado para o estudo *de pedagogia universitária*.

As duas agentes coordenadoras técnicas valorizaram em suas falas o quanto foi profícua a colaboração da Faculdade de Educação e dos docentes ligados ao PPGEdu, *a gente contou muito com o apoio desse grupo de professores aqui da UFRGS que pesquisa essa linha* (Entrevistada-3). Explica a outra respondente que *institucionalmente falando, para a ação do PAAP, o engajamento foi total, assim, a gente estudou muito, muito mesmo* (Entrevistada-4).

Conforme já vimos em Finkelstein (2013) a reflexão e o estudo requerem distanciamento do local de trabalho. Como coloca a autora “isto implica poder animar-se a por um freio a demanda continuada e fazer um trabalho introspectivo” (ibidem, p. 180). Momentos de reestruturação das propostas requerem grande empenho para estudo e pesquisa dos envolvidos.

No mesmo sentido, a agente técnica da UFPEL coloca que, como tinha pouca afinidade com a área da pedagogia universitária, contou com apoio da agente coordenadora professora com quem teve *um trabalho bem parceiro mesmo de pesquisarmos, desde esse movimento de pesquisarmos bibliografia, nos trocamos artigos e estudarmos, nos reunirmos para estudar, refletir a temática. Esse campo da formação continuada para os professores universitários, estruturando o Núcleo com toda essa tomada de conhecimento dos trabalhos anteriores, ver como foram estruturados, como vinham se organizando, qual era a proposta* (Entrevistada -11).

Muitos fatores contribuíram para a reestruturação do PAG, como explica a respondente: *com base nessa avaliação e nas visitas técnicas a outras universidades, com base num grupo de estudos com docentes que trabalham aqui na UFRGS, que trabalham com a temática da pedagogia universitária* (Entrevistada-4).

Cabe ao assessor um trabalho de “leitura da dinâmica institucional” que desvele o interior das tramas institucionais, “que tenha em conta as relações de cargos, de hierarquias, etc. existentes, assim como os grupos de poder formal e informal nos quais pode ficar capturado” (SOUTO, 2012, p.59). Para os profissionais que se dedicam a atividades nessas propostas “o envolvimento é maior e a implicação mais complexa e requer uma análise permanente” (Ibidem, 2012, p.59). Sendo assim, estudo e pesquisa são permanentes e se enfatizam as potencialidades de resguardar espaço e tempo para o estudo. Por esta razão, aprofundou-se a investigação no caso da universidade que prevê na sua estrutura este espaço e tempo.

5.2.2.4 O caso da UNIPAMPA - o espaço previsto para estudo dos TAES e pedagogos

Desde a institucionalização da CAP a UNIPAMPA prevê um espaço que oportuniza a formação e estudos para os profissionais que fazem parte dos

NUDE, dentre eles os TAE e pedagogos. No “Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante – PAAPI/UNIPAMPA” é possível encontrar ações que são de responsabilidade da CAP, atualmente da COORDEP:

- e) Promover a capacitação dos técnicos em assuntos educacionais para o desenvolvimento do Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante PAAPI/UNIPAMPA no *Campus*;
- f) Garantir as condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressante – PAAPI/UNIPAMPA executados pelos técnicos em assuntos educacionais;

Para trabalhar diretamente no apoio aos docentes, os Núcleos contam com a participação de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs) e Pedagogos, que estão divididos por *Campus*, conforme o Quadro 6, “Relação TAE/Pedagogos por NUDES/UNIPAMPA”³⁴:

Quadro 6 – Relação TAE/Pedagogos por NUDES/UNIPAMPA

| TAE/Pedagogo por NUDE/<i>Campus</i> | | | |
|--|---|------------------|---|
| <i>Campus</i> | Técnico em Assuntos Educacionais | Pedagogos | TAEs e Pedagogos por <i>Campus</i> |
| Alegrete | | 1 | 1 |
| Bagé | 1 | 1 | 2 |
| Caçapava do Sul | 1 | | 1 |
| Dom Pedrito | 1 | | 1 |
| Itaqui | 1 | | 1 |
| Jaguarão | 2 | 1 | 3 |
| Santana do Livramento | 1 | 1 | 2 |
| São Borja | 2 | | 2 |
| São Gabriel | 1 | | 1 |
| Uruguaiana | 1 | 1 | 2 |

Como revela a agente coordenadora professora, os NUDE tinham relação com a CAP por meio de web conferências, videoconferências, onde se tentava, então, fomentar algumas coisas de pedagogia universitária aos

³⁴ Dados extraídos dos sites da UNIPAMPA <www.unipampa.edu.br>, a partir do link para cada *Campus*.

membros do NUDE para que estivessem capacitados e pudessem dialogar com os docentes no Campus (Entrevistada-8).

Nas palavras da gestora da UNIPAMPA, a importância do espaço de apoio aos técnicos se explica pela própria formação destes profissionais que é mais voltada para a educação básica. *Para ser um TAE, um técnico em assuntos educacionais, tem que ter formação em licenciatura, a formação docente...* (Entrevistada-6). Este espaço de apoio serve para o assessor técnico no sentido de olhar as demandas da educação superior, que conforme enfatiza a respondente *temos que assessorá-lo, no sentido de olhar a educação superior, é esse o nosso papel enquanto PROGRAD, dar essa formação para esse olhar; quando tem formação de docentes, a gente sempre chama o NUDE junto, por que ele precisa disso. É o que esta acontecendo no Campus* (Entrevistada-6).

A questão da legitimidade dos técnicos e pedagogos dos NUDE para atuar junto aos docentes e o próprio despreparo que os profissionais sentem para o desempenho dessa tarefa, conforme a fala dos gestores que estão à frente da COORDEP, faz com que a atuação dos NUDE volte-se mais fortemente para o apoio aos discentes, apesar dos projetos (PAD, PROGEN, PAAPI) também enfatizarem a atuação com os docentes e as atividades de ensino.

Neste sentido, foi posto em curso toda uma proposta que buscou tornar a atuação dos profissionais mais efetiva, inclusive no desenvolvimento profissional dos docentes desta Universidade. O entendimento atual da gestão é de *investir grosso na formação. Acho que o investimento na formação é metade do caminho andado...* (Entrevistada-7).

Foram realizados encontros de discussão das atividades dos NUDE. A agente coordenadora professora, explica que aos poucos foi sensibilizando os membros do NUDE o que ocorreu através das visitas aos *campi*, para explicar *o porquê da nossa visita, colocando o nascimento da COORDEP, a transformação da CAP, o que se tinha como agregado dessa função com a reestruturação de abril*. Nestas reuniões preliminares aos três encontros que visavam repensar as ações dos NUDE, foram debatidos *o papel deles no desenvolvimento pedagógico; então, fomos nos dez [Campus] e foi bem*

interessante porque a gente conheceu um a um e conseguiu perceber setor a setor, grupo por grupo (Entrevistada-7).

Posteriormente, para os encontros foram convocados os dez coordenadores acadêmicos; a professora que na época era coordenadora da COORDEP; a Pró-Reitora adjunta (atual coordenadora da COORDEP); a agente coordenadora técnica ligada diretamente à PROGRAD; um representante do NINA; a assistente social da PRAEC e a pedagoga da PRAEC; os membros dos NUDE de todos os dez *campi* que compõem a UNIPAMPA; e, em alguns encontros, a Pró-Reitora de Graduação também se fez presente. Os encontros contaram com uma expressiva participação dos envolvidos, *a gente chegou a ter 50 pessoas reunidas, foi uma convocação bem ampla (Entevistada-7).*

Explica Lucarelli (2012, p.143), que “o trabalho colaborativo de assessores pedagógicos e docentes pode de certa maneira orientar-se para modalidades alternativas e das rotinas para orientar os processos de ensino e aprendizagem universitários de maneira genuína e criativa”.

A expressiva participação dos envolvidos também repercutiu na qualidade desta experiência: *Foi muito bom ter investido nisso porque a gente conseguiu pela primeira vez, depois de greves, depois de entrar muita gente nova na instituição, reunir as pessoas; as pessoas puderam se conhecer, enfim, só isso foi um ganho bem interessante (Entrevistada-7).* Segundo a Pró-Reitora de Graduação, as temáticas que surgiram referiam-se às *questões de como orientar o professor a organizar seu plano de ensino, a pensar avaliação, então, são muitas questões ligadas ao aspecto pedagógico. Porque ele é o que está mais próximo ali junto (Entrevistada-6).*

Após os encontros a agente coordenadora professora coloca o rumo das ações da COORDEP em relação aos NUDE, que reforça o papel de protagonista deste segmento da Universidade como grande aliado para o desenvolvimento profissional do docente universitário. *Então, as grandes coisas que a gente puder propor da PROGRAD aos Campus são nessa linha e do que os Campus podem fazer naquele miúdo lá de baixo. Como a gente fomenta isso, como descentraliza, por exemplo, recursos, situações, não sei; a gente vai ter que criar [...] Então começou uma reflexão com eles sobre isso, os três programas estão aqui, o Programa e os três projetos, o que dos três*

projetos cabe a instituição marcar, ou seja, cabe ao seminário anual, o quê? Qual é o objetivo dele? Reunir, congregar, fomentar. Então não vai ficar aquele vazio do seminário anual; dizendo assim, a gente vai e até congrega, até integra, mas na verdade não resolve a nossa discussão do dia-a-dia. Claro porque ele não tem esse objetivo mesmo, ele tem outro papel na política (Entrevistada-7).

A partir dos três encontros realizados para discutir as funções dos Núcleos de Desenvolvimento Educacional, a PROGRAD decidiu lançar um Edital N.º 140/2013 - Programa de Desenvolvimento Pedagógico - (PDP) que teve os objetivos de

- I – ao nível da Gestão Acadêmica da UNIPAMPA (Coordenações Acadêmicas e Núcleos de Desenvolvimento Educacional):
 - (a) fomentar a formulação e o desenvolvimento de projetos na área de apoio pedagógico e na formação docente com vistas à excelência acadêmica na UNIPAMPA;
 - (b) fomentar a qualidade do processo pedagógico no *Campus*;
 - (c) contribuir com a qualificação do desempenho didático-pedagógico inerente às práticas docentes na Educação Superior;
 - (d) sistematizar dados advindos de projetos de desenvolvimento pedagógico com foco no apoio pedagógico e na formação docente no âmbito da educação superior da UNIPAMPA, a fim de criar ações e programas de assessoramento pedagógico às dificuldades de aprendizagem e à permanência dos acadêmicos nos cursos.

Conforme o edital, os docentes em cargos de gestão e membros dos NUDE poderiam se aliar na proposição de estratégias como oficinas e seminários que proporcionassem a formação docente e discente, sendo cada *Campus* contemplado com um projeto.

Apesar das dificuldades que a COORDEP encontra para proporcionar um momento de estudo e preparo para a atuação dos técnicos, a UNIPAMPA demonstrou preocupação em institucionalizar este momento de estudo. Tal preocupação pode trazer muitas potencialidades na construção de conhecimento, a partir da ação destes profissionais, ainda mais pela característica *multicampi* da instituição. Uma vantagem neste sentido é que os *Campus* da UNIPAMPA se estruturam como unidades acadêmicas, cada qual com uma área de conhecimento e cursos afins, planejados por diferenciação curricular, o que permite gerar didáticas específicas. Igualmente, em que pese os obstáculos encontrados para fazer com que os Técnicos e Pedagogos que

compõem os NUDE se comprometam com a formação docente, esta foi a única instituição em que encontramos proposta que busca comprometer técnicos das diferentes unidades/campi com a proposta maior da instituição, com o Projeto Pedagógico Institucional.

5.3 AS AÇÕES E A DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Mayor Ruiz (2007) define o termo “estratégia” de assessoramento pedagógico como processo regulável que está sujeito a certas regras considerando contextos, situações e momentos vivenciados pelos envolvidos neste processo: assessores e professores. Desta forma, tão importante quanto o olhar para as estratégias é o olhar para o contexto, ações e condições que colaboram para sua definição, justificando decisões por determinados modelos em detrimento de outros.

Uma dessas ações preliminares refere-se à articulação das propostas de desenvolvimento profissional com as unidades e cursos, onde estão lotados os docentes, e denota o interesse na aproximação com espaços micros da instituição para o comprometimento com a formação. Como já demonstram os estudos recentes, esta articulação tem especial importância para a aproximação com outras áreas do conhecimento no sentido de estabelecer diálogos, ouvir as demandas, condição importantes que facilitam o desenvolvimento de didáticas específicas (LUCARELLI, 2000; 2008; 2012). Neste sentido, complementa Mayor Ruiz (2007, p.14)

A construção personalizada do conhecimento didático do conteúdo deve ser, junto a outros que se indicam, o objetivo buscado pelos programas de formação do professor universitário, sob pressupostos anteriores. Se defende igualmente que a formação dos professores universitários, é um cruzamento de disciplinas, contextos e, métodos com numerosas alternativas de desenvolvimento potencialmente eficaz.

