



CECILIA LUIZA BROILO



**(CON)FORMANDO O
TRABALHO DOCENTE:**

**A AÇÃO PEDAGÓGICA
NA UNIVERSIDADE**



**UFRGS
2004**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CECILIA LUIZA BROILO

**(CON)FORMANDO O TRABALHO DOCENTE:
A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE**

Porto Alegre

2004

CECILIA LUIZA BROILO

**(CON)FORMANDO O TRABALHO DOCENTE:
A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE**

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

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Denise Balarine Cavalheiro Leite**

Porto Alegre

2004

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
Porto Alegre, BR-RS

B866c BROILO, Cecilia Luiza

(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade / Cecilia Luiza Broilo. - Porto Alegre: UFRGS, 2004.

265 f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Leite, Denise Balarine Cavalheiro, orient.

1. Professor - Ensino superior. 2. Professor - Ensino superior - Prática pedagógica. 3. Professor - Universidade - Qualidade - Inovação educacional . 4. Professor - Ensino superior - Formação. Leite, Denise Balarine Cavalheiro. II. Título.

CDU - 378.124

CECILIA LUIZA BROILO

**(CON)FORMANDO O TRABALHO DOCENTE:
A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE**

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

Aprovada em 30 mar. 2004.

Banca examinadora:

**Profª Doutora Denise Balarine Cavalheiro Leite - Orientadora
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)**

**Profª. Doutora Mari Margarete dos Santos Forster
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos)**

**Profª Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares
(Universidade de Aveiro)**

**Profª Doutora Merion Campos Bordas
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)**

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta tese de doutorado, percebo o quanto foi de significativo para mim esta experiência e constato que muitos sentimentos emergiram nos diferentes espaços e tempos, relacionados com pessoas, afetos, ausências, amizades, parcerias, dores, sofrimento e solidão. Mas foi uma experiência vivida e acompanhada por muitas pessoas que dela participaram tão efetivamente que não posso esquecer de nomeá-las como forma de manifestar o meu agradecimento.

A Denise Leite, orientadora e professora, pelo seu contributo precioso, sustentado pela capacidade de, ao tecer cada crítica, sempre pertinente e oportuna, fazer-me encarar e vencer mais de um desafio. Em particular, saliento o seu espírito jovem e aberto, aceitando as minhas propostas e sempre acrescentando-lhes o rigor científico necessário para a melhoria deste estudo. A você, Denise, o meu sincero agradecimento por tornar possível o meu sonho.

A professora Isabel Alarcão, pelo apoio e pela confiança que depositou em mim. Para além de aceitar acompanhar-me durante o período do doutorado-sanduíche, em Portugal, empenhou-se nessa tarefa com interesse, disponibilidade, cordialidade, afeto, muita exigência, disciplina e atenção.

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que, além de fazer parte deste estudo, investiu na minha capacitação profissional. Faço um destaque aos colegas do Centro de Ciências Humanas, em especial, Pe. José Ivo, Berenice e Jacinto, pelo apoio e cooperação na realização deste estudo; do Curso de Pedagogia, em especial, Clarice, Marita, Maura e Solon, pela amizade, parceria e carinho; do Programa de Pós-Graduação, Rute, Mari, Mabel e Cleoni, pela oportunidade de compartilhamento dos conhecimentos, experiência e ainda, pelo carinho, cumplicidade e amizade sincera; a todas as colegas da equipe do Núcleo de Apoio

Pedagógico, mas em particular, Lia Becker e Beatriz, pelo companheirismo, atenção e solidariedade nos tempos difíceis desta caminhada.

Aos amigos Ir. Marcos, Ana, Ivone, Vera e Zane, pela amizade, carinho e força nesta trajetória.

A Carmem e a Lene, pela ajuda na produção visual e revisões lingüísticas do texto final deste trabalho.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através dos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação, pela recepção, disponibilidade, atenção e dedicação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, que subvencionou recursos para a realização do doutorado-sanduíche.

A Universidad de La República, do Uruguai, por fazer parte da pesquisa. Particularmente, as companheiras Cristina, Elza e Ângela, pela atenção recebida.

A Universidade de Aveiro, de Portugal, por abrir o espaço para a realização de parte da pesquisa. Aos funcionários e professores do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa em especial: Isabel do Paço, Luis Batista, Bartolomeu, Cachapuz, Isabel Alarcão, Idália, Cristina, Isabel Cabrita, Helena Ançã, Nilza, Manoel e José Tavares, pelo acolhimento no período de imersão deste estudo quando realizei o doutorado-sanduíche. Estou, ainda, grata aos meus novos amigos portugueses, Helena Sá, Carlos, Ana Andrade, Maria João e Pedro, e aos brasileiros, Dayse, Frances, Luiza, Luiz Eduardo e Wanderley Geraldi, pela hospitalidade, recepção solidária e calorosa em terras portuguesas.

Em especial:

A minha família, meus filhos Michel e Marcelo e a minha nora, Cíntia, pelo carinho e atenção, mas particularmente pela paciência nos momentos de afastamento. Aos meus pais (*in memoriam*), especialmente a minha mãe, que sempre acreditou no meu potencial profissional e a quem dedico este trabalho.

Encontro-me na direção de uma forma de pensar e de escrever num campo tão conhecido e tão vivido – o pedagógico, vivido na forma de muitas perguntas, inquietudes e de constante busca de respostas. O que espero é o encontro do saber com o sabor, o encontro com meus filhos e amigos, o encontro da dúvida e da inquietude, das soluções não postas, espero o encontro com o coletivo: *agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes* (Larrosa, 2000, p. 8).

E

Talvez seja a hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura, imprópria, na qual *temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)* (Larrosa, 2000, p. 7).

RESUMO

A presente tese está centrada no estudo sobre a atuação pedagógica na universidade, buscando analisar o quanto essa ação qualifica ou (con)forma o trabalho docente, considerando três contextos: a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, do Brasil, a Universidad de La República – UDELAR, do Uruguai e a Universidade de Aveiro – UA, de Portugal.

Faço o estudo apoiada nos paradigmas da investigação qualitativa a partir das dimensões: professores universitários, saberes dos professores, inovação pedagógica como prática de construção de conhecimento e atuação pedagógica; e das categorias de análise: professores enquanto intelectuais públicos e transformativos, construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores, inovação pedagógica na educação universitária, interdisciplinaridade como possibilidade para inovação pedagógica, sala de aula como espaço de ruptura com o ensino tradicional, auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva e reconceitualização do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade.

Nos diferentes contextos estudados foi possível perceber que a ação pedagógica na universidade, numa forma de atuação investigativa e numa dimensão de construção coletiva, deve ser garantida.

Palavras chave: atuação pedagógica universitária; qualidade docente; inovação pedagógica; prática reflexiva; saberes pedagógicos.

ABSTRACT

The present thesis is centered around the study of pedagogical action in university. It is an attempt to analyse how much that action qualifies or (con)forms teaching as considered in three different contexts: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, in Brazil, Universidad de la República – UDELAR, in Uruguay, and Universidade de Aveiro – UA, in Portugal.

The study is grounded on the paradigms of qualitative investigation from the dimensions: High Education teachers, their knowledge, pedagogical innovation as a practice of knowledge construction and pedagogical action; and the analysis categories; teachers as public and transforming intellectuals, pedagogical innovation in High Education, the classroom as a place of rupture with the traditional teaching, self-investigation in a reflexive and constructive approach, and reconceptualization of the concept of surveillance of pedagogical action in university.

In the different contexts studied, it was possible to notice that the pedagogical action in university both as an investigative action and as a dimension of collective construction should be assured.

Key words: pedagogical action in university; teaching quality; pedagogical innovation; reflexive practice; pedagogical knowledges.

LISTA DE QUADROS

1 – Síntese das dimensões, categorias de análise e indicadores	82
2 – Práticas e saberes dos sujeitos participantes segundo as dimensões, categorias de análise e indicadores - UNISINOS	141
3 – Práticas e saberes dos sujeitos participantes segundo as dimensões, categorias de análise e indicadores - UDELAR	165
4 – Práticas e saberes dos sujeitos participantes segundo as dimensões, categorias de análise e indicadores - UA.....	198

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PRIMEIRO CAPÍTULO - RESSIGNIFICANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA AÇÃO NECESSÁRIA	26
1.1 A EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO	26
1.2 SER PESQUISADORA: UM CAMINHO NECESSÁRIO	30
1.3 A RETOMADA DE UM SONHO: A VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA NO EXTERIOR	31
1.4 O (CON)FORMAR D(O) TRABALHO DOCENTE.....	34
SEGUNDO CAPÍTULO - (RE)VENDO A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	36
2.1 A PROFISSÃO E O PROFISSIONALISMO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E AMBIGÜIDADE DA DOCÊNCIA	37
2.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E COMPETÊNCIAS.....	46
TERCEIRO CAPÍTULO - (RE)VISITANDO A ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE: O PAPEL E A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE	58
3.1 O PAPEL E A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE.....	61
3.2 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	68
3.3 A ASSESSORIA E AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE	72
3.4 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE JÁ ESCRITA E REFLETIDA.....	74

QUARTO CAPÍTULO - UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	80
4.1 O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	81
4.1.1 CONSTRUINDO AS DIMENSÕES E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	82
4.1.2 SÍNTESE DAS DIMENSÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	83
4.2 DELINEANDO AS DIMENSÕES E EXPLICITANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	85
4.2.1 PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: DIMENSÃO (A).....	87
4.2.1.1 PROFESSORES ENQUANTO INTELECTUAIS PÚBLICOS E TRANSFORMATIVOS: CATEGORIA (1)	88
4.2.2 SABERES DOS PROFESSORES: DIMENSÃO (B).....	91
4.2.2.1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DOS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES: CATEGORIA (2).....	91
4.2.3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DIMENSÃO (C)	97
4.2.3.1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: CATEGORIA (3)	97
4.2.3.2 INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CATEGORIA (4).....	100
4.2.3.3 SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE RUPTURA COM O ENSINO TRADICIONAL: CATEGORIA (5)....	101
4.2.4 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: DIMENSÃO (D).....	102
4.2.4.1 AUTO-INVESTIGAÇÃO NUMA ABORDAGEM REFLEXIVA E CONSTRUTIVA: CATEGORIA (6).....	103
4.2.4.2 RECONCEITUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE: CATEGORIA (7)	104
QUINTO CAPÍTULO - O CAMINHO INVESTIGATIVO: O DESENHO DE UM PROCESSO	108
5.1 A DEFINIÇÃO METODOLÓGICA: A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	109
5.1.1 A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: OS PARADIGMAS E OS PRINCÍPIOS	111
5.2 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO PERCORRIDO	113
5.2.1 A INVESTIGAÇÃO: A ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS	113
5.2.2 A INVESTIGAÇÃO: OS CONTEXTOS, O TEMA E AS QUESTÕES	118
5.2.3 A INVESTIGAÇÃO: OS OBJETIVOS E AS TESES DEFENDIDAS	118
SEXTO CAPÍTULO - VIVÊNCIAS E O SABOR DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE: SUAS PRÁTICAS E SABERES	121
6.1 O CONTEXTO DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS, RS: BRASIL.....	123

6.1.1	UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA UNISINOS.....	124
6.1.2	A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO NA UNISINOS	127
6.1.3	A ORGANIZAÇÃO FORMAL DO NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO ..	132
6.1.4	AS REALIZAÇÕES PEDAGÓGICAS	133
6.1.5	AS DIFICULDADES E AVALIAÇÃO	136
6.1.6	AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS	137
6.1.7	PRÁTICAS E SABERES NA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	142
6.2	O CONTEXTO DA COMISSÃO SETORIAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE DE LA REPÚBLICA, UDELAR: MONTEVIDÉO, URUGUAI..	153
6.2.1	UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA UDELAR	153
6.2.2	A HISTÓRIA DA COMISSÃO SETORIAL DE ENSINO NA UDELAR.....	154
6.2.3	A ORGANIZAÇÃO FORMAL DA COMISSÃO SETORIAL DE ENSINO DA UDELAR.....	156
6.2.4	AS REALIZAÇÕES PEDAGÓGICAS	158
6.2.5	AS DIFICULDADES E AVALIAÇÃO	161
6.2.6	AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS	164
6.2.7	PRÁTICAS E SABERES NA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.....	166
6.3	O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO, UA: AVEIRO, PORTUGAL	177
6.3.1	UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO	177
6.3.2	A HISTÓRIA DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE.....	179
6.3.3	A ORGANIZAÇÃO FORMAL DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	181
6.3.4	AS REALIZAÇÕES PEDAGÓGICAS	185
6.3.5	DIFICULDADES E AVALIAÇÃO.....	188
6.3.6	AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS	194
6.3.7	PRÁTICAS E SABERES NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO.....	199
SÉTIMO CAPÍTULO - OS CONTEXTOS, SUAS PRÁTICAS E SABERES PEDAGÓGICOS		220
7.1	O CONTEXTO DA UNISINOS: UM OLHAR SOBRE O PEDAGÓGICO	224
7.2	O CONTEXTO DA UDELAR: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS	228
7.3	O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO: UM OLHAR SOBRE AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS	233
CONSIDERANDO E (RE)VENDO		238
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		245
ANEXOS		256
I - ROTEIRO BASE PARA A COLETA DOS DADOS SOBRE A SITUAÇÃO ATUAL DOS SETORES PEDAGÓGICOS DAS UNIVERSIDADES.....		257

II - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS AOS COORDENADORES DO SETOR PEDAGÓGICO DA UNISINOS E DA UDELAR.....	259
III - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES E REPRESENTANTES DA REITORIA DA UNISINOS E DA UDELAR.....	258
IV - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO.....	261

INTRODUÇÃO

A universidade encontra-se em uma situação muito difícil e complexa, pois a ela são feitas exigências cada vez maiores, por parte da sociedade e do Estado e, ao mesmo tempo, são cada vez mais restritivas as políticas de financiamento de suas atividades. Neste sentido, Santos reforça que:

Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares (SANTOS, 1999, p. 187).

É preciso pensar em novos modelos de atuação universitária em meio a essa crise que vem se intensificando. É preciso buscar um modelo de atuação mais ativa, autônoma, transformando seus processos de investigação, de ensino e de extensão. A universidade precisa realizar mudanças constantes nestes tempos de reformas. É preciso pensar com os professores o projeto político pedagógico, a avaliação e os processos de ensinar e aprender. Nesse contexto, mais do que nunca, a universidade necessita de um assessoramento pedagógico e humano, mas com estrutura institucional, especialmente direcionado aos seus docentes.