Ao observar como ocorre esta aproximação e com se estabelecem os diálogos que podem favorecer a construção de estratégias que venham a colaborar com a dessas didáticas.

A considerar os contextos e situações, observa-se similaridades entre as universidades, nas ações preliminares que interferem a definição das estratégias e, neste sentido, os gestores foram convidados a expor sobre a

relação com as unidades/cursos. A partir desta categoria, foi possível detectar nas falas dos pró-reitores, que as **reuniões das esferas superiores** são *locus* privilegiados para se observar demandas e sensibilizar para questões acerca do ensino na relação com as questões do curso.

As articulações com a base organizacional também são estabelecidas através dos coordenadores de cursos, além de diretamente com as unidades acadêmicas. O gestor da UFPEL relata que *no nosso caso aqui, é via coordenador de curso, via colegiado de curso, basicamente, são relacionamentos com as unidades acadêmicas, com as faculdades e mais com os cursos [...] A nossa preocupação, aqui, ela tá mais centrada nesse vetor, vamos dizer assim, colegiados de curso, atuação do colegiado de curso e fazer as discussões da política acadêmica de graduação, principalmente através dos colegiados* (Entrevistado-9). No mesmo sentido, na FURG, *nós temos assim, uma vez por mês nós temos o nosso COMGRAD, nos temos o COMGRAD que é o Comitê de Graduação da FURG que ele já está instituído no nosso estatuto, no nosso regimento – o PROGRAD –, e aí uma vez por mês nós temos reuniões com todos os coordenadores de cursos, tanto presencial como à distância. E aí, nessa reunião, nós tratamos de assuntos diversos...* (Entrevistado-12).

Ainda na FURG, durante essas reuniões há discussões sobre a atuação do NDE e questões trazidas pelos coordenadores de cursos às quais a Pró-Reitoria busca tecer orientações: *mostramos, tentamos mostrar para os coordenadores a importância deles discutirem todos os assuntos relativos à parte pedagógica do curso com o Núcleo Docente Estruturante para que não tomem decisões sozinhos, que discutam com o Núcleo, ele sabe que o PPC deve ser dinâmico [...]. Então, o COMGRAD, é sempre bem produtivo nesse sentido. [...] abrimos também um momento para relatos, para que eles falem das suas angústias e também para que a gente fique sabendo o que é que está acontecendo nas coordenações de curso* (Entrevistada-12).

Delimitações de áreas específicas que dificultam a aproximação com o campo da pedagogia universitária também são observadas: *em algumas reuniões acadêmicas há aquela tradição do campo científico, pela tradição da própria unidade; sentem-se às vezes muito refratários à discussão mais pedagógica - “Ah, isso é coisa da Faculdade de Educação”. Isso acontece*

muito, tem que ter todo um trabalho que a gente faz via projeto de curso (Entrevistado-9).

A UNIPAMPA explica que a ação da COORDEP ocorre a partir dos NUDE, presentes em cada *Campus*. Como estes Núcleos têm a atribuição de desempenhar estas atividades nos *Campus*, a Pró-Reitora diz que há *um trabalho de gabinete muito próximo aos coordenadores acadêmicos [um de cada Campus]; temos mensalmente reuniões com os coordenadores acadêmicos e sempre digo para essa equipe que eles são a PROGRAD no Campus e que, conseqüentemente, o NUDE faz parte da coordenação acadêmica. [Assim], nós temos a presença da COORDEP também no Campus* (Entrevistada-6). Ressalta-se, no caso desta universidade, a importância de interlocução com os coordenadores acadêmicos que são os professores gestores responsáveis pelos NUDE nos *Campus*. Considerando que esses docentes que estão à frente dos NUDE são oriundos de diferentes áreas, ressalta-se o quão propício pode ser a relação desta pró-reitoria com esses profissionais.

Na UFSM, o primeiro gestor entrevistado, que tinha a intenção de revitalizar o programa CICLUS³⁵, colocou que o momento era de sensibilização junto às unidades. A PROGRAD e uma equipe do Centro de Educação da mesma universidade estavam dedicando-se na tarefa: *conversamos com os dirigentes do centro, marcando essas reuniões com coordenadores e chefes de departamento para convidar, porque é um convite a eles, para participar dessas atividades de levantamento de demandas até o final do ano, para elaborar o projeto. Então o projeto propriamente dito, a gente vai ter o ano que vem, após essa... essa primeira, esse primeiro momento, que é um momento.* (Entrevistado-14).

Percebe-se que a maioria dos pró-reitores das universidades respondentes aproveita o momento de reunião em que congregam esferas superiores e gestores das unidades, faculdades, cursos e departamentos para realizarem orientações acerca do ensino universitário. Os gestores relatam esses momentos como tentativa de sensibilizar os demais dirigentes para estas

³⁵ Importa novamente esclarecer que as ações não tiveram continuidade devido à troca de gestão.

atividades, reconhecendo-os como aliados deste processo (FEIXAS, 2004). Muito embora estas reuniões tenham outros assuntos em pauta, e as relações não sejam diretas com os programas, núcleo, coordenadorias, percebe-se que podem ser momentos privilegiados para observar e ouvir as preocupações dos professores que podem ser contempladas nas estratégias das propostas de desenvolvimento profissional docente.

Uma leitura das disposições hierárquicas das universidades realizada por Zabalza (2004, p.94) demonstra que

nas universidades, principalmente nas grandes, as estruturas hierárquicas superiores encontram-se muito distanciadas das inferiores; portanto, é praticamente inviável transferir as decisões assumidas como instituição a todos os seus membros.

Tal estrutura também condiz com a que se encontra nas universidades brasileiras. Neste sentido cabe o que diz Zabalza (2004) sobre a possibilidade da atuação dos “líderes intermediários” para amenizar que as decisões cheguem abruptamente nas instancias hierarquicamente inferiores, sendo que “o papel dos que lideram as instancias intermediárias (faculdades, departamentos, institutos, grupos de pesquisa) é fundamental na realização dessa integração institucional” (IBIDEM, 2004, p.94). Reside nas reuniões das esferas superiores esta possibilidade utilizada pelos gestores da UFPEL, UNIPAMPA, FURG e UFSM.

Outra dimensão que emanou das falas dos respondentes na tentativa de articulação com unidades, cursos e departamentos, referiu-se a **visitas às unidades** que são realizadas para ouvir as demandas, na busca do alinhamento das preocupações dos docentes com as ações/estratégias das propostas. Ao se confrontar com as diferentes realidades, situadas em determinado tempo e espaço, os conhecimentos pedagógicos se reconfiguram. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 83) “o retorno autêntico à Pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como ponto de partida (e de chegada)”.

Como diz a respondente da FURG, *nós fomos às unidades, nos reunimos com os professores e a gente fez um levantamento e, de certa maneira uma certa avaliação do que já tinha acontecido do programa*

(Entrevistado-13). Complementa a técnica que *a gente tenta fazer algo assim que atinja a diferentes unidades, as diferentes áreas do conhecimento* (Entrevistado-13).

Na mesma perspectiva colaboram as informações da FURG e UFRGS: *nós começamos a fazer reuniões com as unidades acadêmicas para sentir as suas demandas. Então sentimos, por exemplo, na Matemática, Estatística e Física, que os professores ingressantes entre 2010 e 2014 sentem a falta de novas metodologias, de alguém que mostre como fazer uma aula, uma avaliação* (Entrevistada-12). Ainda que *as pessoas não externam, mas a gente percebe que eles poderiam fazer um excelente uso de tal coisa [...] Então, temos começado a articular... mas tudo isso é muito recente. [...] Um curso específico que a gente visitou, faz três semanas, já saímos de lá cheias de ideias* (Entrevistada-2).

As universidades que apenas recentemente tem unidades fora de sede ainda estão articulando suas iniciativas: *nós vamos fazer o PROFOCAP aqui e nos Campus* (Entrevistada-12). A gestora explica que as capacitações não foram realizadas porque ainda estão esperando a contratação do pessoal técnico que vai facilitar esta comunicação. Pretendem que as atividades do PROFOCAP sejam realizadas em cada *Campus*: *[...] Em cada Campus nós vamos ter um pedagogo. Já vai sair o concurso agora, mas só será chamado, acho que, em janeiro. [...] um pedagogo justamente para trabalhar junto com a PRAE, para fazer o acompanhamento acadêmico e [...] de formação docente também* (Entrevistada-12).

Este tipo de desafio já tem sido enfrentado pela UNIPAMPA, que nasceu multicampi. Refere-se a montar uma política de desenvolvimento profissional docente que considere as especificidades das diferentes áreas do conhecimento que caracterizam cada um dos dez campi. É um contexto institucional de diversidade curricular, por exemplo, com Uruguiana na Saúde, Itaqui sendo o *Campus* que tematiza o Alimento, Jaguarão com patrimônio cultural, mas tendo formação de professores para a educação básica em quase todos os *Campus* embora as licenciaturas estejam mais concentradas em Jaguarão e Bagé. Neste sentido, pensam os programas para o desenvolvimento profissional docente com os NUDE: e se reconhece uma das entrevistadas: *é evidente a lacuna que a PROGRAD tem, já na gênese porque*

*eu posso propor pelo PROGEN, curso pra coordenadores de curso; eu posso propor pelo PAAP, um grande programa de acolhimento lá, fazer o seminário de ingressante, [...]; podemos fazer aquele seminário grande anual [...]. Podemos fazer os fóruns pelo PADs, que é uma forma de aperfeiçoar minha docência, **mas é evidente que a gente nunca vai dar conta da demanda local de cada um dos dez campi, né, e essa demanda é miúda. Eu falo do dia-a-dia, essa coisa, o que, que esse Campus esta precisando discutir nesse momento**, nesses cursos. Aonde é que pra além do seminário anual da PROGRAD, a coisa não se esgota (grifos meus).*

Como já aponta Lucarelli (2012) o assessor se se constrói como profissional na relação com essas áreas, construindo didáticas específicas. Para além das visitas *in loco*, a UNIPAMPA, por ter esta característica descentralizada preocupou-se em implantar os NUDES nos *Campus* onde se revelam os desafios de construção desses espaços para que, como já foi dito por Cunha (2010), se constituam em lugares de desenvolvimento profissional desses docentes: *A gente tem tentado pela COORDEP essa construção de rede de parceria com o NUDE [...], é a reconfiguração do NUDE que impacta na COORDEP, que a gente esta trabalhando com eles, então, especificamente na construção de uma rede, de uma comunidade [...] e não mandar a política do apoio para que eles executem* (Entrevistada-7).

Nesta mesma dimensão, de visita às unidades, outro aspecto abordado nas entrevistas referiu-se às universidades que se expandiram recentemente para outros municípios como é o caso da FURG, UFSM e UFRGS³⁶. Em todas foi apontada a complexidade de operacionalizar as propostas fora da sede.

Muitas ainda estão articulando as iniciativas fora da sede, *nós vamos fazer o PROFOCAP aqui e nós vamos fazer o PROFOCAP nos Campus* (Entrevistada-12). A gestora explica que as capacitações não foram realizadas porque ainda estão esperando a contratação do pessoal técnico que visa facilitar esta comunicação. Pretende-se que as atividades do PROFOCAP sejam realizadas nos respectivos campi.

³⁶ No momento da entrevista o *Campus* de expansão da UFRGS localizado na cidade de Tramandaí ainda não havia sido inaugurado.

Quanto ao PROFOCAP da FURG, a pró-reitora de graduação explica que, nas cidades para qual se expandiram, no momento, não existe atuação do PROFOCAP nesses campi ainda, mas que em termos de planejamento, pretende-se *em cada Campus nós vamos ter. [...] E em cada Campus nós vamos ter um pedagogo. Tá? Já vai sair o concurso agora, só que só vai ser chamado, acho que, em janeiro, né. Mas cada Campus nós vamos ter um pedagogo justamente para trabalhar junto aqui com a PRAE para fazer o acompanhamento acadêmico e também trabalhar com a gente, né, nesse sentido de... [...] de formação docente também* (Entrevistada-12).

Outras “ações preliminares” detectadas em algumas instituições referem-se à relação com as Faculdades de Educação que possuem Programas de Pós-Graduação, com pesquisadores ligados às linhas de pesquisa que contribuem com estudos sobre pedagogia universitária. Os respondentes foram convidados a expor sobre possíveis relações que estabelecem com tais docentes ou grupos de pesquisa para pensar as estratégias e ações para as propostas de desenvolvimento profissional.

Verificou-se que as cinco universidades que fizeram parte do estudo, têm ou tiveram recentemente **intelectuais da área da educação como colaboradores ou coordenadores** das propostas de desenvolvimento profissional docente. Conforme Viera (2013, p.150),

o papel dos docentes da área da Educação pode ser especialmente importante por deterem um conhecimento educacional especializado, podendo assumir funções de assessoria pedagógica, embora também para eles a investigação *no ensino* implique novas aprendizagens nomeadamente no que respeita o conhecimento sobre ensino superior, pedagogia universitária e modalidades de autoestudo com recurso à investigação pedagógica.

Na UFPEL, o Pró-Reitor afirma que *a FAE tem contribuído muito nessa gestão* (Entrevistado-9); e informa que uma professora da FAE, inclusive, vai apresentar um projeto de ação para a Universidade pensar a área de Pedagogia Universitária. Relata, porém, a limitação do apoio possível, pois *A FAE na verdade é um núcleo pequeno... tem três ou quatro professores que trabalham com isso e é difícil de contar com algumas pessoas em função de encargos que têm na pós-graduação e em outras coisas, mas eu pretendo fazer com que nos seminários e discussões esse pessoal venha colaborar,*

nem que seja nas discussões e não necessariamente no dia-a-dia (Entrevistado-9).

Além disto, a UFPEL conta com parcerias que pode acionar para pensar a pedagogia universitária. O Pró-Reitor explica a conexão de professores da instituição com grupos de pesquisa de outras universidades do estado e com universidades de fora do país, que permite estabelecer relações com professores que estudam a temática como os de universidades portuguesas. Algumas palestras já foram realizadas e estão previstas outras: *talvez no ano que vem mais de uma vez, mas outros professores virão e virão alunos, é um intercâmbio nessa área* (Entrevistado-9).

De igual forma na UFRGS as técnicas contam com a colaboração dos docentes da Faculdade de Educação para ministrar as oficinas do Módulo II, o “módulo pedagógico” do Programa. Na UFRGS, reitera o Pró-Reitor que *quando o CONCEP aprova o PAAP ele já coloca a PROGRAD e Faculdade de Educação. Historicamente a Faculdade de Educação, antes de existir o PAAP, dava cursos de Metodologia de Ensino para os professores* (Entrevistado-1).

Na UFRGS existe a preocupação em legitimar a atuação dos docentes nas atividades do PAAP, o que é concretizado através da *relação com a Escola de Desenvolvimento*. Segundo o interlocutor havia *um problema muito sério de como trazer ministrantes para o PAAP, por que são professores da própria universidade que dão o PAAP. [...] Hoje, com a Escola de Desenvolvimento, a legislação prevê que ... quando um professor ou um técnico participa de um processo de capacitação, isso entra no contra cheque dele como um extra. Isso também ajudou bastante... as pessoas são remuneradas, legalmente, pela atuação deles ministrando o PAAP. Então isso é uma coisa que dá um upgrade* (Entrevistado-1).

Os docentes que colaboram com as propostas de desenvolvimento profissional assumem a importância dessas atividades. Como coloca a pedagoga da FURG, *em geral conta-se com a participação de outras pessoas, da própria instituição ou de outras instituições para dar conta das atividades, assim, para nos auxiliar nisso* (Entrevistada-13).

5.3.1 As estratégias

Quanto às estratégias adotadas pelas propostas de desenvolvimento profissional docente, nas instituições que fizeram parte do estudo, nota-se que existem similaridades. Estratégias que requerem a presença de profissional externo, como “ciclos de estudos” e “casos” que requerem a participação ativa de assessor pedagógico ou mentor, não foram relatadas pelos técnicos colaboradores (MAYOR RUIZ, 2007). Foi salientado que os TAE e Pedagogos que poderiam desempenhar tais funções não possuem preparo ou legitimidade perante os docentes para realizar as tarefas de assessoria. Quanto aos docentes experientes, por razões de tempo e comprometimento com outras atividades, a figura de professor mentor também não foi reconhecida como estratégia.

Por outro lado, percebe-se a participação dos professores experientes nas propostas de desenvolvimento profissional docente na UFRGS, UNIPAMPA, FURG e UFPEL, em atividades como palestras, seminários, oficinas. Neste sentido, as propostas contam com a colaboração professores experientes da própria universidade ou professores externos. Os professores são convidados por experiência reconhecida no magistério superior, sejam ligados a Faculdades de Educação ou a outras áreas do conhecimento. Trazem consigo a legitimidade para falar aos colegas professores universitários, por estarem mais ligados às questões da prática pedagógica de determinada área do conhecimento, à pedagogia ou a uma didática específica. São essas funções que se aproximam à do professor mentor, que deveriam ocorrer com caráter de continuidade, mas dessa forma limitam-se ao momento das palestras e oficinas.

A UFRGS tentou investir, recentemente, no comprometimento do departamento, através de um professor que acompanharia o projeto que o docente iniciante iria desenvolver a partir das atividades do Módulo II do PAAP. Essa proposta foi realizada no ano de 2013 e revista considerando que *essas coisas não funcionaram muito bem. Tem departamentos que sim, tem departamentos que não.* Dificuldades de comprometimento dos professores experientes motivaram a revisão desta proposta que visava uma maior integração entre ingressantes e mais experientes dos próprios departamentos: *se tinha a ideia de que ele montava um projeto e que seria orientado. Mas... quem é que vai orientar esse professor?* (Entrevistado-1). Em que pese as

possibilidades de atuação deste profissional, “atuando como modelo e apresentando suas destrezas em classe” (MAIOR RUIZ, 2007, p.42) e, assim auxiliar no desenvolvimento do professor novo, poucos professores experientes se dispõem a esta atividade.

Portanto, as propostas de desenvolvimento profissional docente ocorrem nas universidades estudadas basicamente a partir de estratégias como **oficinas ou palestras/seminários** e, na UFRGS, a **teleformação** é utilizada.

Nesta Universidade, através das oficinas que ocorrem no Módulo II, as unidades acadêmicas foram convidadas a apresentar suas propostas para o ensino de áreas específicas. Nas palavras do Pró-Reitor, *se transformou esse Módulo II em uma coleção de oficinas [...] se chama todas as unidades para ver o que têm a oferecer e tudo o mais que possam fazer [...] em função das suas disciplinas... [Mas] não é um programa que acontece antes dele entrar ... Ele entrou na universidade, já está dando aula e está fazendo; tem dois anos de estágio probatório pra fazer isso* (Entrevistado-1). Através da Plataforma MOODLE é realizado o acompanhamento das atividades pelos docentes que ministraram as oficinas do Módulo II. Assim sendo, a UFRGS foi a única universidade que relatou utilizar a estratégia de assessoramento, classificada por Mayor Ruiz (2007) como **teleformação**.

Como as oficinas da UFRGS contam com a presença do professor voltado a pequenos grupos de docentes, “que se dispõem a desenhar ambientes de aprendizagem e interação” estas estratégias se viabilizam e ganham forma nesta universidade (MAYOR, 2007, p.55). Na UNIPAMPA, por exemplo, em que um dos projetos traz como possibilidade de estratégia “as atividades que serão postadas na plataforma *Moodle*”, e ficavam ao encargo dos TAES dos NUDES (Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior /PADS, 2007, p.7). Contudo, tal estratégia não foi relatada nas falas dos entrevistados, e nem consta em registros escritos possíveis tentativas de implementação. Esta é uma estratégia que requer a presença de um assessor e, talvez por isto, detectada apenas na UFRGS em que os docentes assumem este papel (MAYOR RUIZ, 2007).

Vale ressaltar, conforme estudos de Hévia (2000, p.114) que as oficinas ocorrem a partir de demandas pontuais, o que as caracteriza como estratégias de “modalidade explícita”. As oficinas não tem o mesmo caráter apresentado

nos estudo de Mayor Ruiz (2007), pois não ocorre no processo de ensino e aprendizagem em que os professores seriam avaliados por seus alunos e a partir da observação mútua dos pares. No caso desta universidade, e da FURG, as oficinas são grupos de trabalho focados em um assunto específico. No caso da UFRGS, os docentes, após essas discussões elaboram um Plano de Trabalho para ser desenvolvido em aula, contudo, como revelam os entrevistados, no momento da aula o docente desenvolve as funções isoladamente.

A agente coordenadora técnica da FURG relata que os professores *se engajam mais é nas atividades de oficina. Onde os grupos são menores ou que tenham temáticas mais próximas da prática. Nós tivemos uma oficina sobre Gestão de Sala de Aula, oficinas específicas, assim* (Entrevistada-13).

As oficinas também são utilizadas atualmente na UNIPAMPA, onde foi convidada uma professora externa para desenvolver um Curso de Formação Pedagógica para o Programa Institucional de Desenvolvimento Profissional. As atividades se desenvolveram nos campi e também serviram para a capacitação dos Técnicos e Pedagogos dos próprios NUDE. Conforme relata a colaboradora, *esse curso foi focado em plano de ensino, [...] então, eles vão percebendo essa coisa metodológica, objetiva mesmo, didática. Vão percebendo que é um campo a ser conhecido, que é um campo a ser estudado. [Passam a entender que] se eu tenho uma perspectiva mais de memorização, tenho uma pedagogia ditando lá os ... [Entendem] o que está posto atrás e então eles querem muito essa formação que é mais de fundo mesmo* (Entrevistada-7).

Os seminários que congregavam os docentes de todos os *campi* foram temporariamente suspensos na UNIPAMPA sendo a ideia substituí-los por seminários mais regionalizados, reunindo os *campi* que tem cursos de áreas afins. Importa salientar que os seminários coletivos não foram suspensos definitivamente, até porque estão previstos nos projetos que compõem o Programa de Desenvolvimento Profissional que estruturou a CAP e ainda permanece na COORDEP. É válida neste sentido, a contribuição da respondente quanto à reconfiguração da COORDEP: *a sigla, o nome, a titulação dessa Coordenadoria se torna mais ampla, Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico, e dentre esses aspectos nós temos ainda a*

continuação desse grande Programa de Desenvolvimento Profissional (Entrevistada-6).

O investimento atual da gestão da UNIPAMPA é na criação de estratégias que se relacionem mais diretamente à prática docente, podendo os seminários coletivos ser retomados posteriormente. A Pró-Reitora explica que *em função disso, no ano que passou, 2013, nós tomamos a decisão de não fazermos o seminário, mas estamos ofertando um curso de formação pedagógica nos Campus (Entrevistada-6). Reitera que vai investir na descentralização, assim, em três polos, e tentar fazê-lo mais científico, em forma de produção mesmo (Entrevistada-7).*

A UFPEL investe em **seminários/palestras**. Momentos coletivos, através de palestra, foram relatados como estratégia produtiva pelo Pró-Reitor da UFPEL. Na visão do gestor a palestra possibilitou contato com professores de instituições de fora do Brasil. *A palestra dela foi muito boa, [...]. A palestra foi para equipe nossa, daqui, para professores e para estudantes da pós-graduação. Foi sobre Pedagogia Universitária. Eu venho tentando até estabelecer alguma forma de contato permanente (Entrevistado-9).*

O PROFOCAP da FURG também realiza muitas atividades de formação através de palestras, conforme traz a interlocutora, pode ser *uma palestra específica que o professor até nos sugere e a gente ajuda a trazer essa pessoa. Então a gente também faz essas parcerias (Entrevistado-13).*

A UNIPAMPA tem investido na descentralização das atividades da COORDEP e, para isto, o NUDE assume importante papel. Nas falas dos gestores desta universidade evidencia-se que o investimento é no repensar as estratégias para cada *Campus*, inclusive considerando os programas existentes como PADS, PROGEN e PAPI. Após as reuniões com técnicos e pedagogos que atuam nos diferentes campi, a PROGRAD lançou o Edital Edital N.º 140/2013 - Programa de Desenvolvimento Pedagógico - (PDP), que nas palavras da entrevistada *é um PBDP, que já teve uma edição. Essa é vocacionada para os NUDE, que podem criar um projeto de desenvolvimento pedagógico e ações em cada uma das linhas, ou apoio ou formação... Para fazer um piloto, pra ver o que vem, para poder montar isso, eles vão ter que discutir no Campus, vão ter que dialogar com a coordenação acadêmica.*

(Entrevistada-7). A expectativa da gestão é que diferentes estratégias de apoio ao discente e docente sejam trazidas pelos proponentes.

5.4. AVALIAÇÃO

A avaliação foi o último foco de categorização das informações coletadas nos documentos e entrevistas feitas nas cinco universidades que contribuíram para esta pesquisa. Nas análises sobre avaliação, buscou-se observar dois aspectos. O primeiro refere-se a como as coordenadorias/núcleos/programas realizam a avaliação interna junto aos docentes, em relação às atividades que empreendem para sua formação pedagógica. O segundo aspecto, refere-se às avaliações das ações desenvolvidas por esses setores com as metas e objetivos maiores da respectiva instituição, o que muitas vezes é realizado pelas Comissões Próprias de Avaliação, através da avaliação institucional. Possíveis relações entre esses dois aspectos, **avaliação interna das propostas** e **avaliação institucional**, também tentaram ser observados, em razão da compreensão de que é importante a efetivação da avaliação como processo e também de que é preciso superar a noção ou a situação de que as ações pertencentes às propostas de desenvolvimento profissional docente dizem respeito apenas ao setor diretamente envolvido, no caso das universidades estudadas, às Pró-Reitorias de Graduação.