Popkewitz (1997), ao fazer uma análise das práticas da reforma nas relações entre os órgãos federais e estaduais, as fundações filantrópicas, as empresas e os sindicatos, inclui também as universidades. O autor mostra que as universidades são como as instituições que se inter-relacionam e que estão posicionadas dentro de um espaço social. Nessa situação, pode-se perceber que alguns tipos de práticas recebem orientações e seguem definições da reforma educacional contemporânea.

O autor traz que a regulamentação social é importante no âmbito do estado moderno devido a sua produção e reprodução de conhecimento e que a universidade é responsável pela socialização dos professores através dos processos de formação destes. As universidades são, também, o local onde ocorre a formação disciplinar da ciência educacional.¹

Para Buarque (1994), a universidade, mais precisamente na segunda metade do século XX, ficou tão grande e abrangente, monopolizando de tal forma a produção de pensamento, que as novas idéias não conseguem passar ao largo dela. Mesmo com a mobilização de estudantes em busca de novos valores e com as novas idéias dos professores, as mudanças continuam circulando em torno da comunidade acadêmica, segundo o autor.

É nesse contexto que a universidade recebe professores novos, tanto em idade quanto em falta de experiência prévia na função de docente do ensino superior. Isso torna cada vez maior a exigência de um acompanhamento pedagógico e um trabalho continuado de capacitação e de formação desses profissionais, buscando, assim, dar um salto qualitativo do “conhecimento do senso comum para o conhecimento científico” (SANTOS, 1987, p. 57). Cabe aos assessores pedagógicos universitários - profissionais que integram o setor pedagógico da universidade - refletir e propor ações conjuntas de desenvolvimento de competências específicas dos docentes de ensino superior, utilizando-se da investigação para iniciar um processo de intervenção e “superar” o senso comum pedagógico.

Tenho observado, através de contatos e conversas em encontros ou seminários regionais, nacionais e internacionais, que a assessoria pedagógica não tem estado formalmente dentro das instituições universitárias. Quando aí presente, estrutura-se na forma da tradicional supervisão instrumental ou da construção de centros de ensino e de aprendizagem onde a participação dos docentes se dá de forma espontânea ou sob a forma de experiências decorrentes da demanda dos próprios docentes (FORSTER, BROILO, BECKER, 2000).

¹ Popkewitz (1997, p. 140 e 141) refere-se à universidade americana, que possui diversos papéis. Além da produção de conhecimentos, a universidade é também responsável pela socialização dos professores através dos processos de formação destes.

No entanto, os centros, núcleos ou setores de assessoramento pedagógico nas universidades são necessários, tendo em vista a melhoria da qualidade do trabalho docente. Berbel (1994, p. 199) posiciona-se pela necessidade da formação pedagógica do professor universitário e atribui um valor significativo ao apoio pedagógico nas instituições de ensino superior. Os centros pedagógicos trazem uma alternativa de atendimento às necessidades de professores e alunos. São importantes, pois são espaços onde os profissionais devem integrar suas preocupações pedagógicas com as de profissionais de outros setores, em que o pedagógico também seja objeto de trabalho e de estudos. Atualmente, observa-se nas universidades que o espaço de atuação a ser ocupado pelos assessores pedagógicos tem se tornado reconhecido. Assim, tem se constituído como um caminho de intervenção e de investigação dos problemas trazidos pelos professores.

Alguns estudos voltados para o desenvolvimento profissional dos aspectos pedagógicos dos professores têm sido realizados, e setores são criados para esse fim. Vasconcelos (1996), a partir dos estudos de tese de doutorado de Masetto (1982), apresenta um levantamento dessas iniciativas e serviços, referindo a existência desses setores pedagógicos nas seguintes universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, surgindo como Laboratório de Ensino Superior, já em 1971; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como Projeto de Desenvolvimento do Ensino Superior; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como Serviço de Apoio Didático-Pedagógico, desde 1980; Universidade Federal do Rio de Janeiro, como NUTES, na área da saúde; Universidade Federal de Pelotas, como Unidade de Apoio Pedagógico do Instituto de Letras e Artes.

Recentemente, foi realizado um estudo por Cunha e Broilo (2002) sobre movimentos e energias da pedagogia universitária e docência no Rio Grande do Sul em que se constatou a falta de registros mais sistemáticos sobre a produção das iniciativas dos processos pedagógicos nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente nas universidades mais tradicionais e antigas. Observa-se que isso ocorre talvez porque essa dimensão pedagógica ainda não é reconhecida e valorizada no contexto universitário; ou porque se percebe uma falta de maior especificidade dos sujeitos que compõem esse grupo que pensa o processo pedagógico universitário; ou, ainda, porque o lugar não está claro, na universidade, para

pensar a dimensão pedagógica que envolve o trabalho docente ou porque não tem havido a preocupação de sistematização e divulgação.

Mas é importante registrar que alguns estudos já estão sendo realizados nessa área, e destaco a pesquisa de Braga (1999) e Cunha (2002), que resgatam as experiências conduzidas nesse campo e identificam o trabalho realizado pelas instituições de ensino superior, órgãos e associações. Por isso, este estudo não poderia deixar de citar, mais precisamente, o trabalho que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul desencadeou no nosso Estado, em 1984, através do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), instituído pela Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse programa veio para incentivar a melhoria da qualidade do ensino superior e, segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC, 1994), o objetivo é apoiar a criação e/ou consolidação de serviços, atividades e materiais voltados para o desenvolvimento de docentes, da instituição e da organização do ensino superior, tendo como base as necessidades das IES e dos Distritos Geoeducacionais.

Também ocorreu uma forte participação da Associação Estadual pela Formação de Profissionais de Educação (AESUFOPE) nas discussões sobre a formação de professores no Estado e na articulação das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, reunindo, ainda, as instituições comunitárias e confessionais. Além disso, a AESUFOPE fazia um trabalho que integrava o sistema estadual de ensino com as IES, o que favorecia uma articulação importante de parceria que resultou num movimento de discussões sobre a formação de professores, tornando-se, na época, uma referência no nosso estado (CUNHA, 2002). Hoje, a AESUFOPE continua realizando um trabalho junto às Instituições de Ensino Superior através de Encontros Estaduais, envolvendo especialmente os coordenadores dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Colocando à disposição das IES os documentos e as publicações mais recentes sobre as políticas públicas educacionais, a AESUFOPE realiza um processo de discussões pedagógicas junto aos profissionais de educação, garantindo, assim,

uma maior mobilização entre as Instituições de Ensino Superior, hoje divididas em comunitárias², confessionais e públicas do Rio Grande do Sul.

Nos últimos anos, as universidades brasileiras têm realizado mudanças que estão “redesenhando o perfil das universidades contemporâneas, pós-avaliação” (LEITE, 2003, p. 196). No Estado do Rio Grande do Sul, as universidades, segundo Neves (2003), tiveram uma evolução cujo padrão se distinguiu do padrão do resto do país. De acordo com a autora, ao invés da multiplicação de escolas e universidades particulares com caráter empresarial, o que se assistiu foi à criação de instituições privadas de caráter comunitário.

Com o desenvolvimento político e econômico regional e com propostas de mudanças, ocorreu uma maior demanda e oferta de ensino, o que trouxe preocupação com o processo pedagógico universitário nas universidades particulares. Nesse sentido, começam a ser criados os setores pedagógicos visando ao acompanhamento aos docentes na área pedagógica.

As universidades brasileiras vêm demonstrando preocupação com a qualificação docente, considerando que, para “o exercício de qualquer profissão, há a necessidade de um aprendizado, o qual pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico” (VASCONCELOS, 1996, p. 1). A autora refere que a grande questão está em determinarmos até que ponto e até quando poderemos permitir que o docente universitário, aquele sem formação pedagógica, aprenda a ministrar as suas aulas por ensaio e erro, desconsiderando o sujeito com o qual trabalha, que é o aluno. Duas outras questões que a autora traz são importantes para o desenvolvimento deste estudo: Será que muitos dos problemas da educação universitária não consistem na falta de um saber pedagógico dos docentes? O que envolve o aspecto da competência pedagógica? Acrescentaria uma terceira questão: O que está constituindo o conceito de competência pedagógica dentro do espaço da universidade?

² A Universidade Comunitária é uma universidade privada, mantida e administrada por grupos confessionais ou de leigos, mas de caráter público não-estatal, voltada para interesses exclusivamente educacionais (NEVES, 2003, p. 208).

No Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, entre as universidades que têm se preocupado em desenvolver um trabalho pedagógico com o seu corpo docente e que, para tanto, têm desencadeado um movimento de criação e implantação de núcleos pedagógicos nos últimos anos, podemos destacar as seguintes:

- A Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, que em 1992, através da Pró-Reitoria de Graduação, implantou a coordenação pedagógica, atualmente o Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, visando a promover a formação continuada dos professores, qualificar a prática docente e assessorar os coordenadores de curso nas questões pedagógicas. Hoje já atua diretamente nos seis centros da universidade.
- A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, que em 1982 criou o Setor Didático-Pedagógico - SEDIPE para assessorar docentes em questões relacionadas à prática pedagógica, visando ao fortalecimento e à consolidação do compromisso profissional e do processo de avaliação institucional.
- A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI possui um grupo responsável pela área pedagógica vinculado à Vice-Reitoria de Graduação, visando ao apoio constante ao corpo docente nas diversas questões relativas ao ensino, aos aspectos didáticos, à avaliação e aos modelos educacionais aplicados no ensino superior.
- A Universidade de Caxias do Sul – UCS possui um Setor de Coordenação Acadêmica, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, que nasceu através do programa especial de qualificação dos professores, em 1992, e que hoje, juntamente com os coordenadores de colegiados de curso, estabelece as políticas e diretrizes do ensino de graduação quanto à atuação pedagógica do corpo docente.
- A Universidade Luterana do Brasil – ULBRA possui, desde 1994, o Núcleo de Assessoramento Pedagógico - NAP, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, com o objetivo de qualificar o trabalho docente e a formação profissional.

- A Universidade de Passo Fundo – UPF possui, desde 2000, um Núcleo de Apoio Pedagógico. Esse Núcleo Pedagógico foi proposto pela Vice-Reitoria de Graduação da Universidade, visando a propiciar condições para qualificação do trabalho pedagógico do corpo docente nos cursos de graduação.

Países vizinhos, como Uruguai e Argentina, mantêm há muito tempo assessorias pedagógicas em suas universidades funcionando em forma de comissões de ensino institucionalizadas.

Destaco o trabalho desenvolvido pela Comisión Sectorial de Enseñanza (C.S.E.), da Universidad de la República (UDELAR), localizada em Montevideo – Uruguai, sob a coordenação da professora Doutora Cristina Contera. A Comisión Sectorial de Enseñanza, conforme os dados de pesquisa apresentados por Leite (2002b, p. 81), foi aprovada pelo Conselho Executivo Central – CDC da Universidade em dezembro de 1993, distinguindo-se como órgão central de co-governo que tem a seu cargo a coordenação, o estímulo e o desenvolvimento da atividade de ensino na Universidad de la República. A autora destaca que, entre as tarefas dessa comissão, está a abordagem de temas centrais que requerem um enfoque globalizador, tais como a formação epistemológica, ética e pedagógica do docente como uma condição fundamental do exercício de sua função. Outras tarefas que essa comissão desenvolve estão ligadas: à estruturação geral dos campos de pós-graduação; às linhas gerais para os planos de estudo; à vinculação da universidade com os níveis de ensino; à revisão dos procedimentos de avaliação em nível docente e estudantil; e à incorporação de novas metodologias de ensino e aprendizagem na Universidade. Convém destacar que cada Faculdade da UDELAR possui uma Unidade de Assessoramento Pedagógico – UAP, institucionalmente organizada com equipe própria e projetos de ensino específicos e relacionados às áreas de conhecimento.

Ainda no Uruguai, desde 1998, atua a Cátedra UNESCO-AUGM, na área das Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica em Educación Superior de la Asociación de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM), com a finalidade de prestar assessoria pedagógica às universidades do Mercosul.

Na Argentina, destaco o trabalho da licenciada Elisa Lucarelli e de seu grupo, que formam as Comissões Assessoras Pedagógicas das Faculdades da Universidade de Buenos Aires (UBA). Essa comissão iniciou suas atividades em 1985, fazendo parte de um projeto mais amplo do Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IICE, da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Sob a direção de Maria Teresa Sirvent, é elaborado o plano de atuação para o ano de 1985, com o objetivo de desenvolver um trabalho de alto nível científico, comprometido com a realidade social, política e econômica do país, visando a diminuir o hiato existente entre o trabalho científico e a prática educativa (LUCARELLI, 2000, p. 21).

Na universidade de Aveiro, em Portugal, mudanças vêm ocorrendo na prática de reflexão da comunidade acadêmica, e atividades vem sendo desenvolvidas em torno de preocupações pedagógicas. Para tanto, foi desenvolvido um projeto de revisão curricular no âmbito da Universidade, chamado de *Repensar os Currículos*, buscando uma reflexão sobre o currículo vigente e o novo currículo a implementar, direcionado para a formação dos professores. Segundo Gil³ (2002), entre as mudanças positivas que as universidades crescentemente vivem, encontra-se a prática da reflexão por vários atores da comunidade acadêmica sobre a atividade pedagógica na instituição, sendo a “escola reflexiva” uma das dimensões trabalhadas por Isabel Alarcão. A referida professora foi reitora da mesma Universidade e é até hoje professora catedrática, com produção especialmente na área de teoria e prática de supervisão, atuando ainda intensamente na gestão da universidade.

Na Universidade de Aveiro, o Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (DDTE) é um departamento especialmente vocacionado para a formação de professores do ensino básico e secundário e de formadores de professores. Esse departamento congrega o Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) e o Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP).

³ Victor Gil foi o primeiro Reitor da Universidade de Aveiro.

Outro departamento que também tem uma ação pedagógica na Universidade de Aveiro é o Departamento de Ciências da Educação, que, além do desenvolvimento de suas atividades científicas e de projetos de investigação, possui ainda uma Unidade de Investigação – Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação (CCPSF).

Nesse panorama esboçado verifico que as universidades têm preocupação com os professores e sua formação pedagógica, tanto no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, quanto no Uruguai e em Portugal. Contudo, a atuação dos setores pedagógicos das universidades não é efetivamente conhecida. Por isto, propus-me nesse estudo entender como se dá a ação pedagógica em três diferentes contextos.

Considerando os referenciais teóricos aos quais tive acesso, propus-me neste estudo a investigar as seguintes questões, que foram fundamentais e serviram de base no decorrer do processo de reflexão e de construção das categorias de análise:

- O que as universidades fazem para melhorar a formação pedagógica de seus docentes?
- O que a universidade faz para acompanhar o trabalho docente?
- O que é feito na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, do RS/ Brasil, na Universidad de La República do Uruguai – UDELAR, de Montevideo/Uruguai e na Universidade de Aveiro – UA, de Aveiro/Portugal, instituições selecionadas para este estudo, em termos de ações pedagógicas inovadoras destinadas à melhoria da qualidade da educação universitária?
- Como tem se dado a história da ação pedagógica nessas Universidades?
- Que saberes pedagógicos são veiculados?
- Como as pessoas que trabalham com a área pedagógica lêem os saberes e as experiências vividas pelos professores?