Como bem coloca Dias Sobrinho (2005, p.61), nas universidades avaliar vai além do reconhecimento das formas e da qualidade das relações na instituição, mas também busca construir as articulações, relacionando “as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade”. Ao relacionar a avaliação das propostas com os pressupostos definidos pela comunidade universitária, os setores encarregados do desenvolvimento profissional dos docentes passam a se consolidar e a alcançar mais legitimidade na instituição, o que contribui para uma plena institucionalização.

Nas falas dos gestores e servidores que estão à frente das propostas, a **avaliação interna** serve como ponto de partida para as reestruturações recentes que as propostas vêm sofrendo. Para a reorganização do PAG, o Pró-Reitor da UFRGS explica que baseado nas experiências anteriores que não

tiveram a repercussão desejada, buscou alternativas para a reestruturação: *a gente fez uma discussão interna bastante grande do papel do PAAP* (Entrevistado-1).

Essas discussões também foram balizadas por processo de avaliação interna que contou com a participação protagonista das agentes coordenadoras técnicas na elaboração, aplicação e análise dos resultados. Conforme explicou uma delas, *nossa equipe montou um instrumento quali e quantitativo de 15 questões, 14 delas eram de múltipla escolha, uma era dissertativa. Este foi aplicado na última turma de 2013, de docentes que estava finalizando o Módulo 3, na antiga versão do Programa. Eram 89 sujeitos, se eu não me engano, e 77 retornaram o instrumento adequadamente respondido. A gente pôde a partir daí fazer um levantamento, inclusive quantitativo, com percentuais de ocorrência, todo um tratamento estatístico em cima dessas questões* (Entrevistada-2). Esta avaliação projetou as mudanças em curso do PAG, como reitera o gestor: *as mudanças são fruto de uma avaliação profunda daquilo que aconteceu nas últimas edições* (Entrevistado-1).

As agentes técnicas complementam que o questionário confirmou muitas impressões que já tinham a respeito das ações do Programa. Nesta mesma perspectiva, o Pró-Reitor colocou que dependendo do ano a proposta tinha maior ou menor aceitação dos professores: *teve experiências bastante ruins, quando o PAAP virou uma “aulinha de como dar aula”... Quando o PAAP realmente possibilitou intercâmbio entre os professores, entendimento da universidade, etc., ele é visto de maneira positiva* (Entrevistado-1).

Na UNIPAMPA, a Pró-Reitoria de Graduação, considerando o momento de reestruturação realizou reuniões internas que foram consideradas como um momento de avaliação das ações de toda a Pró-Reitoria, incluindo a COORDEP. *No final do ano, a gente fez um processo bem sério de pensar o que estava fazendo, como fazer, como ir adiante* (Entrevistada-6).

Quanto às avaliações internas das ações da COORDEP em relação à formação docente, coloca a agente coordenadora técnica que *em 2012, eu fiz um questionário para os professores que participavam dos fóruns ... fez um apanhado sobre o setor que na época era a CAP e sobre os fóruns e seminários de formação, com sugestões. Foi tudo interno, nada institucional ou*

mesmo com outro setor (Entrevistada-8). Atualmente as avaliações foram suspensas pelo momento de reestruturação da COORDEP.

Considerando que os projetos do Programa de Desenvolvimento Profissional desta universidade preveem a coparticipação dos NUDE de cada *Campus* na elaboração de relatórios de avaliação, formulou-se para as entrevistas uma questão neste sentido. No entanto, foi informado que, quanto às avaliações dos NUDE, *não posso te dizer assim, porque eu não tenho acompanhado diretamente dos NUDE, porque isso é mais direto com o Campus* (Entrevistada-6). Já a agente coordenadora técnica colocou que a dificuldade, já relatada anteriormente, em colocar em prática os projetos PADS, PAPI, PROGEN fez com que poucos NUDE tenham realizado avaliações internas de suas ações.

Entretanto, uma avaliação sobre as ações da COORDEP foi realizada no momento de construção do novo PDI (2014-2018) da universidade. Os professores sugeriram a regionalização dos seminários de modo que as temáticas abordassem questões locais, específicas do *Campus*. Nas palavras da interlocutora, *então nos fomos em todos Campus enquanto Reitoria e, depois, no processo do PDI, a todos parecia muito claro que não queriam mais os grandes seminários, que queriam trabalho em questões mais da prática no contexto do dia-a-dia* (Entrevistada-6).

Estudos atuais mostram que as atividades que ocorrem no interior das unidades, departamentos e cursos são mais valorizados pelos docentes pelo potencial para a melhoria da sua prática. Nesta perspectiva apontam as avaliações da UNIPAMPA, que levam a própria estruturação do Programa a partir das manifestações dos professores. Situação semelhante ocorre na UFRGS, pois as avaliações ensejaram a alteração das propostas de apoio ao docente e ao discente.

Para Cunha (2010 p. 52), são 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”. No caso da UFRGS e da UNIPAMPA é bem perceptível, através das falas dos gestores e técnicos, o quanto esses espaços já se constituem para os professores como lugares de sua formação. As experiências vivenciadas

passam por reflexão dos próprios docentes e dos gestores, redefinem a estruturação das propostas de desenvolvimento profissional docente.

Na UFPEL, onde atualmente as atividades do NPU estão temporariamente suspensas para revisão, o Pró-Reitor explica que está na fase do diagnóstico: *nós queríamos fazer um levantamento de necessidades, do que os professores querem, que tipo de formação que eles gostariam e de algumas atividades mais opcionais mesmo [...] falamos disso, então, é aí desenhar o programa mais direcionado para esses professores* (Entrevistado-9). O Pró-Reitor complementa ainda que as atividades realizadas pela gestora anterior servem como referência para pensar o Núcleo de Pedagogia Universitária e conclui que está *nesse momento, redimensionando algumas coisas, reestruturando a equipe e planejando, assim, pra mais tempo* (Entrevistado-9).

O Pró-Reitor da UFPEL explica que o diagnóstico é o ponto de partida para organizar o trabalho do Núcleo e enfatiza que *eu acho que quando a gente conseguir diagnosticar os problemas e souber onde estão localizados, vai poder fazer um trabalho mais focado. Eu acho que nesse primeiro ano da minha administração eu não vou conseguir fazer isso, mas talvez consiga terminar até o final do ano* (Entrevistado-9).

A agente coordenadora técnica da FURG revela que até o momento nunca foi realizada nenhuma avaliação organizada e sistematizada das ações do Programa, mas que é uma ação que pretende desenvolver considerando que *eu tenho sentido, e tenho levantado essa discussão, da necessidade de se fazer uma avaliação do Programa. Eu acho que chegou o momento; é uma política que chegou a um momento em que precisa de um processo de avaliação específico* (Entrevistada-13).

A relação com a **Avaliação institucional** realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem destaque no processo de institucionalização das propostas. Cumpre a esta Comissão também esta função como bem caracteriza Cunha (2005, p.210) “de órgão articulador da avaliação que procurará criar o clima necessário à adesão de todos os integrantes da comunidade acadêmica”.

A PROGRAD da UNIPAMPA demonstra utilizar as avaliações realizadas pela CPA para repensar suas ações e deposita expectativas em relação à

avaliação desta Comissão. Neste sentido, a Pró-Reitora explica que *nós nos utilizamos desse processo em dois momentos. A CPA, enquanto comissão institucional, também é resultado de um processo de implementação de instrumentos que nós ajudem fazer a avaliação da nossa prática* (Entrevistada-6).

O Relatório de Avaliação Institucional da UNIPAMPA publicado em 2014 considerou as ações de gestão da Universidade, a Reitoria e respectivas Pró-Reitorias, incluindo a PROGRAD, que teve suas coordenadorias avaliadas, incluindo o setor de desenvolvimento profissional docente (COORDEP). As avaliações realizadas pela CPA da UNIPAMPA, podem ser visualizadas nas tabelas e gráficos extraídos do referido Relatório.

Figura 9 - Escala de satisfação da gestão da Pró-Reitoria de Graduação nas diferentes categorias acadêmicas.

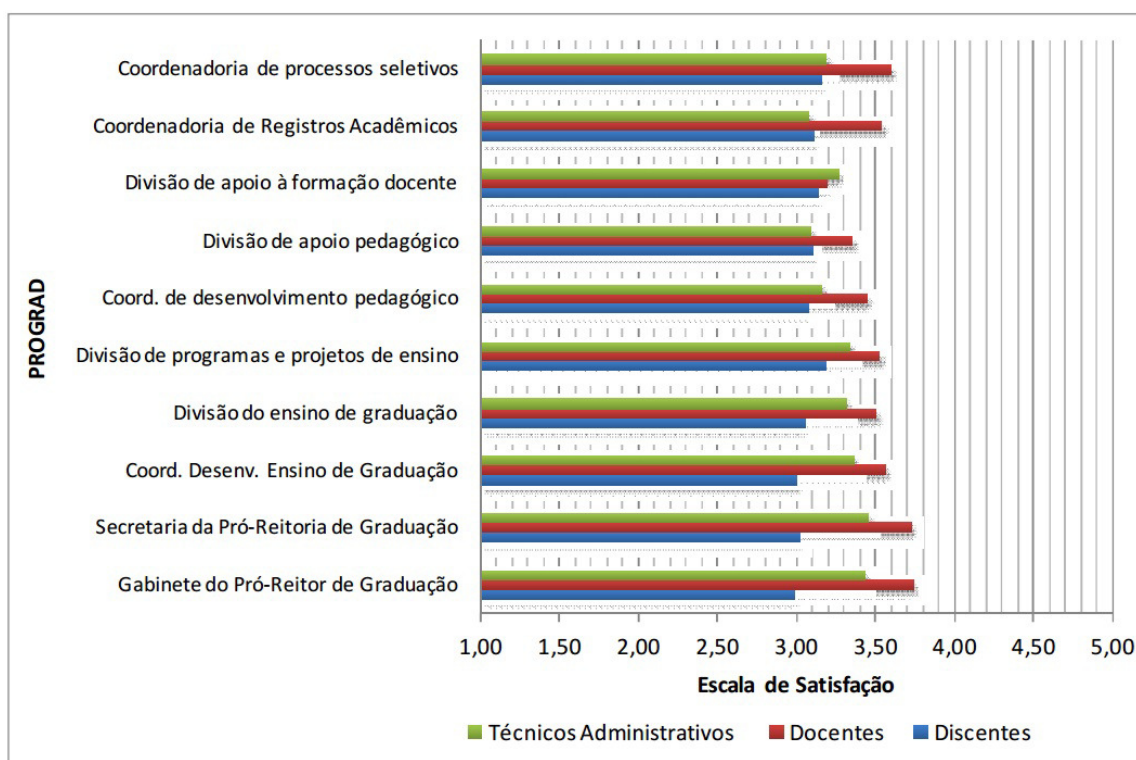


Tabela 1- Nível de satisfação de gestão da Pró-Reitoria de Graduação e usuários (U) e não usuários (NU) dos serviços da unidade

Tabela 3 – Nível de satisfação* de gestão da Pró-Reitoria de Graduação e usuários (U) e não usuários (NU) dos serviços da unidade.

| Avaliação - PROGRAD | Discentes | | Docentes | | Técnicos Administrativos | | Geral |
|---|-----------|---------|----------|---------|--------------------------|---------|-------|
| | U | NU | U | NU | U | NU | |
| Gabinete do Pró-Reitor de Graduação | 2,98 | 129 315 | 3,74 | 163 193 | 3,43 | 103 234 | 3,41 |
| Secretaria da Pró-Reitoria de Graduação | 3,02 | 128 316 | 3,73 | 159 197 | 3,46 | 109 228 | 3,42 |
| Coord. Desenv. Ensino de Graduação | 3,00 | 153 290 | 3,56 | 183 173 | 3,37 | 87 250 | 3,32 |
| Divisão do ensino de graduação | 3,05 | 170 273 | 3,51 | 183 173 | 3,32 | 82 255 | 3,29 |
| Divisão de programas e projetos de ensino | 3,18 | 171 271 | 3,53 | 177 179 | 3,34 | 79 258 | 3,35 |
| Coord. de desenvolvimento pedagógico | 3,08 | 162 279 | 3,44 | 177 179 | 3,17 | 90 247 | 3,25 |
| Divisão de apoio pedagógico | 3,10 | 157 284 | 3,36 | 180 176 | 3,09 | 90 247 | 3,21 |
| Divisão de apoio à formação docente | 3,14 | 156 285 | 3,20 | 197 159 | 3,26 | 72 266 | 3,19 |
| Coordenadoria de Registros Acadêmicos | 3,12 | 159 282 | 3,54 | 171 185 | 3,08 | 93 244 | 3,28 |
| Coordenadoria de processos seletivos | 3,17 | 161 280 | 3,60 | 174 182 | 3,19 | 95 242 | 3,35 |

*Nível de satisfação: escala de 1 a 5, onde 1 (um) revela o conceito totalmente insatisfeito e 5 (cinco) totalmente satisfeito.

No momento da entrevista com a Pró-Reitora de Graduação da UNIPAMPA existia a expectativa de publicação dos resultados da avaliação realizada em 2013-2014, que enfocou o aspecto “gestão”. Após a publicação do Relatório da CPA nota-se que, dentre as pró-reitorias, a PROGRAD foi a melhor avaliada. Conforme traz o próprio relatório “os resultados avaliativos da PROGRAD revelam, de forma geral, satisfação acima da média (os resultados variam de 3,19 a 3,42) de todos os setores avaliados”.

Evidencia também que, apesar desta Pró-Reitoria ter sido bem avaliada, “no segmento docente a avaliação mais positiva dá-se com relação ao Gabinete (3,46) e menos positiva com relação à Divisão de Apoio à Formação Docente (3,20)” (grifos meus).

Os resultados refletem o processo de reestruturação e consolidação da Divisão de Apoio à Formação Docente, podendo servir como mais um indicador de que decisões anteriores de desencadear alterações nesta Divisão e nos NUDE foram acertadas, processo que poderá trazer resultados futuros. Esta é a compreensão da própria gestora, ao considerar que *se não for bem avaliado [aponta] o que a gente pode fazer para melhorar; então, começando aí o processo...* (Entrevistada-6).

Quanto à articulação das avaliações internas do PAG com a avaliação institucional da Universidade, o Pró-Reitor da UFRGS revela que *não tem uma*

articulação, tenho que confessar que não tem uma articulação com a Secretaria de Avaliação Institucional ou com a CPA (Entrevistado-1). Apesar de não haver articulação entre as avaliações realizadas internamente no PAG/PAAP com a CPA, o Relatório de Avaliação Institucional da UFRGS publicado em 2013, no aspecto Métodos/Metodologias, traz as ações do PAAP como “potencialidades” e a reconfiguração do PAG e o Seminário de Formação Docente Universitária como “ações e estratégias na busca de melhorias para as fragilidades” encontradas neste item. Assim, é ilustrativa a Quadro 7, extraída do Relatório de Avaliação Institucional UFRGS/2013.

Quadro 7 - Aspectos, Fragilidades, Potencialidades e Ações e Estratégias na Busca de Melhorias

| Aspectos | Fragilidades | Potencialidades | Ações e estratégias na busca de melhorias |
|---------------------------|---|--|--|
| -Métodos/ Metodologias | Metodologias - necessidade de metodologias voltadas à re-significação de aprendizagens, especialmente nas disciplinas de graduação com alto índice de reprovação. | Existência de espaços para formação continuada docente no Ensino Superior. Existência e Disponibilidade da Escola de Desenvolvimento de Servidores – Pró- Reitoria de Gestão de Pessoas, para institucionalizar as ações do PAAP | - Articulação entre os eixos de apoio à formação acadêmica discente e à formação docente no ensino superior, para fortalecer o ensino da graduação. Em especial no Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP que está organizado com opções flexíveis de temas de formação, contemplando diferentes necessidades de formação dos professores ingressantes. Além disso, iniciou se o processo de institucionalização via Escola de Desenvolvimento de Servidores. - Planejamento e oferta de Seminário de Formação Docente Universitária para todos os professores da UFRGS. |

Na FURG, o Relatório de Institucional/2013 apresenta um quadro de categorização das informações coletadas nas avaliações dos estudantes, elencando as “fragilidades” em relação ao aspecto didático/pedagógico e as “considerações e propostas da equipe da CPA” para enfrentamento de tais fragilidades. A “formação continuada-didática” é muito mencionada.

Quadro 8 - Dados relacionados à categoria, Formação Continuada e suas subcategorias

| Fragilidade | Considerações e propostas da equipe da CPA |
|---|--|
| Ausência e despreparo pedagógico de alguns professores. (apontada várias vezes pelos estudantes no espaço livre); | Formação continuada – Didática. |
| Prioridade das atividades profissionais em detrimento ao ensino por parte da maioria dos professores. | Formação continuada – construção da identidade docente |
| Inexistência de diálogo, não consideração da opinião dos Discentes, falta de flexibilidade, dificuldade de acesso e falta de tolerância. | Formação continuada - Didática |
| Críticas quanto à prática didático-pedagógica de alguns professores. | Formação continuada - Didática |
| Falta de associação entre conteúdos desenvolvidos e a prática profissional. | Formação continuada - Didática |
| Observações referentes a alguns docentes que elaboram avaliações incompatíveis com o que foi ministrado em aula ou aos critérios de correção. | Formação continuada - Didática |
| Falta de diálogo entre corpo docente e discente, baixa flexibilidade de professores e arrogância dos mesmos. | Formação continuada - Didática |
| Perda de muito tempo com comentários desnecessários, por exemplo, campanha política em sala de aula. | Formação continuada - Didática |
| Falta de interesse por parte de alguns professores de associar temas gerais com a sua aplicação. | Formação continuada Práxis pedagógica |

Salienta-se que a FURG foi a única das universidades em que houve tentativa de articulação do setor que desenvolve as ações continuadas de formação docente, no caso o PROFOCAP, às fragilidades encontradas pelos membros da CPA. Esta metodologia importante de articulação foi descrita no Relatório de Avaliação Institucional FURG (2013, p.264):

A comissão a fim de apontar algumas possibilidades de contemplar os itens apresentados/solicitados nos dados dos questionários destaca, no presente relatório, a importância de se proporcionar espaços na Universidade para discutir questões referentes à Didática (principalmente relacionadas ao Planejamento, Metodologia e Avaliação), no sentido de se repensar a Práxis do professor e este reorganizar seus saberes docentes. Para tanto, são propostas rodas de conversa entre os docentes da Universidade no intuito de proporcionar espaços de formação continuada. Neste sentido, foi

convidada uma representante do PROFOCAP/FURG com o objetivo de sinalizarmos tais dados e articularmos Rodas de Formação, constituindo o que chamaríamos de Comunidades Aprendentes, as quais fomentariam a formação continuada de professores e a permanente constituição da identidade docente.

Apesar das orientações acordadas entre representantes da comissão de avaliação institucional e membros do PROFOCAP expressas neste Relatório, no sentido de traçar alternativas para efetivar as ações do Programa, a articulação não deu-se entre as avaliações internas do Programa e avaliação institucional, pois aquele ainda não avaliou suas ações. Contudo, a iniciativa de articulação através da CPA sinaliza comprometimento da instituição com o PROFOCAP, inclusive no sentido de expectativas em relação às ações do Programa como possibilidade para superação das fragilidades encontradas.

Nos Relatórios de Avaliação Institucional da UFPEL³⁷ e da UFSM³⁸ não há menção aos programas de formação continuada dos docentes dessas universidades.

Concluindo sobre esta categoria analítica, nota-se que nas universidades em que as propostas são consideradas na avaliação institucional, FURG, UFRGS e UNIPAMPA, a Comissão Própria de Avaliação é importante aliada para consolidar tanto o processo de avaliação das propostas como a própria institucionalização destes setores, uma vez que é reconhecida a sua importância para superar as fragilidades encontradas. Entretanto, as avaliações internas realizadas a partir das ações destes setores ainda não têm articulação com a avaliação institucional.

³⁷ Relatório de Avaliação UFSM Acessado em outubro de 2014 <http://www.cafw.ufsm.br/portal/attachments/article/468/UFSM_Relatorio_Autoavaliacao_2012.pdf>.

³⁸ Relatório de Avaliação UFPEL < <http://wp.ufpel.edu.br/cpa/files/2013/03/2013-RELATORIO-DE-AUTOAVALIACAO-UFPEL-Final.pdf>>.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS: ENTRE SIMILARIDADES E CONTRASTES

Este estudo teve com objetivo compreender como as propostas de desenvolvimento profissional docente estão estruturadas nas universidades federais do Rio Grande do Sul, considerando o cenário de expansão da educação superior empreendida nas últimas décadas.

O resgate metodológico faz-se importante neste momento, pois através da metodologia de estudos de casos múltiplos foi possível extrair dos dados coletados elementos que demonstraram similaridades e contrastes entre as universidades pesquisadas, no que se refere as suas propostas, programas e coordenadorias focalizados na formação continuada dos docentes universitários.

Residiu nas definições metodológicas desta tese o desafio de elaborar estratégias para este estudo de casos múltiplos, que possibilitassem lançar um olhar para aspectos comuns entre as instituições pesquisadas, ainda que o tema fosse de natureza complexa, atravessado por conflitos e tensões. Assim procurou-se situar e entender: a pedagogia universitária como campo de estudo em consolidação; as pressões externas impostas pelas políticas federais como a Proposta REUNI/2007 e criação de novas universidades com democratização do acesso e ingressos de novos docentes, que lançam novos desafios para os docentes universitários; e a ausência de investimentos externos específicos para a institucionalização de propostas desta natureza.

Estas questões são desafiadoras no sentido de que, ao considerar este cenário, foi necessário organizar estrutura teórica capaz de “declarar as condições sob as quais determinado fenômeno é provavelmente encontrado (uma replicação literal), assim como as condições em que ele provavelmente não será encontrado (uma replicação teórica)” (YIN, 2005, p.78). Neste sentido, foram definidos *a priori* alguns aspectos que sinalizariam movimentos mais avançados ou processos mais embrionários de institucionalização destes movimentos. A partir do referencial teórico foram focalizados: *os espaços; os agentes coordenadores, as estratégias e a avaliação*. Destes focos emergiram categorias e em algumas categorias foi possível encontrar dimensões de

análises ou subcategorias. Na conclusão, remetem-se algumas reflexões para além do escopo dessa pesquisa.

6.1 OS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTES

A destinação de espaço na estrutura organizacional das universidades sinaliza a possibilidade de existência das propostas de desenvolvimento profissional docente. Através dos *sites* e documentos disponibilizados *online*, foi possível mapear esses espaços nas instituições pesquisadas, UFRGS, UNIPAMPA, UFPEL, UFSM e FURG. Esta coleta de dados, em etapa preliminar, permitiu o planejamento da investigação e foi fundamental para a elaboração do protocolo de pesquisa junto às Pró-Reitorias de Graduação, considerando que havia sido identificada relação direta das propostas de desenvolvimento profissional docente com este órgão da administração central em todas as cinco universidades.

Percebeu-se claramente que as Pró-Reitorias de Graduação tomam para si a responsabilidade desses espaços, que os Pró-Reitores e os professores ou técnico-administrativos que coordenam as ações de formação docente e qualificação do ensino têm envolvimento histórico e reflexões propositivas sobre este assunto. Como esta Pró-Reitoria tem a atribuição de assessorar a Reitoria em aspectos acadêmicos e trata diretamente das questões relativas ao ensino da graduação, é forte a proximidade com a estrutura e condições dos processos de ensino e aprendizagem na graduação. Sendo o ensino de graduação a atividade originária das universidades e na qual participam todos (ou quase todos) os professores e a vasta maioria dos estudantes, justifica-se que sejam abrigadas nesta Pró-Reitoria as iniciativas e movimentos de desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido convergem os organogramas, as resoluções e portarias, os Planos de Desenvolvimento Institucional e as próprias falas dos gestores que foram objeto de análise deste estudo.

Importa, a propósito, reiterar que os estudos de Viñao Frago (1998) e Cunha (2010) auxiliaram na compreensão que norteou este estudo de que os espaços organizacionais, uma vez destinados às tarefas de formação pedagógica, não necessariamente estariam de fato sendo utilizados para tal fim. Se por um lado os espaços podem não garantir a efetivação dessas

propostas, por outro guardam possibilidades de constituição como um lugar de formação dos docentes universitários. O espaço é a primeira condição para que estes movimentos possam vir a transformar-se em lugar; e, desta forma, a definição dos espaços constituiu-se em momento importante das análises.

O caso da UFSM chamou a atenção justamente pela indefinição deste espaço, de modo que esta é única das universidades estudadas que não dispõe, no momento, de espaço na estrutura organizacional demarcado para a formação pedagógica dos docentes universitários. Contudo, em alguns documentos desta Universidade como a Proposta REUNI/UFSM (2007) e no próprio *site* da Pró-Reitoria de Graduação³⁹, por exemplo, o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores (CICLUS) aparece como referência. Este Programa, no entanto, tem poucos registros. Além dos seus objetivos e algumas definições iniciais do projeto REUNI, os *sites* e documentos divergem em relação ao título da proposta e o público alvo, por exemplo, se visaria apenas os docentes da Universidade ou se contemplaria em suas atividades docentes, gestores, discentes e demais servidores. Apreendeu-se que, ademais de o Programa CICLUS não fazer parte da estrutura da Pró-Reitoria de Graduação, mesmo após tentativa recente de sua retomada por dentro desta Pró-Reitoria, a mudança de profissionais nos cargos de gestão foi fator que contribuiu para a descontinuidade da proposta e motivou os gestores atuais a questionarem o seu comprometimento e do órgão com um projeto que não se encontra na estrutura da PROGRAD, nem em qualquer outro da Reitoria.