- Como é feita a ação investigativa sobre a atuação pedagógica?

Visualizar e trabalhar com essas e outras questões que se colocam ao longo desta pesquisa exigiu compreender e definir pelo menos dois **objetivos gerais**, que são:

- Entender como, onde e quando as universidades contribuem e estimulam a formação do docente universitário.
- Analisar como a ação pedagógica na universidade contribui para a qualificação do trabalho docente universitário.

Dessa forma, com essas intenções, faço um esforço para incluir minha experiência pessoal neste estudo, uma vez que sempre estive ligada com as questões pedagógicas em diferentes níveis de ensino nas diversas instituições em que atuei. Faço-o como uma forma de dar uma ressignificação ao trabalho pedagógico que venho realizando. Trago um olhar sobre a minha própria experiência, buscando o saber e o sabor da vivência no trabalho pedagógico que tenho desenvolvido. Além disso, reflito sobre a minha entrada na pesquisa como um caminho necessário a percorrer. Incluo, ainda, nesta reflexão, a experiência que realizei no exterior e discuto a tensão que o título deste estudo traz de forma implícita.

PRIMEIRO CAPÍTULO

RESSIGNIFICANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA AÇÃO NECESSÁRIA

*Lançamos o barco, sonhamos a viagem:
quem viaja é sempre o mar.
Dito de meu avô Celestiano,
Mia Couto, 2000*

Ao voltar meu olhar para a minha experiência profissional, faço-o como forma de compartilhar essa vivência com as preocupações pedagógicas que têm me acompanhado no tempo e no espaço em que me constituí como educadora. Busco, então, nesta parte inicial do estudo, dar significado a minha experiência profissional, especialmente na caminhada que fiz no ensino superior, numa tentativa de inserir-me no contexto desta tese.

1.1 A EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao buscar as práticas que são utilizadas e os saberes que são veiculados pelos setores pedagógicos universitários, despontou em mim um novo desejo, o de ressignificar a minha

experiência pedagógica, em forma de experiência como um saber que pode ser investigado. Isso foi se dando no decorrer do desenvolvimento deste estudo, em que esse desejo de mostrar que a experiência está ligada também ao saber foi cada vez mais crescendo dentro de mim. Por isso, “a experiência e o saber da experiência”, que inicialmente tinham despontado como categorias de análise, com o tempo e com o processo de aprofundamento do estudo, transformaram-se numa dimensão com a necessidade de análise mais ligada a minha trajetória e a minha experiência como profissional da educação. Sou uma profissional que atua e atuou muitos anos junto aos professores de diferentes níveis. Uma profissional que, além da docência universitária, nos últimos dez anos, também exerceu a função pedagógica na universidade. Uma educadora que, mesmo tardiamente, dá início a uma nova etapa na sua vida profissional, a etapa de pesquisadora.

A questão da experiência tem sido fundamental para a minha trajetória de vida profissional e também para este estudo, uma vez que, ao envolver a análise da experiência de ações pedagógicas realizadas na universidade e por pessoas que fazem parte de uma equipe pedagógica, é importante ter vivido um processo pedagógico sistemático e institucionalizado. Larrosa (2002b, p. 21) explora esse tema da “experiência em si” de forma bastante interessante, trazendo novos significados para essa temática ao expor que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A palavra “experiência”, que significa provar, experimentar, *experiri* (do latim), segundo ele, é também um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

Eu provei e tomei gosto pelo trabalho pedagógico desde o início da minha carreira profissional. Ao mesmo tempo em que fazia a minha formação como educadora, encantava-me pelo trabalho pedagógico que se desenvolvia nas escolas em que atuava como docente. Ao final do estágio do Normal, já na Universidade, cursando Pedagogia, em 1971, comecei a atuar como docente na Escola de Aplicação La Salle, em Canoas. Comecei, assim, uma trajetória como educadora numa escola confessional. Em seguida, entrei para a rede pública municipal, como professora alfabetizadora. Mais tarde, passei a atuar na rede pública estadual, como professora das séries iniciais e também como supervisora pedagógica, tanto de escola quanto de Delegacia de Educação, por volta dos anos 80. Enfim, estive, nesse período, mergulhada na profissão escolhida, passando, ainda, a participar de movimentos sociais,

sindicais e comunitários ligados à categoria, acreditando no que Freire (1986) e Cunha (1989) diriam mais tarde: que o professor, no seu cotidiano, é um ser histórico e socialmente contextualizado. Vivi situações que me envolveram com a comunidade, inclusive estadual, pois participei e colaborei na Associação dos Supervisores do Estado do Rio Grande do Sul, durante muitos anos, na década de 90, acreditando ser essa uma forma de engajamento político mais comprometido com a categoria em que estava inserida.

A partir das experiências que tinha nas escolas, deparei-me com questões-problema que buscavam uma ação mais efetiva e transformadora, exigindo de mim um maior envolvimento. Por isso, além de educadora, tornei-me supervisora escolar e passei a atuar junto aos professores, preocupada em colaborar para a qualificação do trabalho pedagógico. Entretanto, não limitei meu trabalho somente à escola e, em meados dos anos 80, percebi que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). Por isso, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi nesse tempo e momento que tomei maior gosto pela pesquisa e verifiquei a real importância e necessidade da investigação científica. O mestrado ajudou-me a melhorar a qualidade de orientação dos trabalhos de conclusão de meus alunos e colaborou para a ampliação de minha visão a respeito da Universidade, propiciando condições para um maior envolvimento com a prática pedagógica universitária e colocando-me em contato com novas leituras e novos autores.

Cabe registrar que em meados de 1998 atuei como diretora acadêmica do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, hoje Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), onde tinha compromissos pedagógicos com a instituição. Nessa época, o UNILASALLE ainda não tinha um setor pedagógico institucionalizado, mas já possuía uma preocupação com o pedagógico. Com isso, além de realizar o trabalho de gerenciamento administrativo, envolvia-me com as questões pedagógicas vinculadas ao desempenho docente. Hoje, essa instituição já possui um setor formalmente organizado que realiza um trabalho de assessoramento pedagógico junto aos professores.

No período em que terminava o Mestrado, ingressei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos como docente e, em seguida, em 1992, comecei a atuar como coordenadora pedagógica, no Núcleo de Apoio Pedagógico, que naquele período era implantado. Portanto, além de viver a experiência na docência universitária, ao mesmo tempo, realizei um trabalho pedagógico junto aos professores e, mais uma vez, vivo e encontro-me em uma relação pedagógica, difícil pelas exigências e necessidades da universidade. Mas vivi uma experiência prazerosa por ser uma área em que sempre gostei de trabalhar, especialmente por fazer parte de um grupo, um pequeno grupo de pessoas que têm muitas afinidades.

É preciso destacar que viver uma experiência pedagógica na universidade é viver momentos de constante imprevisibilidade, pelo contexto tão diversificado de diferentes áreas e de acúmulo de novas informações. Mas é preciso observar que informação não é experiência. Segundo Larrosa (2002b), existe um excesso de informação e uma necessidade de se estar informado de tudo o tempo todo. Por isso, contraditoriamente, a informação cancela as nossas possibilidades de experiência, diz ele. E é assim que o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, e o que mais o preocupa é o fato de não ter todas as informações. Essa obsessão pelo saber mais envolve não o saber de “sabedoria”, mas o saber no sentido de apenas estar informado, pois vivemos numa “sociedade de informação”. É preciso, então, que haja uma separação entre o saber da experiência e o saber das coisas e de quando se está informado (LARROSA, 2002b, p. 22).

Larrosa (2002b, p.22 e 23) levanta outras questões sobre o fato de que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião, pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho. Isso quer dizer que, quanto mais informado o sujeito moderno está, mais ele tem uma opinião, que pode ser supostamente pessoal, própria e, às vezes, crítica. Com isso, depois da informação, vem a opinião, e essa obsessão pela informação, pela opinião e pela novidade anula as possibilidades de experiência. Isso faz com que nada nos aconteça, impedindo a possibilidade da conexão significativa entre os acontecimentos e confundindo a experiência com trabalho.

Mesmo que eu tenha vivido nesse meio onde existe a falta de tempo, mais o excesso de trabalho e de informação, dou-me conta de que isso não me impediu de construir a minha experiência pedagógica mediante alguns princípios. Princípios esses que têm a ver com os

mesmos já pontuados por Cunha (2002). São princípios ligados a minha história educacional e à necessidade de estabelecerem-se estratégias de sobrevivência, como a necessidade de legitimar o trabalho a ser desenvolvido junto aos colegas professores. Trabalhar em equipe e realizar uma ação articulada também era o que eu acreditava e acredito até hoje. O respeito e o cuidado com as relações pessoais e profissionais sempre acenaram para mim a importância de garantir-me dentro do princípio da ética e da verdade. Foi nessa perspectiva que realizei minha trajetória profissional, acreditando e concebendo uma ação supervisora sob a ótica emancipatória e articuladora, uma ação supervisora numa concepção humana. Mas todo esse caminho percorrido traz uma constante questão, que é a da contradição, um caminho que também tem sido pautado com muitas incertezas.

Contudo, a minha experiência pedagógica centrou-se mais no fazer pedagógico do que no processo de reflexão sobre esse fazer. Buscando uma ressingularização do lugar de professor e da reflexão da própria prática pedagógica (AXT e MARASCHIN, 1996) e acreditando que é esse o tempo certo de legitimar-me frente à comunidade acadêmica universitária para a qual tenho contribuído e que me coloca uma exigência básica, que é a de ser, além de docente, uma pesquisadora, dou entrada de vez na pesquisa. Essa entrada tem uma via clara e necessária, que é, sem sombra de dúvida, a passagem pelo crivo do doutorado e pela inserção em grupos de pesquisa. Desta forma, dei início, mais uma vez, aos estudos e começo a trilhar o caminho necessário para inserir-me nesse contexto.

1.2 SER PESQUISADORA: UM CAMINHO NECESSÁRIO

Acredito que, além do ensino que desenvolvemos na universidade, a pesquisa é de fundamental importância para qualificar a nossa prática pedagógica. Começo, assim, a percorrer de forma mais sistemática e contínua o caminho da pesquisa. Sou inserida como pesquisadora colaboradora em dois projetos de pesquisas na área de Formação de Professores. Um dos projetos investiga a “Formação docente: da lógica profissional à lógica acadêmica”, e o outro, os “Formatos avaliativos e concepção de docência”, ambos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa II, de Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, no Programa de Pós-Graduação de Educação da UNISINOS.

A inserção nesses dois grupos de pesquisa deu-se especialmente porque as temáticas de investigação eram relacionadas ao trabalho que realizo, não só como docente, mas também como coordenadora do Curso de Pedagogia da referida universidade. Nesse meio tempo, dou início a um processo coletivo de discussão do currículo do Curso de Pedagogia, acompanhada por uma comissão composta pelos professores do curso, com o objetivo de estudar uma nova proposta da concepção do curso, como forma de compartilhar idéias e posições. Mais uma vez, provoca-me o desejo de investigar numa possibilidade de melhorar a minha prática docente.

Desde que entrei no Doutorado, sob a orientação da professora Denise Leite, tenho freqüentado também o grupo de pesquisa coordenado por ela e, novamente, sou instigada e motivada a fazer uma inserção na pesquisa, assim renovando o gosto pelo trabalho de investigação.

Mesmo que já tenha feito caminhadas anteriores que fizeram com que me movimentasse pelos meandros da pesquisa, este é de fato um momento bastante marcante. Sinto-me, mais do que nunca, mobilizada frente à necessidade de realizar essa trajetória e de colocar para fora todo esse sentimento de curiosidade que sempre esteve presente em mim. Esta é a hora de enveredar e percorrer o caminho que leva à reflexão e à produção do conhecimento, é a hora de buscar a integração do ensino e do trabalho pedagógico com a pesquisa. Mas surge um questionamento necessário: Como fazer isso?

1.3 A RETOMADA DE UM SONHO: A VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA NO EXTERIOR

Ao ingressar no doutorado, fui bastante incentivada, pela minha orientadora, a realizar uma experiência em forma de “doutorado-sanduíche”, no exterior, como modo de aprofundar a pesquisa e os estudos teóricos que começava a desenvolver. Essa seria uma maneira e uma oportunidade de preencher uma lacuna existente na minha formação acadêmica e na minha trajetória profissional, que, apesar de terem constituído um processo de aprendizagens significativas, foram essencialmente endogênicas.

Surgiu, então, de forma concreta, a proposta de permanência de seis meses na Universidade de Aveiro, em Portugal, com o apoio da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e com a licença da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, onde trabalho como professora e coordenadora do curso de Pedagogia, surge a oportunidade da vivência enquanto espaço de experiência. Parto, assim, para a elaboração do projeto e encaminho-o para a CAPES e para a minha universidade, a UNISINOS, com o objetivo de buscar um apoio concreto para a viabilização dessa experiência. Enfim, coloco-me em campo para buscar todos os recursos necessários para concretizar esse sonho.

Com o incentivo da professora Denise Leite e com o acompanhamento em forma de uma co-orientação da professora Isabel Alarcão, concretizei o sonho acalentado e perseguido por muitos anos. Era o sonho de buscar a vivência de uma experiência internacional em forma de imersão, para olhar, de longe e sob outra ótica, os contextos da pesquisa.

É necessário frisar que o meu trabalho profissional e a minha formação acadêmica sempre se deram no estado do Rio Grande do Sul, onde nasci e finquei raízes familiares e profissionais. Embora tenha realizado muitas viagens profissionais e de lazer para fora do meu estado e do meu país, faltava-me essa experiência, não só de exercício profissional, mas também de vida pessoal. Um afastamento do meu espaço cotidiano de trabalho sistemático e permanente, da minha luta diária de sobrevivência como mãe, mulher e trabalhadora, seria positivo e o foi verdadeiramente. Acredito que esse tempo e espaço serviram para dar qualidade tanto a minha atuação profissional quanto a minha vida pessoal. Assim, finalmente realizo e desenvolvo um trabalho concentrado, dedicado exclusivamente ao estudo e à pesquisa que desenvolvi com empenho e garra.

A minha estada na Universidade de Aveiro, em Portugal, proporcionou-me o encontro com as pessoas e com o trabalho dessas pessoas, o convívio acadêmico e a ampliação do círculo de amigos pessoais e profissionais, tanto portugueses quanto brasileiros. Vários fatores foram positivos e colaboraram para que eu realizasse uma rápida inserção no meio acadêmico da Universidade de Aveiro. Destaco que o primeiro foi o fato de a Professora Isabel Alarcão exercer uma forte credibilidade profissional naquela universidade e na comunidade acadêmica

portuguesa de forma geral. A sua co-orientação e acolhida foram fundamentais para a minha adaptação e para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Nesse período, a professora Isabel Alarcão desempenhava, na Universidade de Aveiro, um trabalho junto à supervisão dos estágios clínicos dos recém-criados cursos na área de Enfermagem e Tecnologia da Saúde, estando na coordenação da comissão de estruturação de um programa de pós-graduação na área da saúde. Além disso, compunha o corpo docente e congregava o Conselho Científico do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Previamente, foi Vice-Reitora, tendo, durante quatro anos, coordenado o departamento pedagógico da Universidade de Aveiro.

Portanto, foi possível, no período de estágio na Universidade de Aveiro, acompanhar as atividades desenvolvidas pela referida professora, especialmente e mais especificamente na área da didática e supervisão. Além disso, o sistema de doutoramento aplicado pela Universidade de Aveiro deu-me liberdade de atuação e tornou a minha estada no exterior bastante proveitosa, pois pude dedicar-me exclusivamente aos estudos da minha tese e participar de eventos ligados a minha área de pesquisa.

Inserida nesse contexto, desencadeei a minha investigação de forma tranqüila e com a colaboração da co-orientadora nas questões que envolviam desde a organização dos instrumentos das entrevistas até a seleção dos sujeitos a serem entrevistados. Desta maneira, tive o respaldo necessário para os contatos e para a realização das entrevistas. Além disso, tive ainda à disposição uma vasta bibliografia profissional e particular, o que colaborou para a complementação das leituras referentes ao tema da pesquisa.

Os estudos que envolveram o referencial teórico exigido para o aprofundamento do estudo no que tange a revisão da literatura tiveram continuidade através de buscas freqüentes na Mediateca (Biblioteca Setorial) e na Biblioteca Central da Universidade de Aveiro, fazendo com que eu consultasse em torno de 77 referências bibliográficas, além de fontes de informações na Internet.

A vivência de processos pedagógicos como orientadora e a experiência como pesquisadora trouxeram a preocupação com o trabalho docente. Ao longo do tempo nem sempre ficou claro se os setores pedagógicos das universidades formaram ou (con)formaram o trabalho docente. A seguir, trago para reflexão a tensão que está contida nesta preocupação refletida no título deste estudo.

1.4 O (CON)FORMAR D(O) TRABALHO DOCENTE

Tenho observado, através da minha experiência como docente e supervisora pedagógica que fui e tenho sido na minha longa caminhada profissional, que os setores pedagógicos (ou os programas de formação pedagógica) têm trabalhado de uma forma que muitas vezes propugnam determinados valores e com isso veiculam saberes, isto é, (con)formam, pela prática e pelo desenvolvimento de saberes instrumentais, o trabalho docente. Pode, ainda, haver uma repetição nas ações desses setores, tendendo a reforçar alguns mitos, trabalhando com modelos e receitas e fortalecendo também os saberes do senso comum da formação do pedagogo (FORSTER, 1999).

Então, é possível que um setor pedagógico ou mesmo as ações promovidas na universidade, em vez de colaborarem para que o docente trabalhe de forma a ampliar e inovar o espaço de sala de aula, buscando uma compreensão de cidadania e valores, trabalhem para manter os professores numa situação de acomodação e de cumprimento da burocracia, conformando-os ao trabalho que desenvolvem. Por isso, questiono: Como o trabalho desses setores pedagógicos ou os projetos pedagógicos desencadeados nas universidades têm colaborado para que haja uma ação mais profissional por parte dos professores que ingressam no ensino superior? Que mudanças essas ações têm provocado nos professores?

A idéia é refletir sobre essas ações, verificando se elas têm ajudado os professores a realizar novas experiências pedagógicas que envolvam as aprendizagens de seus alunos e, ainda, se, através dessas atividades, os professores percebem a importância de realizar um trabalho coletivo, participativo e interdisciplinar. Como poderíamos desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino como uma atitude investigativa?

Em estudo que realizei (BROILO, 1990), constatei que, do ponto de vista da prática pedagógica, destacou-se a importância de se ampliarem novos espaços de discussão sobre o cotidiano da sala de aula e sobre o tipo de conhecimento e interesses que são produzidos nas escolas. Foi ressaltada a necessidade do diálogo, da busca da história pessoal e profissional dos professores e da investigação das raízes de sua prática político-pedagógica.

Desta forma, justifica-se a compreensão sobre o que fazem os setores pedagógicos das universidades ou o quanto é importante uma ação pedagógica na universidade, um campo de pesquisa pouco trabalhado. É por isso que reforço que os professores que fazem o curso de pedagogia são importantes na configuração desse setor, especialmente para manter uma linha pedagógica na Instituição, tendo um papel fundamental, mas não de exclusividade (BROILO, 2000). O trabalho realizado com os docentes universitários exige um transitar com diferentes profissionais para entender melhor os saberes que constituem os campos das diversas carreiras ou especialidades; requer, portanto, um exercício epistemológico interdisciplinar (BRAGA, 1999, p. 32). Superar a fragmentação de conhecimentos, provocar mudanças substantivas nas instituições e encaminhar uma proposta de formação continuada dos professores são grandes desafios pedagógicos. Daí a importância de focar os saberes que estão sendo veiculados dentro dos setores pedagógicos das universidades bem como de verificar se os saberes existentes estão explicitados na proposta de trabalho e se eles se configuram com os saberes dos professores em processo de formação.

No segundo capítulo, proponho uma reflexão sobre a profissão e a formação pedagógica do docente universitário. Faço uma busca de aspectos teóricos sobre as competências e a atuação desse profissional na universidade, trazendo as suas características, ambigüidades e possibilidades.

SEGUNDO CAPÍTULO

(RE)VENDO A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Ocupar-se com o contínuo aperfeiçoamento profissional é não só uma necessidade, mas um dever que se torna imperativo, quando as funções exercidas envolvem alta responsabilidade social. Este é o caso da docência, em todos os níveis de seu exercício no sistema educacional.
Merion Bordas, 2003

Os temas relativos à profissão e à formação pedagógica do docente universitário têm sido, nos últimos anos, abordados com maior frequência nas universidades, nas pesquisas ou, ainda, nos eventos que envolvem essa temática. Porém, para o ingresso do professor na universidade, a maior exigência ainda tem sido a de titulação na sua área específica.

Segundo Fernandes (1998), no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação. Essas preocupações têm sido manifestadas através do apoio formal e institucional das universidades, de maneira geral, quando os professores realizam cursos de pós-graduação na sua área de pesquisa.

Concordo com a autora, uma vez que as universidades têm realizado um bom investimento em seu corpo docente, tanto quanto têm motivado os professores para a realização de cursos de pós-graduação ou a participação em seminários e congressos. Mas o que se tem observado é a falta de uma maior articulação junto aos professores no que envolve a questão do conhecimento, a questão do ensinar e do aprender e a questão do projeto político pedagógico da universidade. É preciso, segundo Fernandes (in: Masetto, 1998, p. 97), construir pontes que permitam travessias em outros campos da prática cotidiana, numa perspectiva de envolvimento da dimensão epistemológica (a questão do conhecimento) com a dimensão pedagógica (a questão do ensinar e do aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende).

Para realizar uma reflexão sobre a profissão e a formação pedagógica do docente universitário, faz-se necessário que se discuta inicialmente alguns conceitos e enfoques, buscando identificar perspectivas dessa profissão. É preciso rever o papel do docente universitário, sua identidade, especialmente no que diz respeito a sua formação, a sua atuação e aos aspectos pedagógicos. Esses são itens fundamentais para este estudo, que envolve a análise da ação pedagógica na universidade.

2.1 A PROFISSÃO E O PROFISSIONALISMO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E AMBIGÜIDADE DA DOCÊNCIA

Alguns autores têm realizado estudos e discussão na temática sobre a profissão e o profissionalismo docente em vários níveis do ensino, especialmente no que se refere à formação. Entre eles, está Pérez Gómez, que apresentou as suas investigações no Congresso Internacional de Didática,⁴ que tratou sobre a questão do voltar a pensar a educação. Pérez Gómez (1995, p. 340) diz que, mesmo que não se pretenda analisar as causas sociais, econômicas, políticas, acadêmicas, culturais e epistemológicas que estão favorecendo e provocando o deterioramento, o desprestígio e a desconsideração da profissão docente, tanto no nível da escola quanto no nível da universidade, é preciso que se façam algumas reflexões

⁴ Volver a pensar la Educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Edições Morata, 1995.

sobre as características e a ambigüidade da profissão de docente. Por isso, precisamos iniciar essa reflexão partindo de uma (re)visão geral sobre a profissão de docente e chegando, assim, a uma discussão mais pontual sobre os professores universitários.

Pérez Gómez (1995),⁵ ao refletir sobre o conceito da profissão docente, diz que existem dois elementos chave que diferenciam a identidade profissional de uma atividade do fazer prático. O primeiro elemento chave é aquele determinado por um corpo de conhecimentos formais, e o outro é o que se dá quando há uma reconhecida autonomia no trabalho. Esses dois aspectos são imprescindíveis na identidade e na prática profissional, pois estão intimamente ligados.

Ao pensarmos na idéia de “profissão”, parece, segundo Contreras (2002, p. 54 e 55), que se tem em mente uma série de características ou traços únicos que vão configurar ou denominar esse conceito, os quais são expressos pelos próprios professores, ativados através de imagens ou idéias culturais relacionadas ao fato de ser um profissional.

O termo *profissionalização*, segundo Enguita (1991), não é empregado como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, de inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Num sentido mais estrito, um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só esses profissionais podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. Isso é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão.

Nessa mesma direção, o autor destaca que existem grupos ocupacionais que compartilham das mesmas características profissionais. Tais grupos são designados como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados que fazem parte de

⁵ Esse enfoque é trazido pelo autor a partir de estudos realizados por Labaree, no livro *Power, knowledge, and rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching*. Harvard Educational Review (1992).

burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Esses grupos são geralmente submetidos à autoridade de seus empregadores, mas lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Fazem parte desses grupos, os professores, inclusive os docentes do ensino superior.

De acordo com Enguita (1991), os docentes fazem parte de um grupo que podemos denominar de semiprofissionais. Aos quais, segundo Contreras (2002, p. 57), é possível dar esta denominação porque falta-lhes autonomia, falta-lhes uma organização que regule o acesso à profissão e um código profissional. Por isso, além do problema que é o fato de que a função de docente ainda não se transformou em profissão, há a questão do que as profissões representam socialmente em termos ideológicos e mais as perspectivas aspiradas pelos profissionais que compõem uma determinada categoria.

Pérez Gómez (1995) identifica três perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente. A perspectiva de enfoque *tradicional* concebe o ensino como uma atividade artesanal em que o docente é considerado como um artesão. Na perspectiva *técnica*, o ensino é concebido como uma ciência aplicada em que o docente é considerado como um técnico. Já na perspectiva *radical*, que concebe o ensino como uma atividade crítica, o docente é considerado como um profissional autônomo que investiga e reflexiona sobre a sua prática. Ao fazer a distinção dessas três perspectivas fundamentais da concepção da docência, o autor retoma alguns desses elementos.

Na perspectiva racionalista ou platônica, o autor enfatiza a imagem do professor como um profissional autônomo, que utiliza a razão e os conhecimentos científicos, de caráter fundamentalmente teórico, para governar e orientar a sua prática. A perspectiva do mercado social concebe a atividade educativa como um sistema de produção e consumo e a prática profissional como a utilização de habilidades técnicas que se adquirem no próprio exercício prático. Na perspectiva hermenêutica, o ensino é planejado como uma ciência prática, considerando os professores como investigadores de sua própria prática e tendo como princípio básico a compreensão da situação. Esta perspectiva implica que, por um lado, a

prática não se deriva diretamente da teoria, como sugere o racionalismo, e, por outro, não se pode reduzir a teoria à prática, como afirma o comportamentalismo.

Com o propósito de compreender melhor a natureza e a gênese do conhecimento especializado do profissional docente, Pérez Gómez (1995) também distingue mais três enfoques: *prático-artesanal*; *técnico-academicista*; e *hermenêutico-reflexivo*.

No primeiro enfoque, *prático-artesanal*, o ensino é concebido como uma atividade artesanal, e o conhecimento acerca de si mesmo é acumulado pelo docente lentamente ao longo dos anos por um processo de ensaio e erro, dando lugar a uma sabedoria profissional que se transmite de gerações a gerações. Mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor experimentador, aprende-se em um longo processo de indução e socialização profissional.

No segundo enfoque, denominado de *técnico-academicista*, se estabelece uma diferença entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, impondo-se uma subordinação entre ambos. Nesse enfoque, o conhecimento especializado desenvolve-se como uma derivação mais ou menos direta do conhecimento científico elaborado por especialistas externos, sendo indiferente a qualidade de sua aplicação prática. Nesse enfoque, que é técnico, o conhecimento especializado não tem por que residir no agente prático - docente, mas sim no conjunto do sistema. Assim, quanto mais competências, decisões e elementos externos (especialistas e instrumentos mecânicos programados), maior a garantia da eficácia e do rigor. Na perspectiva acadêmica, a intervenção é concebida como uma mera transmissão da cultura pública, que não requer competências especiais, e os conhecimentos profissionais são estendidos ao simples domínio dos conteúdos disciplinares.

O terceiro enfoque apresentado é *hermenêutico-reflexivo* porque parte do pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados sempre em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas.

Além das perspectivas e enfoques sobre a profissão e o profissionalismo do professor, verifica-se que, de maneira geral, essa discussão está atravessada por ambigüidades que a própria denominação profissional traz. No que se refere ao ensino superior, isso começa no modo de os professores se identificarem profissionalmente. De acordo com Pimenta (2002), quando os professores que dão aula no ensino superior são convocados a preencher uma identificação qualquer, identificam-se como físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro ou simplesmente como professor universitário. Isso porque o título de “professor” pode sugerir uma identidade menor, que socialmente parece referir-se aos professores de educação básica.

Por outro lado, ainda há muito autodidatismo no aprender a ser professor universitário, e, por isso, as instituições têm promovido uma formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios, etc. No entanto, Pimenta (2002) diz que essas iniciativas não constituem regra geral, pois há o consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, sendo suficiente o domínio de conhecimentos específicos, uma vez que o que a identifica é a pesquisa ou então o exercício profissional no campo de atuação.

Na questão da ambigüidade da profissão, Elliott (1990) apresenta que o docente deve conceber-se como um artista, clínico e intelectual que tem que desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitivas que configuram a vida do dia-a-dia em sala de aula.