Nas outras universidades, o fato das propostas fazerem parte da estrutura organizacional das Pró-Reitorias de Graduação enseja o comprometimento dos gestores com a problemática e o planejamento da formação pedagógica universitária e o desenvolvimento profissional do corpo docente, mesmo no caso da UFPEL que está com as atividades do Núcleo de Pedagogia Universitária temporariamente suspensa. A existência deste Núcleo é reafirmada pelo Pró-Reitor como responsabilidade da PRG.

Outra observação feita no trabalho de caracterização do espaço dessas propostas é que as universidades, como UFRGS, UNIPAMPA e FURG, onde

³⁹ *Site* UFSM, acessado em maio de 2014 <www.ufsm.br/prograd>.

esses programas encontram-se em processos mais avançados de construção, no sentido de efetivação como lugar de formação pedagógica, destacam documentos como os Projetos e Relatórios do REUNI e os Planos de Desenvolvimento Institucionais que estão em vigor, como fundamentos e fontes legítimas de reconhecimento da existência e importância dessas propostas. Depreende-se, assim, que os objetivos definidos pela comunidade universitária nessas ações, levam a um compromisso cada vez maior no sentido de tentar corresponder às expectativas criadas em torno do Programa e de fazê-lo atender aos desafios da expansão institucional e da democratização do acesso à universidade.

A análise dos dados também possibilitou a reflexão sobre o espaço que essas propostas ocupam nas Pró-Reitorias de Graduação. A destinação de um espaço em um determinado setor pode tornar-se condição limitadora para a compreensão da pedagogia universitária como ciência que requer, para sua consolidação, a contribuição dos demais profissionais e setores das universidades.

Em muitos depoimentos explicitou-se a dificuldade de diálogo com outras Pró-Reitorias e a ausência de equipes de trabalho que reúna agentes de diferentes áreas. Embora os gestores reconheçam os benefícios de envolver diferentes colaboradores nos movimentos de desenvolvimento profissional docente, inexistem equipes intersetoriais consolidadas que promovam a preocupação com a pedagogia universitária.

Uma vez situados esses espaços, a preocupação do presente estudo foi a relação dos programas de desenvolvimento profissional docente com outros setores das universidades. A partir da contribuição de Bernstein (1998) adotou-se que as fronteiras que demarcam os setores das instituições conformam cada espaço com suas funções, mas dificultam possibilidades de relação com outros contextos/setores mesmo que sejam setores com os quais devessem ter muita afinidade. Nos casos investigados, procurou-se especialmente verificar a relação das propostas de desenvolvimento profissional docente com os setores que lidam com assuntos estudantis, bem como com a gestão da pesquisa e da extensão. O fato de estarem mais diretamente relacionadas às Pró-Reitorias de Graduação e não em um espaço mais abrangente e comum ou de convergência dos órgãos de gestão acadêmica coloca-se como possível fator

para a dificuldade de maior relação e comprometimento das outras pró-reitorias/setores com os propósitos de formação e desenvolvimento profissional dos docentes. A própria cultura institucional que isola cada pró-reitoria com as suas atribuições e gera “classificações mais fortes”, sem destacar a um espaço comum e superior a articulação das responsabilidades especializadas, dificulta a maior integração entre os setores.

Como demonstraram os dados, é limitadora a centralização de decisões em um determinado setor ou Pró-Reitoria, mas há de se reconhecer que a superação de tal obstáculo inclui repensar questões culturais que acabam por favorecer este isolamento (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Suscitar debates sobre o comprometimento dos diferentes agentes com o projeto de desenvolvimento profissional docente, a partir do papel que desempenham nesses diferentes setores, estimula a compreensão interdisciplinar do campo pedagógico que requer esse diálogo para a sua construção.

Mesmo assim, é importante reconhecer que através do PAG e dos NUDE, respectivamente na UFRGS e na UNIPAMPA, são manifestas intenções e detectadas efetivas ações no sentido de maior articulação com o setor de assistência estudantil, por exemplo. De outra parte, no PROFOCAP/FURG algumas relações com a extensão e pesquisa foram evidenciadas nas falas das gestoras.

Nesta perspectiva e para além da interrelação de funções acadêmicas, a articulação das propostas de desenvolvimento profissional docente com as questões de progressão e avaliação da carreira também foi observada. Os programas buscam fornecer alguns critérios em relação à participação dos professores ingressantes nas ações e estratégias propostas, que nos casos de UFPEL, FURG e UFRGS constituem-se em requisitos da etapa de estágio probatório. No entanto, as avaliações e progressões de carreira dos professores efetivos ainda não se relacionam com a participação nas ações dos programas de desenvolvimento profissional para a pedagogia universitária. Em geral, são apenas valorizados títulos e certificados de pós-graduação, produção intelectual, participação em colegiados e cargos administrativos ou projetos de extensão, além da carga horária de ensino. Não se conhece também a consideração de mérito sobre as atividades de ensino de graduação e pós-graduação, para além de eventuais opiniões coletadas dos alunos de

graduação. Estas, quando existentes, como é o caso da UFRGS, pouco – ou em nada – são objetivamente consideradas no planejamento das ações de educação continuada dos professores.

A UNIPAMPA sequer chega a trazer esta exigência, de participação nas ações promovidas pela COORDEP, para os docentes que se encontram em período de estágio probatório. Por outro lado, a instituição tenta comprometer igualmente professores ingressantes, professores efetivos e professores que ocupam cargos de gestão com as ações do Programa, o que denota maior compreensão da importância da formação pedagógica entre os professores em diferentes estágios de formação e experiência profissional.

Dessa forma também foi possível perceber como se constitui a preocupação em promover ações para os professores que se encontram em diferentes estágios do desenvolvimento profissional. A UFRGS inaugurou em 2014 ações voltadas aos professores efetivos. As ações da FURG também tem procurado o comprometimento de todos os professores. O compromisso com os professores efetivos não tem a mesma ênfase que com os ingressantes, mas mudanças, mesmo que paulatinas, são observadas e coadunam com a concepção de Marcelo (1999; 2011) e Marcelo e Vaillant (2009) sobre a impossibilidade de fragmentação e linearidade deste processo de desenvolvimento profissional docente.

Há de se alertar que embora o conceito remeta à preocupação com todas as etapas da vida profissional indistintamente, estudos salientam que o enfoque dos movimentos e propostas deve considerar os professores iniciantes e experientes na proposição das ações e estratégias, observando a integração entre essas etapas, sem descuidar de uma “maior vinculação entre os diferentes momentos do desenvolvimento profissional”, conforme explicita Mayor Ruiz (2009, p.11). Ainda reforça a autora que

apostamos por uma formação INTEGRADA em que para cada uma das etapas profissionais se dá um tipo especial de resposta, mas todas articuladas e vinculadas entre si. Nós todos temos que mudar, não na mesma medida, não nos mesmos conceitos, não nos mesmos níveis, mas sim para o mesmo horizonte (Idem, 2009, p.22).

Nota-se, nas falas dos gestores, que um importante obstáculo é comprometer os docentes, principalmente os mais experientes, com sua formação continuada. Aspectos culturais, na compreensão de que as

atividades desenvolvidas em sala de aula não precisam de preparo e que o ensino não seja uma atividade profissional com competências que podem ser continuamente aprendidas e exercitadas, demonstram o quanto o isolamento dos docentes (PÉREZ GÓMEZ, 2001) ainda está enraizado nas suas próprias vivências de ensino e aprendizagem. Demonstram também o quão isolada está a área de Educação, em particular a Pedagogia Universitária, da formação acadêmica geral e do currículo dos programas de pós-graduação

6.2 OS AGENTES COORDENADORES

Quanto aos profissionais que coordenam essas propostas, foram detectados dois perfis: professores da instituição que temporariamente ocupam cargos de gestão e técnicos em assuntos educacionais e/ou pedagogos que se dedicam a estes espaços e ações. Quanto aos docentes, não são professores com dedicação exclusiva para esta proposta, mas que estão ocupando cargos temporários na equipe da pró-reitoria mantendo outras atividades de acadêmicas e/ou de gestão as quais também atribuem importância.

As análises apontaram que a contribuição dos professores é prejudicada quando atrelada apenas a sua participação ao período que contribuem com a gestão. Sendo assim, urge a criação e consolidação de grupo de professores que seja permanente e legitimado na universidade, de reconhecimento dos diferentes gestores independente do cargo que ocupam. A participação de docentes que pesquisem e se dedicam ao tema pode ser alternativa para a consolidação da pedagogia na universidade. Ademais, como apontam os estudos de Zabalza (2004), a contribuição dos docentes com este grupo é importante na medida em que tem a legitimidade para lidar com os demais professores por também ter a experiência de sala de aula.

Nos casos da UNIPAMPA, UFRGS e FURG nota-se que os técnicos participam há mais tempo que os professores coordenadores das propostas, o que as vezes lhes dá maior perspectiva da evolução dessa política institucional e/ou apropriação maior das ações do Programa.

No que tange às ações dos técnicos por dentro do PAG, COORDEP, PROFOCAP e do Núcleo de Pedagogia Universitária, respectivamente da UFRGS, UNIPAMPA, FURG e UFPEL, no período em que este último esteve com atividades, as falas convergiram no sentido de ações protagonistas e

muito comprometidas em planejar algo que de fato contribuísse para a formação dos docentes universitários. Por outro lado não realizam atividades de relação direta com os docentes, no sentido formativo ou de mediação nas ações de ensino.

As ações dos Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos dessas universidades em parte se aproximam das ações dos assessores pedagógicos e de outra consta que não se sentem com legitimidade para a atuação junto aos professores, no que corrobora LUCARELLI (2008). Estudam e avaliam os programas, planejam as atividades institucionais, mas sentem dificuldades para se relacionar com os docentes quando o tema é a prática de ensino e a aprendizagem dos seus alunos. Outra dificuldade detectada refere-se a criar grupos de estudos e pesquisa em Pedagogia Universitária, em função da rotatividade dos profissionais que estão à frente dessas propostas.

A UNIPAMPA, que propôs inicialmente atuação mais protagonista dos TAE e Pedagogos através da criação dos NUDE em todas suas unidades acadêmicas, os dez campi, não conseguiu efetivar plenamente as estratégias que dependiam desta atuação. Diagnosticou falta de aprofundamento dos técnicos no campo da Pedagogia Universitária e receio destes em tomar iniciativas na relação com os professores atuantes nas diferentes áreas do conhecimento.

A existência de editais complementares ao Programa, como o que estimulou a revitalização dos NUDE e a oferta de eventos em Pedagogia Universitária, revela na UNIPAMPA que há duas estruturas com dois movimentos que visam consolidar as propostas de desenvolvimento profissional docente, uma que existe e que por diferentes motivos não é plenamente implantada e outra que se apresenta como alternativa, promovendo atenção de formação mais pontual e imediata. Em que medida ambas concorrem para a sensibilização sobre a importância da Pedagogia Universitária e de uma proposta ampla e percuciente de desenvolvimento profissional dos docentes? Esta é uma questão a investigar, relativamente à efetividade das propostas que não foram extintas, permanecendo em latência ou vigentes com pouca força institucional, ou à consistência entre diferentes ações e instrumentos ou estratégias de gestão das propostas de desenvolvimento profissional para os professores universitários.

Quanto aos profissionais técnicos em assuntos educacionais e pedagogos que contribuem com as propostas, observa-se que a dificuldade em consolidarem-se como agentes que auxiliem os docentes no seu desenvolvimento profissional está atrelada a diversas questões.

Primeiramente, estes profissionais possuem formação em outras áreas da pedagogia e, ao assumirem funções nestes núcleos, programas e coordenação, aprendem a pedagogia universitária concomitantemente com sua prática técnico-administrativa. Tal dificuldade vem ao encontro dos estudos de Cunha (2010) sobre as Faculdades de Educação assumirem a pedagogia no plural. Em que pese à importância das DCN para o Curso de Pedagogia de 2005 enfocarem a formação profissional para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, cabe também à graduação promover discussões que possibilitem a compreensão desta pedagogia no plural, destacando as diferentes possibilidades de especificações da área pedagógica, o que inclui a universidade, que requer aprofundamento e conhecimentos específicos. Aponta-se, através desta tese, que a graduação fomente a discussão das possibilidades de abrangência do campo pedagógico, incluindo as possibilidades de atuação deste profissional.