Ainda na questão que envolve a discussão sobre a ambigüidade da docência e ao mesmo tempo buscando definir a profissão de docente entre os profissionais liberais, Enguita (1991, p. 43) identifica cinco características: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação. Ele faz um estudo interessante no sentido de tratar de ver em que medidas essas características podem ser compartilhadas pelo grupo de educadores de nível médio e por professores de ensino superior.

Ao trazer a característica da competência, o autor destaca-a no sentido em que o profissional supõe-se tecnicamente competente em um campo de conhecimento. Pressupõe-se

que a competência deve ser o produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário. Seu saber tem um componente que pode ser considerado “sagrado”,⁶ e só um profissional pode julgar um outro. Isto é, só a própria profissão é que pode controlar o acesso a novos membros e deve garantir a avaliação da sua formação.

A segunda característica apresentada pelo autor é a vocação,⁷ isto é, o profissional trabalha como se estivesse a serviço de seus semelhantes. O seu trabalho não pode ser pago, pois não tem preço, sendo que a sua retribuição é tomada como forma de pagamento, e é por isso que a profissão se caracteriza pela sua vocação de serviço à humanidade.

A característica seguinte é a licença, no sentido de exclusividade em seu campo de trabalho, em que os profissionais têm demarcado um campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado. Isso os defende da intrusão e da competência alheia, supondo uma contrapartida de sua competência técnica e de sua vocação de serviço. Essa idéia, segundo Enguita (1991), é expressa como “licenciatura”, “licenciado”, “faculdade”, “facultativo”, “vênia”. Nessa característica, o docente tem um campo demarcado, mas só parcialmente, pois a lei não permite a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos e tampouco outorga aos professores dos diferentes níveis, exclusivamente, a capacidade de ensinar, pois, juntamente com o ensino regular, há plena liberdade para o ensino informal.

Na característica que trata da independência, no sentido de autonomia, os profissionais são duplamente autônomos no exercício de sua profissão tanto frente às organizações quanto frente aos clientes. A referência às organizações indica que os profissionais estão no exercício liberal da profissão mesmo quando se convertem em trabalhadores assalariados através do controle coletivo das organizações que os empregam. Nessa característica, os docentes são parcialmente autônomos, em relação às organizações e ao seu público, sendo quase na sua totalidade assalariados.

⁶ “Sagrado” no sentido de que não pode ser avaliado pelos profanos.

⁷ “Vocação” no sentido de serviço a seus semelhantes, em que o termo profissão evoca o aspecto religioso do tema, invocando as idéias de fé e chamamento.

A característica da auto-regulação é baseada na identidade e na solidariedade grupal, em que a profissão regula por si mesma a sua atuação, exerce o controle através de seu próprio código de ética deontológico assim como de órgãos próprios para a resolução de seus conflitos internos. A capacidade de auto-regulação supõe a real posse de uma competência exclusiva. A profissão reserva-se o direito de julgar os seus próprios membros, resistindo a toda pretensão dos profanos, isto é, dos clientes, do poder público ou de outros grupos, organizando-se de forma colegial ou corporativamente à margem dos sindicatos de classe. Nessa característica, a categoria dos docentes necessita de um código ético e de mecanismos próprios para julgar seus membros ou resolver conflitos internos. Esse conjunto de características define, de uma certa maneira, os traços de uma profissão e as relações existentes entre as pessoas e as tarefas.

Enguita (1991), ao definir quem é esse profissional e ao fazer a discussão do envolvimento dos professores nos movimentos sindicais, define o docente, mesmo de diferentes níveis de ensino, como um trabalhador proletarizado, atribuindo-lhe a denominação da semiprofissional. Cabe ressaltar aqui a questão da falta de autonomia do docente e a ausência de uma organização própria de regulação da profissão. Por isso, essas características – competência, vocação, licença, independência e auto-regulação – levantadas por Enguita não são suficientes para considerar a docência como uma profissão.

A categoria composta pelos docentes compartilha traços próprios de grupos profissionais com outras características, como aqueles da classe operária, de acordo com o exposto por Enguita (1991). Mas o mais importante é sem dúvida a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas. Ainda nessa questão, o autor traz que é preciso lembrar que há dez ou quinze anos os docentes denominavam-se de "trabalhadores do ensino". Discutia-se o seu caráter de classe, a sua função produtiva ou improdutiva, com objetivo de demonstrar que são bons trabalhadores como quaisquer outros. Porém, fala-se especialmente de "profissionalismo", de "dignificação da profissão docente" ou ainda outras expressões do mesmo estilo. Antes, era a luta pela reivindicação da sua identidade com o resto dos trabalhadores; agora, o que se quer é sublinhar e reforçar a diferença (ENGUITA, 1991, p. 50).

Quando Enguita (1991) discute a questão da diferença entre os docentes dos diferentes níveis de ensino, diz que a profissão de docente compartilha traços que podem ser equiparados aos de outras categorias profissionais. É preciso ver que há diferenças a relacionar com as características próprias da profissão de docente em qualquer nível de ensino. A diferença está em que a docência, em especial em nível universitário, tem um elemento distintivo, que é a pesquisa e a produção de conhecimento.

Além dessa questão da diferença, existe ainda o aspecto relacionado ao grau de autonomia que é exercido pelos docentes. Enguita (1991, p. 56) observa que os professores não-universitários estão mais limitados às disciplinas ou às áreas de sua especialidade que figuram nos programas, devendo seguir os temas preparados pela administração, sendo submetidos, em diferentes graus, à autoridade dos colegiados e dos diretores. Já os docentes universitários têm mais liberdade de dar e mudar os conteúdos de suas disciplinas. Portanto, observa o autor que os docentes universitários são mais autônomos frente às autoridades acadêmicas no exercício de sua docência do que os docentes não-universitários.

Mesmo assim, esse tipo de autonomia não tem sido o suficiente para melhorar o exercício acadêmico universitário, pois a posição dos docentes universitários, no entender de Enguita (1991), tem se degradado relativamente, não tanto por uma queda de suas condições materiais, mas mais pela expansão da categoria. Então, o que realmente tem ocorrido entre os docentes da universidade é mais uma perda do seu prestígio e de sua distinção coletiva.

Para essa questão, o autor indica que a solução para recuperar a valorização do exercício da docência, no caso, da universidade, só poderá vir através de mecanismos que garantam, ao mesmo tempo, certa capacidade de controle da sociedade sobre a profissão de docente e certo campo de auto-regulação desta; mecanismos que assegurem um sistema de estímulos e contra-estímulos suscetíveis de mobilizar a energia individual dos docentes na direção desejada e um sistema de contrapesos que lhes permita não se converterem em simples marionetes da autoridade de plantão. Enguita (1991) acredita que compete à sociedade fixar os fins educacionais, e, ao grupo profissional, arbitrar sobre os meios de execução. No plano de carreira docente, isso significa aplicar as oportunidades de acesso ou barrar o ingresso, estabelecer os diferenciais de salários e os benefícios, mas de maneira que,

uma vez estabelecidos os critérios, sejam os próprios docentes os responsáveis pela sua aplicação.

Sacristán (1991), por sua vez, ao tratar da profissionalidade dos professores, faz referência às práticas, relacionando-as ao tipo de desempenho docente e de conhecimento específico da profissão. Diz que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la implicam uma interação do contexto pedagógico, formado pela prática cotidiana da classe, do contexto profissional dos professores, formado por profissionais com diferentes ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas e do contexto sócio-cultural que apresenta valores e conteúdos. Para Sacristán (1998, p. 202), "a prática é algo fluído, fugaz, difícil de apreender e complexa enquanto nela se expressam idéias, valores e usos pedagógicos".

Popkewitz (1997, p. 140), ao apontar que um dos temas centrais das reformas é "tornar os professores mais profissionais e, portanto, mais qualificados e satisfeitos", nos diz que a utilização da palavra *profissionalismo* ocorre dentro de um conjunto de relações de poder e que a questão das reformas contemporâneas podem ser observadas sob duas dimensões para o aperfeiçoamento do ensino e a formação de professores. A primeira dimensão está ligada com as mudanças do papel do Estado, uma vez que as reformas refletem as mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, especialmente as ligadas à globalização e ao multiculturalismo. Já a segunda dimensão trata da alteração dos programas universitários de formação de professores, que se caracterizam pela ênfase em aspectos como a produtividade e a competência.

Segundo Contreras (2002, p. 58), nesse caráter de semiprofissional, as reivindicações profissionalizadoras dos professores são encaminhadas para a aquisição desses tipos de características, citadas por Enguita (1991), que deveriam, por sua vez, definir o profissional, pois teriam o objetivo de melhorar a imagem pública dos professores e garantir os seus privilégios. O autor traz também que diferentes estudos realizados vêm demonstrando que essas reivindicações de melhores condições de trabalho, em termos salariais, bem como o reconhecimento da profissão e a busca da melhoria dessas características supõem o alcance de prestígio ou de reconhecimento profissional.

Para refletir sobre a necessidade de relacionar o pedagógico e o político na atuação dos professores é preciso buscar Leite (2003) quando discute o docente como intelectual público e Giroux (1987) quando destaca o docente enquanto intelectual transformativo. Nesse sentido, entendo e defendo o compromisso de nós, professores, socializarmos a nossa produção e intervirmos profissionalmente nos diferentes espaços em que atuamos.

Enfim, é através do enfoque mais clássico e habitual das profissões que podemos entendê-las como uma coleção de características e traços, enquanto que a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.

A partir da reflexão de que profissão e profissionalização do docente universitário, bem como de outro nível de ensino, reúnem conceitos que envolvem traços e características de um profissional, trazendo também uma concepção da sua prática, penso que focar esse tema sob o aspecto de possibilidades e de competências colaborará para traçar o caminho que discuto a seguir no contexto do trabalho docente.

2.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E COMPETÊNCIAS

No item anterior, vimos as questões sobre a profissão e o profissionalismo docente, buscando entender melhor esse campo tão conflitivo e ambíguo. A partir do levantamento de algumas características assinaladas por alguns autores, encaminho-me para uma discussão que envolve os aspectos da formação do docente universitário, revendo suas características e possibilidades.

A formação pedagógica dos professores do ensino superior tem sido um tema de interesse para nós, professores envolvidos no trabalho de assessoria pedagógica no Brasil, e também para professores de outros países.

Dalceggio (1993, p. 31 a 33) traz esse debate na sua intervenção no Congresso Internacional sobre “Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación”,⁸ na Espanha. O autor, ao trazer o debate sobre a questão da formação pedagógica dos professores universitários e a qualidade da educação nos últimos quinze anos, questiona se é possível que o *não a aprender a ensinar* tenha desaparecido, especialmente nos lugares onde as atividades de formação pedagógica estão firmemente implantadas. Aqueles que têm seguido essa via têm podido observar que um programa de formação pedagógica corretamente planejado e bem apresentado pode, em muitos casos, ajudar um professor a melhorar a qualidade de seu ensino e, ao mesmo tempo, a aprendizagem dos estudantes.

Dalceggio (1993), em sua fala nesse congresso, faz algumas reflexões preliminares, dizendo que muitos professores têm acreditado que o ensinar está dentro de nós ou não está.⁹ Para ele, alguns estudiosos da área têm definido o ensino como uma ciência, enquanto que outros o definem como uma arte, embora a maioria considere os dois aspectos, arte e ciência. Então, se ensinar é uma ciência, devemos estabelecer seus princípios, suas leis e suas regras, da mesma maneira que devemos poder, seguindo esses mesmos princípios, leis e regras, reproduzir os mesmos fenômenos, diz o autor.

Essa afirmação supõe alguns questionamentos: Será que esses comportamentos podem ser transmitidos e, portanto, podem implicar aprendizagem? Ou, ao contrário, se a docência é mais uma arte, deveríamos, então, concluir que se baseia necessária e exclusivamente em atitudes inatas.¹⁰ Apesar dessa separação, as pessoas com talentos naturais têm a vantagem de poderem orientá-los, formá-los e desenvolvê-los, diz o autor.

Becker (1994, p. 331 e 335) constatou em sua pesquisa que envolveu professores de diferentes áreas de conhecimentos, lecionando desde a pré-escola até a universidade, que a epistemologia subjacente ao trabalho docente é empirista e que somente em condições especiais o docente afasta-se dela. Aponta, ainda, que a simples mudança de paradigma

⁸ Esse congresso foi organizado pelo “Servei de Formació Permanent de la Universitat de València”, ocorrido na cidade de Valência, Espanha, em junho de 1991.

⁹ No original, “se lleva dentro o no se lleva”.

¹⁰ Por atitudes inatas entende-se aquilo que é congênito, que nasce com o indivíduo.

epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica. Conclui sua investigação dizendo que é através da superação do apriorismo¹¹ e do empirismo¹² que ocorrerão avanços na prática docente.

A formação profissional dos professores de ensino superior inclui várias possibilidades e pode tratar-se de uma proposta dos conhecimentos no terreno de competência de um professor e da aquisição de habilidades novas no campo da gestão, da investigação, das ciências e técnicas da docência. Segundo Dalceggio (1993, p. 33), “é preciso criar uma nova pedagogia na universidade e formar o seu pessoal docente”¹³.

Dalceggio (1993), ao tratar de estudos exclusivamente sobre as técnicas de formação pedagógica em nível universitário, descreve as atividades de formação e aperfeiçoamento pedagógico de alguns países, considerando a Universidade de Montreal como um ponto de referência privilegiado. Nessa Universidade, existe uma política institucional de avaliação do ensino, e, nos últimos anos, importantes esforços foram realizados para implantar o processo de avaliação do ensino nas diversas áreas. A formação pedagógica dos professores é consequência lógica da avaliação do ensino, registra o autor. Mas, segundo ele, a experiência tem demonstrado que as atividades de avaliação do ensino não são verdadeiramente eficazes se não são acompanhadas por medidas, especialmente de valorização do ensino e de aperfeiçoamento pedagógico dos professores.

Para Dalceggio (1993), a formação permanente dos professores no ensino superior é um terreno relativamente novo, amplo e mal definido, que inclui setores nos quais a investigação até o momento tem apresentado resultados parciais. O autor inspirou-se em autores como William H. Berquist e Steven R. Phillip para sugerir a definição de formação

¹¹ De acordo com Becker (1993, p. 15), os aprioristas são todos aqueles que pensam que as condições de possibilidades do conhecimento são dadas na bagagem hereditária, de forma inata ou submetidas ao processo maturacional, mas, de qualquer forma, predeterminadas ou *a priori*, isto é como condições de possibilidades.

¹² Segundo Becker (1993, p. 12), uma das passagens que melhor situam a visão empirista e que trazem até nós a tradição epistemológica do empirismo inglês talvez seja a do Leviatã, de Hobbes, que é a de que “não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada [...] nos órgãos dos sentidos”. Sendo assim, os empiristas são todos aqueles que pensam que o conhecimento se dá na força dos sentidos. No pensamento de Piaget, a visão empírica é a abstração que se apóia sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da própria ação.

¹³ No original, “hay que crear una nueva pedagogia de la Universidad y formar a su personal docente”.

pedagógica dos professores na universidade. A formação pedagógica dos professores, para o autor, é atividade cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino, devendo centrar-se na figura do professor, considerando-o em primeiro lugar como indivíduo, depois como profissional da docência, como pessoa e como membro de uma organização.

Masetto (1998, p. 13), ao tratar do tema docência na universidade, alerta para a importância de encarar essa temática de forma profissional e não amadoristicamente, uma vez que a docência no ensino superior exige não apenas o domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

O autor destaca que os cursos de ensino superior no Brasil vêm-se caracterizando cada vez mais pela fragmentação do saber e das qualificações profissionais, concentrando-se na formação específica de seus profissionais. O autor traz que os planos de ensino têm-se caracterizado por um intenso rol de conteúdos cada vez maiores e mais específicos, na tentativa de atualizá-los e de desenvolver algumas habilidades profissionais.

Para Masetto (1998, p. 14 e 17), as universidades já apontam para alguns direcionamentos em relação à formação de profissionais, apresentando algumas exigências quanto ao desenvolvimento na área do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, de habilidades, de atitudes e valores. Além dessas características básicas direcionadas para a formação de profissionais e para a prática docente, em função do impacto da nova revolução tecnológica e da capacidade de buscar novas informações, o autor ressalta que é necessário, ainda, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio de recursos de informática, buscando a independência na capacidade de produção de conhecimento e tecnologia própria.

Com relação à profissão da docência no ensino superior, Masetto (1998) identifica competências, e Tardif (2002) define saberes específicos para o exercício profissional. Masetto (1998) destaca que o docente universitário, além da necessidade de ter competência em uma determinada área de conhecimento, precisa também do domínio na área pedagógica e do exercício da dimensão política.

Na primeira competência, em que exige que o docente seja competente numa determinada área, segundo o autor, é preciso que o professor tenha o domínio dos conhecimentos básicos dessa área e mais a experiência profissional de campo, adquiridos através dos cursos realizados nas universidades ou faculdades. Mas isso não é suficiente. Exige-se, ainda, que esses conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados, e, para isso, o docente universitário tem que participar constantemente de cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios e intercâmbios e realizar pesquisas. A pesquisa consiste na atividade que o professor realiza através de seus estudos, das reflexões críticas sobre os temas teóricos ou sobre suas experiências pessoais. Ela é a reorganização e a reconstrução dos seus conhecimentos, dando-lhes novos significados e produzindo textos e trabalhos específicos, bem como o envolvimento em projetos voltados para a produção de conhecimentos científicos (MASETTO, 1998, p. 19).

A segunda competência, em que a docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica, em geral, segundo Masetto (1998, p. 20), é o ponto bastante carente entre os professores universitários quando falamos em profissionalismo na docência. Nesse aspecto, o autor indica que ou os professores nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área ou a vêem como algo desnecessário para a sua atividade de ensino. Entretanto, dificilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, pelo menos, quatro grandes eixos desse processo: o conceito do processo de ensino-aprendizagem; o professor como conceptor e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo; e a teoria e a prática da tecnologia educacional, segundo o autor.

No primeiro eixo, que trata sobre o conceito do processo de ensino-aprendizagem, é destacada a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, sobre quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender hoje, como devemos aprender de forma significativa, quais as teorias e os pressupostos discutidos na aprendizagem e especialmente como se dá a aprendizagem com jovens e adultos. No segundo eixo, que envolve o professor enquanto conceptor e gestor de currículo, é fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva no que se refere à aquisição, à organização, à produção, à reconstrução de

conhecimentos, bem como à identificação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto e, ainda, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da solução de problemas. No terceiro eixo, que é o da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, é preciso um professor com um papel de orientador das atividades, um motivador e incentivador de seus alunos, atento aos progressos e problemas dos alunos – um docente que estimule o trabalho de equipe, estimulando a formação de grupos de trabalho, desenvolvendo uma atitude de parceria e co-responsabilidade. No quarto eixo que trata do domínio da tecnologia educacional, é preciso que, para o professor atuar como profissional na docência, além do uso das diversas técnicas de ensino, utilize também as novas tecnologias relacionadas à informática (MASETTO, 1998).

A terceira competência, o exercício da dimensão política, Masetto (1998) destaca como sendo imprescindível no exercício da docência universitária. Nessa competência, vê-se o professor enquanto cidadão participante da construção da vida e da história de seu povo. É o professor com visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação, um professor comprometido com o seu tempo, sua civilização, sua comunidade, um professor reflexivo, posicionado politicamente e aberto às transformações, às mudanças, aos novos valores emergentes e às novas descobertas.

Tardif (2002a, p. 276), ao tratar sobre os problemas da formação para o magistério em contexto universitário, apresenta uma urgente tarefa de inserção de professores universitários da educação nas pesquisas relacionadas ao ensino como forma de realizar maiores reflexões críticas sobre suas próprias práticas. O autor traz que, na universidade, não consideramos nossas práticas de ensino como objetos legítimos para a pesquisa e, por isso, evitamos os questionamentos necessários sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas e criamos um grande abismo entre as “teorias professadas”¹⁴ e as nossas “teorias praticadas”.¹⁵

Cunha (1989) constatou que a grande influência no comportamento do professor é a sua própria história vivida como aluno, e o que marca mesmo o comportamento dos

¹⁴ Grifo do autor.

¹⁵ Grifo do autor.

professores são as práticas de seus antigos professores, que vão além das teorias pedagógicas que eles aprendem. Segundo a autora, os atuais professores ainda inspiram-se nas práticas vividas quando decidem como ensinar e dar as suas aulas.

Cunha e Leite (1996) constatam, em seu estudo, que os cursos ligados às profissões liberais, como Medicina, Direito e Arquitetura, têm uma forma de valorizar e delinear os processos de ensinar e aprender diferente daquela presente nas profissões. Percebe-se que, nos cursos de Medicina, Direito e Arquitetura, a qualidade pedagógica está mais voltada para a reprodução do conhecimento do que para a produção, apresentando fortes traços de resistência às formas inovadoras de transmissão do conhecimento.

Para as autoras, o ensino, nas profissões liberais, é valorizado pelo que representa de reconhecimento ao saber do professor. O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal.

Quanto ao que é vivido nas profissões dos formados pelos cursos como Pedagogia, Enfermagem e Sociologia, as autoras apontam, em sua investigação, que a qualidade pedagógica desses cursos caracterizam-se por ser mais voltada à produção do conhecimento, sendo mais suscetíveis às inovações, e os professores são valorizados pelo seu compromisso e sua prática social.

Cunha (1997), da mesma forma que Scheibe (1987, p. 61), constatou em sua pesquisa que se percebe uma subestimação dos elementos propriamente pedagógicos no trabalho do professor de ensino superior e que as suas ações são mais baseadas no empirismo e na imitação de modelos do que na preparação sistemática e teórica do ato pedagógico. A autora diz que, mesmo que tenhamos consciência de que a prática não se ensina, mas é adquirida no próprio fazer, também é um pressuposto básico, no atual entendimento da prática, que o seu fazer-se está intimamente relacionado com as informações e com a teoria que fornece o instrumental das idéias que vão-se concretizar na ação.

A autora diz que é importante que se faça uma análise dessa ausência do caráter pedagógico no ensino universitário, pois ser professor universitário significa antes de tudo ser professor, e ser professor significa relacionar-se e envolver-se de forma pedagógica com o ensino. Essa falta de consideração para com a questão pedagógica no ensino universitário faz parte de um quadro que ainda precisa ser desvendado para mudar, qualificar, inovar e transformar o ensino superior.

Bernstein (1990, p. 93), ao analisar a relação social básica de qualquer prática pedagógica, faz uma distinção entre a "prática pedagógica considerada como um condutor, um transportador cultural, e a prática pedagógica considerada em termos daquilo que ela conduz, transporta". Essa distinção significa para o autor que, de um lado, está o conteúdo sendo conduzido e, de outro, está a forma como os conteúdos são conduzidos, transportados.

Essa questão do modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que está sendo conduzido e transportado através dos conteúdos, segundo os estudos realizados acerca da teoria de Bernstein (DOMINGOS, 1986), contribui para a análise de currículo e da prática pedagógica docente. A partir da relação entre os diferentes conteúdos, entre o estatuto relativo a cada conteúdo e a delimitação dos diferentes conteúdos podem ser definidos dois tipos fundamentais de currículo: o currículo de coleção e o currículo de integração.

No *currículo de coleção*, o aluno tem que escolher um conjunto ou uma coleção de conteúdos que possa satisfazer um determinado critério externo. Um exemplo desse tipo de currículo é aquele que, englobando um número reduzido de conteúdos fechados, se manifesta numa forma especializada de coleção. Nesse sentido, vai-se promovendo um ensino em profundidade, e a especialização vai sendo cada vez maior à medida que diminui o número de conteúdos fechados dentro da coleção. Nesse tipo de currículo, o conhecimento está organizado em conteúdos isolados. Cada professor no seu campo pode, dentro de certos limites prescritos, seguir um caminho próprio. Sendo assim, o conhecimento é encarado como algo sagrado e misterioso, a quem nem todos têm acesso e que só se desvenda no final do processo educacional. Sendo sagrado, o conhecimento surge como um espaço privado em que as pessoas que o detêm aparecem como detentoras de um monopólio. Nesse currículo, a

pedagogia é didática, e os critérios de avaliação são independentes. Os programas de cada conteúdo estão nas mãos de quem ensina e de quem avalia.

O *currículo de integração* (DOMINGOS, 1986) demonstra, através do estudo realizado sobre as constatações de Bernstein, que os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num campo mais amplo. Cada conteúdo deixa de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função determinada e explícita dentro do todo de que faz parte. Num currículo de integração, o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se inter-relacionam em torno de uma idéia central, integradora, e os diferentes professores encontram-se envolvidos em uma tarefa partilhada, conduzindo-os à necessidade de realizar um trabalho pedagógico comum e interdisciplinar.

Cunha (1998b, p. 34). em seus estudos realizados com Leite (1996) em duas universidades brasileiras, demonstra que, nos cursos universitários que trabalham com conhecimentos com maior valor de mercado, há uma forte tendência ao predomínio do *currículo de coleção*. Já naqueles cursos que são das semiprofissões, evidencia-se uma tendência, mesmo com estrutura de currículo de coleção, à aproximação das características do *currículo de integração*. Aparecem aí algumas experiências interdisciplinares, como, por exemplo, a organização curricular por temáticas ou por projetos. A autora traz que esse encaminhamento teórico dado por Bernstein tem auxiliado muito na compreensão dos processos de ensinar e aprender.

Sobre a questão da prática docente, Luckesi (1995, p. 121 e 122) a discute de forma *crítica*, no sentido de que ela se desenvolve no contexto de suas determinações sociais, e de forma *construtiva*, na medida em que trabalha com princípios científicos e metodológicos. Ao referir-se ao trabalho docente desenvolvido em sala de aula, identifica-o como um micro-espço da sociedade e chama todos os professores a realizarem com proficiência, prazer e de forma significativa a sua atividade profissional, reforçando que o interesse em que os alunos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente, é um princípio político-social que visa à democratização do saber. Complementa o autor que o educador não pode ser responsabilizado pelos desvios da educação, mas admite que quanto pior for o exercício do

trabalho docente, menores serão as possibilidades de participação dos alunos e a capacidade de reivindicações dos bens materiais, culturais e espirituais aos quais têm direito.

Ao considerar todos esses aspectos que envolvem o docente universitário e especialmente a sua identidade e o seu papel na prática cotidiana de ensinar, convém destacar que, segundo Lucarelli:

... professor universitário constrói, atualmente, sua identidade da mesma forma que todo o educador o faz; inserido em um contexto de transformação de sua função em meio a circunstâncias institucionais, que o definem, ou delimitam, com uma certa singularidade. Tais características se relacionam ao mesmo tempo, com o seu papel de ator central no campo das relações institucionais perante o escasso reconhecimento social da necessidade de uma formação na área do ensino e da pedagogia como um todo (LUCARELLI, 2002, p. 136).

Lucarelli (2002), ao referir-se ao papel desempenhado por um docente universitário, parte da reflexão inicial de que os trabalhadores da educação de outros níveis de ensino do sistema educativo possuem, tradicionalmente, programas que fazem referência a sua formação específica como docentes de prática profissional. Esses profissionais têm claramente instituído o lugar de sua formação inicial, contam com recursos, certificações e tarefas definidas. Nos níveis iniciais, fundamentais e médios, a profissão que identifica e estabelece um ponto comum para o desenvolvimento de práticas diversas por parte dos educadores é a profissão de docente. Isto é, o campo da prática que define a profissão de docente, nesses níveis, é o campo docente.

Já no caso do professor universitário, segundo a autora, essa situação não está tão claramente definida, especialmente no que diz respeito a qual é a prática profissional que define a sua situação na instituição: ou trata-se da prática do ensino, ou da prática específica para a qual foi formado em seu campo específico. O docente universitário é reconhecido na sua legitimidade profissional quando vem de suas práticas como médico, engenheiro, bioquímico ou economista, provenientes de um saber formalmente obtido. Então, o poder e prestígio não são provenientes da docência universitária com o saber pedagógico, mas do domínio do campo científico, tecnológico ou humanístico específico.

Ao pensarmos no professor como um educador, não podemos pensar em um ensino monolítico para o qual serve uma única didática ou metodologia. Segundo Leite, é preciso pensar que:

Cada carreira profissional de graduação possui um campo científico próprio que deve ser respeitado em seus paradigmas, em suas “devoções” e interesses e a pedagogia que sustenta o seu ensino deverá igualmente, respeitar estas lógicas próprias da profissão e de sua inserção no mundo do trabalho (LEITE, 2000, p. 130).

Para compreender a questão do domínio do campo científico, partirei de uma descrição dos principais traços do novo paradigma científico que Santos (2000) apresenta. Para o autor, é preciso uma nova visão do mundo e da vida, mas isso, segundo ele, nos conduz a fazer pelo menos duas distinções fundamentais entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro. Assim, “o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático” (SANTOS, 1987, p. 55).

Santos (2000), ao trabalhar o paradigma científico, faz o seguinte questionamento: quais são as pretensões epistemológicas da ciência moderna? O autor expõe que as idéias que presidem a experimentação são as idéias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Para a modernidade, o autor parte do pressuposto de que conhecer, em primeiro lugar, significa quantificar e de que o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas, e, em seu lugar, passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. Nessa questão, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante, expressa o autor.