Revelaram os dados que cabe aos coordenadores das propostas das universidades ocuparem-se desta sensibilização inicial que predisponha os novos concursados a investirem esforços no estudo da pedagogia universitária sem importar simplificar práticas e conhecimentos da educação básica.

Outra questão sobre a formação acadêmica revela que os técnicos e pedagogos que assumem cargos de liderança possuem formação especialização *stricto sensu*, mas que não se relacionam necessariamente com as questões que permeiam a pedagogia na universidade o que pode dificultar o reconhecimento dos docentes para a atuação deste profissional.

Salienta-se, neste sentido, a contribuição dos Programas de Pós-Graduação podem oferecer ao consolidarem linhas que se ocupam da pesquisa na área da Pedagogia na Universidade. Outra possibilidade é a criação de mestrados específicos voltados para a formação desses

profissionais. Como exemplo, pode-se citar o Programa de “Maestría en Docência Universitária”, oferecido pela Universidade de Buenos Aires (UBA).⁴⁰

O isolamento do trabalho realizado nas instituições também se revela como condição que dificulta a atuação destes profissionais. Inexiste no Estado do Rio Grande do Sul equipe ou rede que congregue os técnicos, pedagogos e professores que estão à frente dessas instituições para a troca de experiências, para a reflexão sobre sua atuação, para a publicação das práticas que geraram resultados. Fortalecer e repensar esses espaços, pode ser uma das possibilidades para responder ao isolamento destes profissionais.

6.3 AS ESTRATÉGIAS

Quanto às estratégias que as propostas empreendem, como já era esperado a considerar os dados recolhidos, em nenhuma das universidades investigadas foram encontradas atividades que dependem de atuação mais presente e efetiva dos assessores, tanto TAE como pedagogos e docentes na condição de mentores. Na UFRGS, UNIPAMPA e FURG predominam os “seminários coletivos” e as “oficinas” focadas em determinadas áreas do conhecimento, que certamente podem auxiliar na construção de didáticas específicas. No entanto, carecem de acompanhamento e intervenção sistemática nas ressignificações *da* e *para* a prática pedagógica.

As estratégias utilizadas por essas propostas demonstram certas similaridades entre os casos estudados e, algumas divergências em relação aos estudos de Mayor Ruiz (2007) que se ocuparam da caracterização das estratégias utilizadas no processo de desenvolvimento profissional. Diferentemente do que aponta a autora, as oficinas não envolvem os processos que ocorrem durante a prática pedagógica e não envolvem os pares e discentes no sentido de criação de grupos de estudos no processo de implementação de novas práticas. Nos casos da UNIPAMPA, UFRGS e FURG, as oficinas, relacionam-se com a área de conhecimento dos docentes e ganham um caráter pontual, organizadas formalmente, como bem coloca Hévía (2000).

⁴⁰ Informações retiradas do site disponível em <<http://www.uba.ar/mdu/>>, acessado em fevereiro de 2015.

Neste sentido, retoma-se que a UFRGS, através do PAAP, tentou investir na figura do professor mentor, ligado aos departamentos dos professores iniciantes, que faria este acompanhamento. Porém, tal processo não logrou visível êxito pela dificuldade de maior comprometimento dos professores experientes.

As palestras e seminários também surgem com uma importante estratégia e diferenciam-se das oficinas por tratarem de temas mais abrangentes. A teleformação é utilizada apenas na UFRGS e a sua implementação deve-se à responsabilização dos docentes, através da plataforma *moodle* e do acompanhamento dos projetos de ensino pelos docentes. Nas demais instituições, observou-se pouco fluxo de informações e detalhamento dos resultados das estratégias nos *sites*. As tecnologias são pouco utilizadas como possibilidade para a troca de experiências entre os docentes e os gestores.

Para aliar as demandas das unidades acadêmicas, sejam os centros, faculdades ou *Campus*, os pró-reitores buscam orientar os demais gestores nas esferas superiores, sendo as reuniões a estratégia mais frequente. Na FURG e na UFRGS foram relatadas algumas visitas *in loco* a determinadas unidades ou departamentos, realizadas por membros da equipe do PAG e do PROFOCAP; mas estas são ainda esporádicas e pontuais, não sistemáticas nem sistêmicas, portanto sem relevo para a totalidade do Programa ou para a institucionalização de novas práticas de gestão do desenvolvimento profissional dos docentes.

Para a realização das atividades como oficinas e seminários, a UNIPAMPA, FURG e UFPEL acionam intelectuais da educação, muitas vezes externos ao quadro de docentes. Os profissionais são conhecidos pela sua publicação tanto no que tange às questões mais abrangentes e comuns a todas as áreas do conhecimento, como as que se relacionam mais diretamente às especificidades dos diferentes cursos de graduação. Os entrevistados que organizam estas atividades mencionaram que as discussões sobre as possibilidades de atuação nas diferentes áreas são ganhos inerentes a esta dinâmica. Contudo, muitas vezes este retorno restringe-se a este momento e nenhuma estratégia de acompanhamento posterior destas atividades foi relatada. As universidades demonstram dificuldade para o fortalecimento de

grupos de assessoria interna que tencionem as questões da prática com as especificidades de cada universidade, de cada centro, unidades ou *Campus*. Pouco foi mencionado sobre fortalecer grupos internos com este objetivo.

6.4 A AVALIAÇÃO

A partir da expectativa de que a avaliação, entendida como processo, seria constituinte estrutural dos programas de desenvolvimento profissional, procurou-se saber tanto em relação ao que ocorre nas e a partir das ações instituídas por tais programas como no âmbito da avaliação institucional que fica a cargo das Comissões Próprias de Avaliação e no escopo do SINAES, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (LEI Nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

As universidades que tiveram suas propostas avaliadas pelas respectivas CPA, caso do PROFOCAP/FURG, da COORDEP/UNIPAMPA e do PAG/UFRGS, demonstraram estar mais adiantadas no seu processo de institucionalização dos movimentos de desenvolvimento profissional docente. A avaliação organizada e sistematizada através das CPA ratificou a importância da existência destes setores para as universidades e ofereceu orientações.

Um dado contrastante refere-se à UNIPAMPA ser a única instituição que previu no projeto de desenvolvimento profissional docente espaços, ações e servidores docentes e técnico-administrativos com atribuições neste escopo em grau descentralizado – nos diferentes campi – além da instância central na Reitoria. Muito embora poucas ações tenham de fato se efetivado fora da sede, no sentido da formação docente continuada, a COORDEP/PROGRAD revela que assume este compromisso e ações/estratégias para o maior comprometimento dos NUDE em apoio aos docentes foram detectadas. Assim, as outras instituições que possuem *Campus* fora da sede, UFRGS, UFSM e FURG, no momento da coleta de dados revelaram não ter ainda planejado estratégias que abrangessem estas unidades localizadas em outros municípios.

No transcorrer das análises, foi evidenciando-se que o processo de expansão e democratização da educação superior gerou pressões que levaram as universidades a repensar a formação dos docentes e depositaram em propostas como COORDEP, PROFOCAP, PAG, CICLUS e NPU expectativas

em relação ao futuro, apostando na possibilidade de processo de ensino e aprendizagem mais condizente com o perfil dos novos estudantes.

Contudo, ao término deste estudo, pode-se afirmar que tais políticas não criaram condições para a consolidação dessas propostas e as iniciativas se mantêm com dificuldades de falta de profissionais que se dediquem fortemente ou exclusivamente para tais atividades.

Algumas possibilidades para atuação mais efetiva desses grupos seriam maiores investimentos na criação de rede que viabilizasse a troca de experiências e o fluxo de informações entre as unidades acadêmicas de cada universidade e entre essas instituições; e na formulação de agenda propositiva para balizar políticas internas, mas também externas, no âmbito das instituições federais de educação superior, para manutenção e maior efetividade desses programas.

Internamente, as universidades podem investir na promoção e publicação das estratégias que desenvolvem, na divulgação das suas ações, na atualização dos *sites* para que possibilitem a qualquer profissional acessar os projetos e aprender com os conhecimentos e as experiências de ensino de seus colegas. Criação de grupos virtuais que possibilitassem trocas entre os docentes e que sirvam para balizar as ações dos técnicos e professores que estão à frente das propostas.

Para tanto, o investimento na consolidação de grupo estável de profissionais dedicados, composto por docentes e técnicos, que tenham legitimidade para atuar, desfrutando de reconhecimento dos gestores máximos e da comunidade universitária, mas que não estejam com suas ações atreladas às mudanças da gestão. Caso contrário, o que se percebe é o desperdício de investimento intelectual dos envolvidos e a dissipação das boas iniciativas pela falta de estabilidade dos grupos desta área. Muitas vezes a ideia de se estar sempre iniciando o processo é presente entre os participantes, sobretudo entre técnicos-administrativos que se dedicam ao campo da Pedagogia Universitária e querem se assumir como coautores das propostas e das ações de desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

Talvez por esta razão, a UFRGS mostra algumas vantagens em contraste com demais instituições investigadas ao destacar o compromisso que professores e a direção da Faculdade de Educação assumiram historicamente

com os laboratórios de Metodologia da Educação Superior, para diversas unidades acadêmicas; posteriormente com o PAAP e atualmente com o PAG, assim como com diversas atividades e cargos da Pró-Reitoria de Graduação; mais ainda pela atuação do Programa de Pós-Graduação em Educação que mantém grupo de pesquisa sobre a Universidade e diversos projetos sobre Educação Superior, assim como mantém a oferta de disciplinas sobre estes temas aberta a estudantes de mestrado e doutorado de todas as áreas de conhecimento.

A responsabilização de linhas de pesquisa sobre Educação Superior, sua estrutura e funcionamento no âmbito das políticas públicas, da gestão acadêmica como sobre questões específicas da Pedagogia Universitária, seus fundamentos, práticas e tecnologias, evidencia-se cada vez mais como necessidade de mérito e vantagem comparativa das universidades. Dispor de intelectuais que reflitam e promovam o desenvolvimento das universidades, conhecedores dos contextos e desafios dessas instituições, poderá trazer muitos benefícios não só aos lugares onde pesquisam e atuam mas também ao desenvolvimento regional, nacional e internacional.

Contudo, importa ressaltar o que revelam documentos históricos e foi destacado nas entrevistas, no caso da UFRGS, que Faculdade de Educação atualmente assume o Programa como de forma institucional, como coletivo e pela disposição de autoridade ou de um ou dois professores. A experiência anterior proporcionou a noção de que lideranças e empreendedores são importantes, mas não suficientes; há que enraizar políticas e práticas na instituição com corpo de profissionais amplo e diversificado, que possa garantir diferentes perspectivas e interlocuções assim como a continuidade e a transmissão de conhecimentos de geração a geração universitária. Ademais, zelar pela institucionalização e o registro das atividades, como sugere o caso da UFSM.

6.5 PARA ALÉM DESTA PESQUISA

A partir da análise das similaridades e contrastes das propostas e experiências das cinco universidades federais no estado do Rio Grande do Sul, organizada nos aspectos de espaço, agentes, estratégias e avaliação, cumpre salientar a pertinência de traçar políticas e projetos que consubstanciem

lugares de formação pedagógica do docente universitário e contribuam para a reflexão dos processos que atravessam e são atravessados pelo ensino universitário, assim, contribuindo para expansão da educação superior que prime pela democratização da qualidade dos processos de ensinar e aprender.

Neste momento em que a globalização atinge escala mundial e desponta a mercantilização e a financeirização de IES, há de se repensar a Universidade e as políticas públicas que reconhecem o direito à educação e o valor desta para o desenvolvimento de um país democrático, justo e igualitário. Como bem coloca Santos (2011, p.19), “as empresas multinacionais são agora um importante elemento na estrutura institucional, juntamente com os mercados financeiros globais e com os blocos comerciais transnacionais”. Neste sentido, repensar as expansões e o direito à educação dos grupos sociais que representam as minorias é um importante dispositivo para repensar as crises das universidades sem resumi-la à crise institucional, que busca resolver o financiamento das universidades.

É possível afirmar que, se a implementação do REUNI instigou as IES a repensarem sobre a formação do docente universitário ao confrontar os currículos atuais dos cursos com o novo perfil de aluno. Este estudo constatou que, ao término desta política, muitas universidades seguem insistindo nesses movimentos de institucionalização das propostas com reduzidos recursos financeiros e humanos, motivadas pela iniciativa de alguns gestores de suscitar discussões sobre a prática do docente universitário.

É considerando este cenário que nessa tese aprofundou-se o conceito de desenvolvimento profissional do docente universitário, à luz dos estudos de Marcelo (1999; 2011), Marcelo e Vaillant (2009) e Mayor Ruiz (2009), no sentido de compreender que, ao desenvolver-se profissionalmente, os professores tencionam e revisam as políticas nacionais, impactadas pelas importantes mudanças socioeconômicas. Dessas reflexões surgem elementos para repensar as estratégias definidas no sentido de alcançar as metas preconizadas nas políticas, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) no que tange à qualificação dos docentes do magistério superior. A “Meta 13” do PNE estabelece:

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% sendo, do total, no mínimo, 35% doutores (PNE, Lei 13005, 2014).