Em segundo lugar, o autor mostra que o método científico assenta-se na redução da complexidade, em que o mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Nessa questão, conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Para Santos (2000), a natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas.

Mas Santos (2000), ao expor que, como todo conhecimento implica um processo, um caminho, uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância,

para um ponto ou estado B, designado por saber, destaca que o paradigma da modernidade comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação que é uma trajetória entre um estado de ignorância designado por “colonialismo” e um estado de saber designado de solidariedade; e o conhecimento – regulação, que é uma trajetória entre um estado de ignorância designado de “caos” e um estado de saber designado por “ordem” (SANTOS, 2000).

O autor aponta que, se o primeiro modelo de conhecimento progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos para a ordem, havendo a necessidade de um equilíbrio dinâmico entre esses dois pilares, da regulação e da emancipação. Confiando nas lógicas da racionalidade moral-prática, da racionalidade estético-expressiva e da racionalidade cognitivo-instrumental, Santos (2000) propõe que se faça uma distinção entre a ciência e o senso comum para que se realize uma primeira ruptura epistemológica, definindo dois tipos de conhecimento: o conhecimento verdadeiro e o conhecimento do senso comum.

Essa é a situação em que nos encontramos, e é dela que urge sair. É preciso que se realizem rupturas, segundo Santos (2000), e, para tal, ele indica que, na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Por isso, no conhecimento-emancipação, esse salto qualitativo deve ser complementado por um outro, igualmente importante: o do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. Aí, o conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida, diz Santos (2000).

É com essa perspectiva de conhecimento-emancipação, complementado com conhecimento científico e tecnológico, rompendo com o senso comum conservador, que parto para o terceiro capítulo, onde busco rever o papel e a ação desencadeada pelos setores pedagógicos da universidade como forma de buscar transformar o senso comum em um conhecimento novo e emancipatório. Caminho para a realização de uma (re)visita por entre práticas vivenciadas e reflexões realizadas acerca do cotidiano pedagógico do ensino superior, passando rapidamente pela história da universidade já escrita e refletida.

TERCEIRO CAPÍTULO

(RE)VISITANDO A ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE: O PAPEL E A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE

*O mar tem um defeito: nunca seca.
Quase prefiro o pequenito lago da minha aldeia que é
muito secável e a gente sente por ele o mesmo
que eu por criatura vivente, sempre em risco de terminar.*
Dito do avô Celestiano,
Mia Couto, 2000

As universidades brasileiras têm demonstrado, através do movimento de implantação do planejamento estratégico ou pelos resultados estabelecidos pelo Exame Nacional de Curso (PROVÃO), uma preocupação com a qualidade do ensino superior, principalmente com o ensino de graduação, espaço que revela a importância da preparação política, científica e pedagógica dos docentes.

Segundo Leite e outros (1998, p. 39), as universidades que iniciaram seus programas de avaliação no início dos anos 90 estão hoje enfrentando os desafios da melhoria ou de solução para os problemas detectados. Entre esses problemas, destaca-se o da qualificação acadêmica e didática do docente universitário. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque houve

ampliação do número de entrada de novos professores em função das substituições e das admissões resultantes das aposentadorias. Um segundo aspecto levantado é a questão de que os processos avaliativos têm mostrado a falta de didática do docente, apontada pelos alunos e pelos próprios professores.

Seguem nessa mesma linha de discussão as informações colhidas no estudo sobre concepções de pedagogia universitária, realizada pela Universidade do Minho, constantes no relatório sob a organização de Vieira (2002). Os fatores que têm servido como pressão externa são: a avaliação e o financiamento das universidades; o processo de acreditação dos cursos de formação de professores pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP); as orientações da Declaração de Bolonha; e a necessidade de encarar os problemas resultantes das práticas convencionais e inadequadas da formação. Tudo isso tem sido motivo para o crescimento do interesse pelas questões de formação universitária em Portugal.

Aceitando que a formação do professor universitário pode concorrer para uma melhor preparação dos alunos em face desses desafios, este estudo centra-se numa questão fundamental, que é a qualidade da pedagogia. Essa qualidade define-se principalmente pelo potencial da ação pedagógica que ocorre na transformação dos sujeitos e dos contextos de sua atuação. Embora se reconheça que esse potencial é frequentemente cortado por diversos fatores nas práticas vivenciadas, acredita-se que só uma pedagogia transformadora e emancipatória poderá promover uma implicação crítica dos professores e dos alunos na construção dos saberes e nas competências acadêmicas e sociais, segundo Vieira (2002).

É preciso avançar nesse processo de formação dos professores para o exercício profissional. Precisamos enfrentar esses novos desafios e acreditar numa pedagogia de transformação e de construção de novos saberes e novas competências reestruturadas para os tempos atuais na universidade.

Pimenta e Anastasion (2002, p. 259) demonstram, em sua pesquisa, que o “avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional”.

Para rever a questão da assessoria pedagógica na universidade é necessário lembrar que, além de ter essas preocupações, a universidade está passando por uma forte crise. Quanto a isso, vale salientar o que Genro (2000) constatou recentemente em sua pesquisa:

que a crise da universidade, além da crise de sobrevivência, segundo os sujeitos participantes do estudo, refere-se à burocratização, à despreocupação dos docentes com a questão educacional (especificamente com a questão pedagógica). Existe uma crise de identidade da universidade, sintetizada no seguinte questionamento: Que universidade queremos? Um sujeito considera que a burocratização da universidade, como elemento de sua crise, emperra seu desempenho funcional e reduz o tempo do professor para desenvolver atividades mais significativas. Outro aspecto explicitado por um sujeito, referente à crise, é a falta de discussão, por parte dos professores, dos processos educacionais, envolvendo desde a questão pedagógica até o desenvolvimento da ciência, na universidade (GENRO, 2000, p.91).

Outro aspecto importante constatado por Genro (2000, p. 225) foi o de considerar necessário

desenvolver um processo pedagógico para potencializar a cidadania, articulando o plano individual, social e político nos múltiplos espaços sociais, dentre eles o dos movimentos sociais. No *plano individual*, a provocação de interações produtivas, o estímulo à autoconfiança, à auto-imagem, ao respeito e à aprendizagem com o diferente, a troca de papéis e outros processos, balizados por valores éticos, podem dar uma maior dignidade às relações humanas. Isto não significa desconsiderar as relações de poder, os conflitos, mas desestabilizar os múltiplos processos de exclusão, na busca de alternativas (ética como referência para a ação política).

Também há um outro aspecto a ser considerado em outros países. Por exemplo, em Portugal, foi fundamental o que diz respeito ao tipo de alunos que nos últimos anos têm chegado à universidade, os quais, pelos efeitos da democratização, são em geral mais fracos, formando grupos muito heterogêneos que necessitam de outras abordagens pedagógicas, observa Alarcão¹⁶. Por outro lado, conforme demonstra a vida acadêmica da universidade, a força dos movimentos associativos e o grau de consciência política dos alunos que participam nos órgãos de gestão democrática das instituições têm ajudado a fazer sentir a pressão pela competência pedagógica dos docentes.

¹⁶ Esse comentário foi retirado a partir de um diálogo com a Professora Isabel Alarcão no período de realização do doutorado-sanduiche (2003).

Por isso, hoje o desafio de caminhar para a (re)visão e (re)construção da docência no ensino superior é o caminho que as assessorias pedagógicas devem percorrer nas universidades. Rever o papel e ação dos setores pedagógicos ou os projetos e programas que envolvem as preocupações pedagógicas na universidade é fundamental para melhorar os processos institucionais ora em implantação ou mesmo aqueles já criados e implantados, dando, assim, visibilidade ao que tem sido realizado nessa área.

3.1 O PAPEL E A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE

Esta investigação constituiu-se numa possibilidade de colocar em questão práticas vivenciadas e reflexões já realizadas sobre o cotidiano pedagógico vivido nas universidades. Estudar e analisar os diferentes espaços pedagógicos de universidades de diferentes países e de diferentes contextos pode contribuir para o conhecimento e a compreensão de alternativas. Desta forma, esse estudo analisa os contextos de três universidades - um contexto brasileiro, um uruguaio e outro português.

No Uruguai, a Universidad de La República (UDELAR) é uma das universidades que têm o privilégio de contar com o trabalho de uma comissão setorial de ensino dirigida para o acompanhamento do trabalho docente universitário. A comissão tem desencadeado ações pedagógicas que muito têm contribuído para aquilo que acredito ser de importância vital: a existência de um setor pedagógico nas universidades para melhorar a formação do professor universitário.

Além do Brasil e do Uruguai, conhecer o que Portugal realiza nessa área, especialmente na Universidade de Aveiro, corroborou para melhorar de forma significativa este estudo. Mesmo que a Universidade de Aveiro não tenha um setor específico para assessorar os professores universitários, existem os departamentos, tanto o de Didática e Tecnologia Educativa quanto o de Ciências da Educação, que desencadeiam programas e projetos para atender essa área. E quando surgem demandas dos próprios professores, a reitoria empenha-se em atendê-los. Para isso, fazem-se investimentos e organizam-se projetos pedagógicos.

Ao refletir sobre o papel e a ação pedagógica na universidade, é preciso reconhecer que há uma especificidade na profissão de professor universitário, que é a sua ligação com a pesquisa. O desenvolvimento e reconhecimento dessa especificidade precisa de um investimento por parte das universidades, que devem contar também com um empenho por parte dos professores. Os professores precisam cada vez mais envolver-se com pesquisas relacionadas com a sua prática de sala de aula, com o ensino que desenvolvem e a aprendizagem de seus alunos, embora entendemos que não exista uma única pedagogia universitária.

Além de focar a questão da pedagogia universitária, o que faço a seguir, ao trazer em discussão o papel e a ação pedagógica na universidade, é preciso antes rever alguns conceitos referentes à prática de supervisão. Alarcão (2003b), ao referir-se à supervisão na escola, salienta que:

- a supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola;
- situando-se ao nível imediato da ação sobre os professores, a atividade de supervisão tem um valor que o transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação;
- a supervisão é uma atividade de natureza psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os atores interagem, nomeadamente nos contextos formativos;
- a atividade de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir (ALARCÃO 2003b, p. 65-66).

A autora refere-se à supervisão realizada na escola, mas penso que podemos transpor alguns conceitos para o trabalho pedagógico que realizamos no contexto da universidade. Por isso, conhecer os contextos em que atuamos e quem os integra é fundamental para o desenvolvimento da atividade pedagógica.

De acordo com Alarcão (2003b), é preciso que o contexto formativo de supervisão proporcione o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos, contribuindo, assim, para a competência profissional e tendo, ainda, como função acompanhar a avaliação,

mas de modo que seja formativa. Para a autora, o supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação e à gestão de situações formativas.

Mas, para que isso aconteça na universidade, a credibilidade dos setores pedagógicos precisa ser conquistada, e as suas ações e concepções devem ser transformadas. Segundo Forster (2002), trabalhar com professores universitários, respeitando os diferentes campos de conhecimento e acreditando na possibilidade de ruptura para que a prática pedagógica se qualifique tem sido o desafio constante enfrentado por todos aqueles que atuam nos setores pedagógicos.

Também para Alarcão (2003b), o contexto da supervisão implica o envolvimento de capacidades humanas e técnico-profissionais específicas e o desempenho da função da supervisão, pela sua natureza, pressupõe pré-requisitos e formação especializada.

Então, é preciso seguir questionando: Qual será a formação continuada que precisamos promover para nós que atuamos com docentes universitários? E, com relação aos professores universitários, que tipo de formação é necessária para melhorar a sua atuação junto aos alunos? Como podemos realizar atividades que favoreçam aprendizagens problematizadoras significativas e qualificadas? Como podemos considerar os contextos diferenciados em que atuamos e a sociedade extremamente complexa e pouco solidária em que vivemos?

Todos esses questionamentos colocam-nos diante de uma encruzilhada, que fica entre o que ainda acreditamos e o que realmente podemos fazer. Por isso, é necessário vislumbrar novas alternativas para o pedagógico. Mas como fazer isso? Sistematizando o que temos, estudando, pesquisando, colocando em questão o que fazemos, o que sentimos, o que pensamos? Enfim, é preciso qualificar a nossa prática pedagógica através da pesquisa e do desenvolvimento de projetos de ensino. É nesse espírito que me movimentei e caminhei por esta investigação, que percorri passo a passo, construindo caminhos e desconstruindo-os, aprendendo novos conhecimentos, realizando também novas experiências e vivendo um momento em que pude conciliar o saber com o sabor em minha vida profissional e pessoal.

Hoje, o momento em que vivemos é, sem dúvida, um outro momento em que, além de se observar a forte expansão em termos quantitativos do ensino universitário no Brasil, ao mesmo tempo percebe-se que as universidades têm sido desafiadas a dar conta, cada vez com mais qualidade política e pedagógica, do ensino, da pesquisa e da extensão. Isso é bom. Entretanto, a solidariedade, tão típica de nossas ações até há pouco tempo, vem sendo atropelada pelo momento competitivo e mercadológico que estamos vivendo, por modelos avaliativos quase sempre reforçadores de uma lógica excludente e tão diferente daquela que temos defendido.

Vivemos, portanto, uma nova fase de transição e de reestruturação da universidade, uma fase que envolve constantes e profundas transformações nas nossas práticas pedagógicas. Para Santos (1995), a universidade constitui-se em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado feito dos saberes produzidos por racionalidades da modernidade. São as racionalidades que envolvem o cognitivo instrumental das ciências, a moral, a ética, a estética, as artes e a literatura.

Segundo o autor, existe a dificuldade em aceitar ou suportar as injustiças e as irracionalidades da sociedade capitalista, o que tem dificultado, em vez de facilitar, a possibilidade de pensar uma sociedade totalmente distinta e melhor que esta, resultando na profunda crise de um pensamento estratégico de emancipação. Para o autor, “estamos numa época em que é muito difícil ser-se linear. Porque estamos numa fase de revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna, é bem possível que seja, sobretudo, o olhar que está a mudar” (SANTOS, 1995, p. 144).