As estratégias propostas para a efetivação desta meta, não trazem explicitamente a criação de espaços e lugares que favoreçam as discussões acerca dos paradigmas de produção de conhecimento para o qual o docente vai desenvolver suas atividades. Negligencia o atual PNE (2014-2024) acerca do processo de desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior, ao restringi-lo à titulação obtida nos cursos de *strictu sensu*.

A ideia de que repensar as questões da universidade é inerente à condição de docente do magistério superior continua implícita nos textos das legislações atuais. Apesar de todas as mudanças sobre o conceito de universidade no século XXI, que reforça discussões sobre expansão, democratização, responsabilidade social, internacionalização, interiorização, entre outras demandas, a formação para o exercício do magistério superior pouco se altera para o enfrentamento destas questões. O Artigo 66 da LDBEN, tão criticado nos estudos de pedagogia universitária, por mencionar apenas os programas de pós-graduação para a formação do professor de magistério superior, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, é o que parece ser reforçado no PNE (2014-2024) no que se refere à formação para a docência universitária (LDBEN, Lei 9.394, 1996).

Das considerações desta tese emergem questões que podem servir de motivações para outros estudos como, por exemplo, a sistematização dos desafios enfrentados pelos docentes que tiveram seu cotidiano impactado pelas políticas de expansão, de interiorização, de democratização, das políticas afirmativas e do próprio SISU. Em que medida os professores alteram sua prática pedagógica considerando essas demandas? Como se dá a inserção nas universidades destes alunos? Qual o perfil pretendido para o egresso? Estas são algumas das questões que auxiliam a repensar o sentido das propostas de desenvolvimento profissional docente para o século XXI e que movimentos devem seguir em seu processo de institucionalização.

Neste sentido, argumenta-se que tão importante quanto propor políticas que atendam às metas quantitativas e qualitativas da educação superior, será

pensar, localmente, que tipo de expansão se quer e que conhecimento se quer, momento em que a contribuições de todos os envolvidos neste processo, em especial o docente de nível superior, deve ganhar destaque. É uma possibilidade na busca por um conhecimento pluriversitário um conhecimento que se constrói na interação com as questões locais, como bem coloca Santos (2004), que vá além do cumprimento as metas quantitativas estabelecidas nas políticas nacionais e alcançar algumas posições melhores nos *rankings* internacionais com relação aos alunos que ingressam e concluem este nível de ensino (ZABALZA, 2004).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa M. das Graças. Propostas Curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p.11-26.

ANASTASIOU, Léa M. das Graças. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa M. das Graças.; ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processo de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9 ed. Joinville/SC: UNIVILLE, 2010.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação** 2002. N 19. <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf> Acesso em: 25 de outubro de 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, **DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 de agosto de 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2012.

BRASIL, **DIRETRIZES GERAIS**. Reestruturação e expansão das universidades federais <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2012.

BRASIL, **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 de agosto de 2012.

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

BRASIL, **LEI N° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. <fne.mec.gov.br>. Acesso em: 3 de julho de 2014.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CES N.º 3, DE 5 DE OUTUBRO DE 1999**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf>. Acesso em 5 de janeiro de 2012.

BRASIL, **Resolução, CNE/CES nº1, de 03 de abril de 2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em 5 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovada em 4 de abril de 2001 pelo CNE/CES**. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em 17 de abril de 2012.

BRASIL. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação aprovado em 11 de março de 2003 pelo CNE/CES**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf> >. Acesso em 24 de março de 2012.

BROILO, Cecília Luiza. et al. A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010. p. 83-104.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1998.

BORDAS, Méron Campos. **Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência**. Acessado em < <http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html> > Anais Da Anped, GT 11, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): a autoavaliação como condição emancipatória. In: Maria Isabel da Cunha (org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas/SP: Autores Associados: 2005, p.201-213.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. P.11-26.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz Maria A. Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel et al. O espaço de formação da docência universitária em programas de pós-graduação em educação na perspectiva de egressos. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional. São Paulo/SP: Junqueira e Marin, 2010. p. 175-208.

CUNHA, Maria Isabel; Zanchet Beatriz. **O Lugar da Formação do Professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. Acessado em outubro de 2014, <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_Superior/Trabalho/02_08_57_O_Lugar_da_Formacao_do_Professor.pdf>. 2008.

DAL PIAZ, Maria Martha. **Discursos em luta: a produção do docente universitário num programa de aperfeiçoamento pedagógico**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2012.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI. In: **Tendências da Educação Superior para o século XXI**: anais da conferência mundial sobre o ensino superior. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

DETONI, Adlai Ralph. Do espaço geométrico à espacialidade como vivida. In: LOPES; CLARETO (orgs). **Espaço e Educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2007. p.21-42.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, César Newton. **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-36.

DIAS SOBRINHO, José. A avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativas experiência da UNICAMP. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, César Newton. **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2005. p.53-86.

DONATO, María E. Las estructuras del aula universitária. In: LUCARELLI, Elisa (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires/AR: Paidós, 2000. p. 109-132.

FARANDA, Claudia; FINKELSTEIN, Claudia. Hacia la construcción del rol del asesor pedagógico em la universidad. In: LUCARELLI, Elisa (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires/AR: Paidós, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FEIXAS, Mônica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**, 33 2004, [p.31-59]

FERNANDES, Cleoni. et al. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010. p. 125-146.

FERNANDÉZ, Lída. El análisis institucional y el asesoramiento pedagógico universitario. In: LUCARELLI, 2012 [p.28-35]. LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (ed.) **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño e Dávila editores, 2012. p.28-35.

FINKELSTEIN, Claudia. El asesor pedagógico universitario: un rol que se conforma en la acción. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (ed.) **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño e Dávila editores, 2012. p.55-80.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. **Reunião Anual da ANPEd, Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade?** [2004] Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2011.

FURG, **Relatório de autoavaliação FURG – 2013**. Disponível em <http://www4.furg.br/avaliacao/institucional/arquivos/documentos/documento_1_20.pdf> Acesso em junho de 2014.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEVIA, Isabel Abal. El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. In: LUCARELLI, Elisa (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires/AR: Paidós, 2000. p.83-108.

LIBÂNEO, José Carlos, Educação: Pedagogia e Didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil. PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.77-130.

LEITE, Denise. *et al.* Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade. In: LEITE, Denise. (org). **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre/RS: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

LUCARELLI, Elisa. **Asesoría pedagógica y cambio em la Universidad**. Revista do curriculum y formación del professorado. 2008.

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (ed.) **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño e Dávila editores, 2012.

LUCARELLI, Elisa. Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias In:LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (ed.) **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño e Dávila editores, 2012. p.141-177

LUCARELLI, Elisa. El asesor pedagógico y la didáctica universitária: prácticas em desarrollo y perspectivas teóricas. In: LUCARELLI, Elisa (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires/AR: Paidós, 2000. p.35-p.52

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia Universitária e Inovação. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007. P. 75-92.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 13 ed. São Paulo: EPU, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. 08, p.7- p.22. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>, Acessado em março de 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança: para uma mudança educativa**. Porto/Pt: Porto, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente: cómo se aprende a enseñar?** Madrid : Narcea, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos (Coord.). **Evaluación del desarrollo profesional docente**. Espanha: Davinci Continetal, 2011.

MAYOR RUIZ, Cristina. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del professorado universitário**. Sevilla/ES: Universidad de Sevilla, 2007.

MAYOR RUIZ, Cristina. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores principiantes los protagonistas? **Revista**

de currículum y formación del profesorado. Granada/ES, vol.13, n. 1, p.1-17, 2009.

NEPOMNESCHI, Martha. El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de um lugar. In: LUCARELLI, Elisa (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad:** de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires/AR: Paidós, 2000. p.53-82.

PEREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU. Léa M. das G. Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 4º ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. **Educação e Filosofia**, v. 24, n 48, p. 273-298, jul/dez. 2010.

ROYO, Javier Paricio. El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. In: RUÉ, Joan; LODEIRO, Laura. **Equipos Docentes y Nuevas Identidades Académicas.** Madrid: Narcea S.A, 2010. p. 21-44.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização. Fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto/PT: Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.** Conferência proferida no *Campus* de Catalão da Universidade Federal de Goiás. *Poiesis Pedagógicas* v. 8, 2010, p.4-17 <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>> Acesso em: 05 de outubro de 2012.

SELBACH, Paula T. da Silva. **Desafios da prática pedagógica universitária face à reestruturação curricular: um estudo com professores do Curso de Enfermagem.** São Luis/MA: Edufma, 2009.

SOUTO, Marta *et al.* *Las asesorías pedagógicas universitarias, ayer y hoy.* In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (ed.) **El asesor pedagógico en la universidad:** entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño e Dávila editores, 2012. p.55-80.

TOFIK, Denise. A Gestão Acadêmica nas Instituições de Ensino Superior. In: Sonia Simões Colombo. (Org.). Gestão Universitária - Os Caminhos para a Excelência. 1ed. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2013.

UFRGS, **Relatório PAIUP-UFRGS/SINAES (2013)**. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cpa/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/RAAI2013%20-%20Final%20-%20com%20anexo.pdf>> Acesso em maio de 2014.

UNIPAMPA, **Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior – PADS/UNIPAMPA**, 2011.

UNIPAMPA, **Projeto de Implementação Pedagógica na UNIPAMPA**, 2010-2011.

UNIPAMPA, **Projeto de Acolhida e Acompanhamento do Professor Ingressantes – PAAPI/UNIPAMPA**, 2011.

UNIPAMPA, **Programa de Desenvolvimento Profissional Docente**, 2011.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político- pedagógico**. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

VIEIRA, Flávia. **O professor como arquiteto da pedagogia na universidade**. Revista Teias, v.14, n.33 (2013), p.138-p.156.

VIEIRA, Flávia. **Transformar a Pedagogia na Universidade?** Currículo sem Fronteiras, v.5, n.1, pp.10-27, Jan/Jun 2005 p. – p. 10-27.

VIEIRA, Flávia. **Transformar a pedagogia na Universidade: um caminho de transgressão?** In: LIMA, Arnaud Soares (org). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: EDUNEB, 2012.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A,1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre/RS: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Outras fontes:

Site MEC: <http://www.mec.gov.br/>

Site UNIPAMPA: <http://www.unipampa.edu.br/portal/>

Site FURG: http://www.progep.furg.br/arquivos/rh_informativo/rh_239.pdf

Site UFPEL: <http://www.ufpel.edu.br/reuni/saiba.html>

Site UFSM: <http://www.ufsm.br>

Site UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>

Site Inep: <http://portal.inep.gov.br/>

APÊNDICES

APÊNDICE A- Considerações iniciais ao estudo de caso

Apresentação

As políticas atuais de expansão da educação superior no Brasil e de desenvolvimento acadêmico-científico, no cenário mundial, estão a exigir das universidades mudanças em diferentes aspectos da sua organização e gestão.

Nas universidades federais, para respaldar o padrão de qualidade, muitos setores precisaram de reestruturação e investimentos compatíveis com as novas dimensões do alunado, do corpo docente e técnico-administrativo, bem como dos novos programas de ensino, pesquisa e extensão. Neste processo, percebe-se uma maior responsabilização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com o desenvolvimento profissional dos docentes.

No entanto, são ainda incipientes os estudos sistemáticos sobre esta importante área da gestão universitária no Brasil. Por isso, buscamos compreender o movimento de institucionalização e reconfiguração das ações de desenvolvimento profissional dos docentes nas universidades federais, com sede no estado do Rio Grande do Sul.

O estudo que ora apresentamos e para o qual angariamos o apoio das instituições selecionadas (em amostra intencional) é desenvolvido como tese de doutoramento de *Paula Trindade da Silva Selbach* (docente da UNIPAMPA), no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, sob orientação de Maria Beatriz Luce. O projeto está vinculado à Linha Políticas e Gestão de Processos Educacionais e já obteve aprovação em exame de qualificação com defesa pública.

Interessa enfatizar que o projeto encontra-se na fase de coleta de dados, em documentos institucionais (impressos e eletrônicos) e entrevistas com gestores e agentes coordenadores, envolvidos mais diretamente na condução das ações de educação continuada dos docentes das universidades pesquisadas.

Assim sendo, solicitaremos aos dirigentes máximos das universidades em tela autorização para a coleta de dados e entrevistas, apreciando as indicações e referências que considerarem oportunas.

Maria Beatriz Luce
Profa. Dra. Responsável pela pesquisa

Paula Trindade da S. Selbach
Aluna Doutorado

Porto Alegre, abril de 2014.