Santos (1975) realizou o estudo que se constituiu em uma tentativa de repensar a universidade na fase de transição para o socialismo que a sociedade portuguesa atravessava. São múltiplos aspectos em que deve ser reestruturada a universidade para acompanhar as transformações da sociedade portuguesa, diz o autor. Mas é preciso que a universidade acompanhe as transformações da sociedade portuguesa nos aspectos administrativos, geográficos, curriculares, pedagógicos, institucionais e profissionais, considerando o contexto em que está inserida. Na dimensão administrativa, o autor destaca que as unidades devem ser estruturas abertas, tecidas em complexa teia de relações com uma articulação administrativa

inteligente, flexível e eficiente. Mas, sem democratização pedagógica, a democratização administrativa não acontecerá. Para o autor, a administração verdadeiramente democrática é um prolongamento do processo de ensino e da aprendizagem que se instaura dentro e fora das aulas. Nos últimos anos, essas discussões passaram a preocupar os meios acadêmicos, ao menos pela constatação de que o perfil da universidade está sofrendo alterações significativas e profundas. Todas essas questões apontam para a universidade como um espaço privilegiado que nos leva a enfrentar o desafio que a ciência e a tecnologia representam para os países em desenvolvimento, uma vez que a universidade é uma instituição que tem a possibilidade de congrega a produção de conhecimento, a formação de profissionais e o desenvolvimento de novos pesquisadores.

Para que tudo isso aconteça, são necessárias, sim, profundas reformas administrativas, mas também no ensino e na formação dos professores, possibilitando um trabalho pedagógico com os docentes numa proposta contínua e permanente. É nisso que acredito.

Acredito que é preciso rever a estrutura universitária, olhar constantemente para os seus currículos e, fundamentalmente, para a formação de seus profissionais, verificando: Que propostas são essas? Como ressignificar as propostas pedagógicas que aí estão? Enfim, os núcleos pedagógicos estão aí postos e são convocados a posicionar-se frente a todas essas mudanças nos mais diferentes contextos.

Cunha e Leite (1994, 1996), com o objetivo de mostrar a possibilidade de um novo olhar sobre a questão da prática pedagógica do ensino superior e buscando “revitalizar o ensinar e o aprender na graduação”, constataram que as ações de intervenção que visam à melhoria da qualidade do ensino superior não mais podem ser desencadeadas sem a construção de um conhecimento cientificamente produzido sobre a realidade, uma vez que os problemas da prática pedagógica guardam relações com o campo epistemológico em que se inserem as profissões.

Por isso, penso que rever o campo epistemológico de atuação dos profissionais da área pedagógica da universidade, desde o seu processo de formação profissional até a sua prática, é

importante e ajudará a entender melhor as relações entre professores e assessores pedagógicos.

Muitas vezes, surgem determinados problemas que são provocados pelos próprios profissionais que atuam na área pedagógica, mesmo na universidade, ao agirem de forma a supervisionar e fiscalizar o trabalho docente. Como esse trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na universidade é ainda bastante recente e muitas pessoas que fazem parte das equipes orientadoras são oriundas dos cursos de pedagogia que tiveram uma formação na área de supervisão, é preciso rever alguns conceitos e princípios.

Vieira (1993) constata que:

A supervisão no contexto da formação de professores tem se definido como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: (a) o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; (b) a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática; (c) os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação (VIEIRA, 1993, p. 28).

Por conseguinte, essa difícil e complexa tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação (ação recíproca) entre sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica (VIEIRA, 1993, p. 29).¹⁷

Também Rangel (1997, p. 150) apresenta a idéia e o princípio de que o “supervisor não é um técnico encarregado do trabalho e, muito menos, um controlador de produção”, definindo que o seu papel é o de assumir uma posição social e política, de estimular o grupo à compreensão, de forma contextualizada e crítica, de suas ações e direitos.

¹⁷ VIEIRA (1993) apresenta os enfoques da “dimensão analítica” e “dimensão interpessoal” como expressões emprestadas da literatura que desenvolve o modelo da supervisão clínica de Cogan (1973) e Goldhammer (1980).

Alarcão (1996), ao retomar o conceito de supervisão, diz que fazer supervisão implica “um olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva”. Para a autora, um bom supervisor é aquele que lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; é aquele que dirige o seu olhar para os professores, mas relança-o para os alunos destes; é aquele que focaliza o seu olhar na sala de aula, mas abre-o para outros contextos.

A concepção que tenho sobre trabalhar na área pedagógica com professores universitários é a de que essa atuação exige um exercício de constante humildade, de muita parceria e de compromisso mútuo. É preciso realizar um trabalho que tenha credibilidade, e, para que isso aconteça, é necessário um constante movimento de idas e vindas, em que haja o retorno e a troca de aprendizagens, de questionamentos, de apoio e de renovação. É preciso uma assessoria que envolva a motivação, o incentivo, a observação, o acompanhamento e a pesquisa, uma pesquisa essencialmente voltada para o ensino. Por isso, trabalhar na área pedagógica junto aos professores na universidade tem que ser um ato pedagógico que envolve o diálogo, a confiança, a autonomia e a liberdade. Mas também deve ser um ato de intervenção que, a partir de uma construção de um conhecimento cientificamente produzido sobre a realidade em que atuamos, possa trazer um novo olhar sobre a questão da prática pedagógica do ensino superior, conforme já constatam em seus estudos Cunha e Leite (1996, p. 91), a partir do pressuposto de que é fundamental entender

o professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pois isto pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere a sua prática e a sua formação (CUNHA, 1992, p. 33).

Assim, para ensinar, para conhecer e para intervir na prática pedagógica docente é preciso “um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia” (FREIRE, 1998, p. 164).

Da mesma maneira, Rio (2001, p. 123) traz a idéia de articulação da liberdade com “autonomia”, mostrando que a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo

aqueles que não se mostram consistentes, é também uma forma de intervir na prática pedagógica. Para a autora, o desenvolvimento moral dá-se exatamente num processo que vai da heteronomia à autonomia. Na heteronomia, o comportamento dos indivíduos pauta-se apenas pelas imposições externas, enquanto que, na autonomia, os indivíduos são capazes de avaliar e reformular os valores norteadores da conduta.

Portanto, para Rios (2001, p. 124), a autonomia e a liberdade são sempre relativas, e são algo que experimentamos “em relação”, no convívio com outras pessoas. É por isso que não podemos falar de liberdade absoluta, ou de autonomia absoluta, identificadas com ausência de limites para as ações dos indivíduos, pois a liberdade e autonomia se experimentam “em situação”, e não há situações sem limites, diz a autora.

Concordo com a autora, pois é preciso lutar pela criação de situações articuladoras considerando os limites e as possibilidades. Acredito, ainda, que é preciso estar continuamente lutando pelo direito de aperfeiçoamento numa busca constante de condições viabilizadoras do trabalho docente de boa qualidade, no cotidiano da relação pedagógica, de forma autônoma, criativa, alegre e feliz.

Todas essas reflexões levam-me a colocar em pauta uma discussão sobre a pedagogia universitária, pois, penso que é importante que se criem situações articuladoras com os professores para refletir sobre a sua atuação como docentes e que essa ação requer mais que um ato de ensinar. Por isso, é preciso aprofundar mais a questão da pedagogia universitária. É preciso acreditar que, no ensino, também se produz conhecimento, e é através da pesquisa que poderemos fazer esse aprofundamento e assim qualificar o fazer pedagógico.

3.2 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Refletir sobre a pedagogia universitária faz-me traçar mais um novo caminho neste estudo, um caminho que foi construído junto com pessoas que fizeram parte da minha trajetória de formação, pessoal e profissional, de forma muito especial. São pessoas com princípios pedagógicos que sempre acreditaram num trabalho coletivo e articulado, que me

acompanharam e com quem tenho feito esse caminho no dia-a-dia universitário, ajudando-me a refletir e a enfrentar os desafios pedagógicos surgidos constantemente, ressignificando, assim, a minha prática pedagógica. Contera (1999), ao trabalhar esse tema da pedagogia universitária na Universidad de La República (UDELAR), numa perspectiva de inovação pedagógica na educação superior, traz a importância da estratégia de privilegiar a dimensão acadêmica com um critério plural e participativo, o que tem permitido a constituição de um espaço significativo de intercâmbio de experiências e problemas do ensino superior. O trabalho que vem sendo realizando na UDELAR tem demonstrado essa importância do coletivo junto aos professores universitários, pois “se queremos um ensino de melhor qualidade e mais qualitativo é preciso um maior esforço e dedicação aos estudos que envolvem a pedagogia universitária” (CONTERA, 2001, p. 7).

No capítulo anterior, em que trago a questão da formação do docente, discuti sobre o campo de atuação do professor como um espaço de revitalização do ensinar e do aprender na universidade, que vem sendo pesquisado por Cunha e Leite (1996). Então, para refletir sobre a pedagogia universitária, é necessário retomar o que as autoras constataram, pois esses dados ajudarão a pensar no desenvolvimento de um processo de qualificação do docente em sala de aula.

Uma das constatações feitas pelas autoras e que já foi citada neste trabalho é a de que não é possível falar genericamente em uma didática universitária, como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica. É preciso considerar as diferenças entre as carreiras que cada curso propõe, pois isso está ligado também à qualidade pedagógica, uma vez que alguns cursos estão mais voltados para a reprodução do conhecimento do que para a sua produção. Com relação a esses cursos, os professores têm apresentado resistência a introduzir a inovação ao transmitir o conhecimento. Então, temos que pensar e pesquisar como trabalhar a questão pedagógica com esses professores, já que, para eles, o ensino é valorizado pelo que representa de reconhecimento ao saber do professor e, especialmente, pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional. Outra constatação é a de que, nos cursos em que a qualidade pedagógica está mais voltada à produção do conhecimento, os professores já desenvolvem de forma mais criativa a transmissão do conhecimento, estão mais abertos às inovações e sentem-se mais valorizados pelo

compromisso com a sua prática social. Talvez se devesse trabalhar com alguns professores mais as questões que envolvem o seu compromisso com a prática social e com outros as questões técnicas, mas isso tem que ser definido pelos próprios professores a partir de seus interesses e das suas dificuldades de forma coletiva e articulada.

Afinal, se não existem pedagogias únicas, também não existem receitas e modelos únicos a serem propostos para trabalhar de forma pedagógica com os professores. Se quisermos colaborar para melhorar a prática de sala de aula, precisamos, sim, garantir um espaço de discussão interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento. É preciso, então, que, na universidade, o trabalho pedagógico considere todas essas questões, especialmente, a de que os cursos não possuem uma única e mesma lógica. É preciso considerar o modo como os professores concebem o conhecimento nos diferentes campos científicos profissionais, possuindo sentimentos fortes relacionados às diferentes carreiras. Assim, temos que pensar em formas também diferenciadas do fazer pedagógico na universidade.

Hoje, o campo da pedagogia universitária vive uma época de crescente desenvolvimento e apresenta-se como uma necessidade institucional na perspectiva de abrir caminhos e romper fronteiras no processo educativo da universidade, visando à busca da qualificação do ensinar e do fazer pedagógico. De acordo com Leite (2003), a pedagogia universitária no contexto latino-americano está nucleada no campo educativo e opera no espaço transdisciplinar da academia, tendo como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Complementa, ainda, a autora que, já no contexto brasileiro, a pedagogia universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões exercidas sobre os currículos das carreiras profissionais pelos processos avaliativos.

Neste sentido, Leite (2003, p. 196) entende a pedagogia universitária como um campo interdisciplinar que compreende o estudo:

do docente como intelectual público, onde o mesmo é o protagonista do ato pedagógico e formativo, que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando público novos e antigos referenciais, balizados na perspectiva da

ética e da emancipação humana; *do conhecimento social*, que faz a síntese entre práticas e saberes científicos da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, das profissões; um conhecimento em permanente construção que se faz através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” (das pessoas) e conhecimento “morto” dos livros, resgatando o humano da relação educativa; *da inovação pedagógica*, entendida como ação criadora de rompimento com os paradigmas da reprodução, tradicionais, vigentes no ensino e na pesquisa, ou, uma ação de transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes; *da avaliação institucional* como um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos de uma dada instituição, mostrando a “qualidade da sua diferença e a diferença desta qualidade” para a construção de um projeto político-pedagógico integrado para o seu desenvolvimento; [e] *da sala de aula universitária* no contexto das *novas tecnologias* como uma possibilidade articuladora para a constituição de teias de conhecimento, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não-presenciais, visíveis e não-visíveis (em termos bertinianos); redes e teias de conhecimentos que trazem o universal para o singular da relação aluno-docente em suas expressões de subjetividade individual e levam o singular e subjetivo ao universo global das coletividades, ampliando as densidades democráticas dos processos de interação.

Também para Brzezinski (2002, p. 111) o entendimento de que pedagogia universitária consiste numa ação intelectual que requer mais do que o ato de ensinar tem sido bastante consensual entre os intelectuais da educação. A pedagogia universitária confere ao professor uma identidade profissional e uma identidade configurada, sobretudo, pela exigência de que o docente tenha o domínio dos saberes científico, investigativo, pedagógico, trans- e interdisciplinar que inclui um saber cultural e político.

Para a autora, os saberes científico e investigativo fundamentam-se no conhecimento da área específica. Esses saberes tratam do domínio do estatuto epistemológico e do método investigativo do campo de conhecimento em que o professor e também o pesquisador atuam. Já o saber pedagógico consiste de um saber que se consolida a partir de sua prática social de ensinar, com desenvolvimento de uma profunda reflexão sobre as suas práticas pedagógicas e sobre as amplas questões educacionais.

Com relação ao saber trans- e interdisciplinar, Brzezinski (2002, p. 111) destaca que esses saberes requerem que o professor e também pesquisador seja culto, tendo uma visão globalizante das relações entre a educação e a sociedade. Requerem que, além de ser professor e também pesquisador, esteja comprometido com as mudanças que envolvem a educação e a sociedade em que está inserido.

O tema do assessoramento pedagógico nas universidades vem aparecendo somente nestes últimos anos. Acredito que essa questão, que envolve a necessidade de se repensar o fazer pedagógico na universidade e de acompanhar o professor em suas atividades de ensinar, está também bastante ligada a todo esse avanço científico e tecnológico que vem ocorrendo em nossa sociedade e a todos os problemas que o mundo globalizado tem trazido. Tudo isso adiciona-se ao processo dinâmico de mudanças que as universidades enfrentam. Por isso, a questão das preocupações pedagógicas passa a ser um assunto na ordem do dia.

3.3 A ASSESSORIA E AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE

Este estudo tem como tema central a análise da atuação das assessorias pedagógicas no ensino superior, tendo em vista o quanto o trabalho pedagógico é importante para melhorar e qualificar o ensinar e o aprender na universidade.

No Brasil, há universidades onde existem setores pedagógicos constituídos por assessores que têm como função acompanhar os docentes universitários no desenvolvimento de suas atividades de ensino, especialmente nas questões que envolvem os processos de ensinar e de avaliar. Ainda há universidades que não possuem propriamente um setor pedagógico institucionalizado, mas há preocupações com a qualidade pedagógica, e iniciativas têm sido tomadas nesse sentido. Por isso, outras indagações no decorrer do estudo surgiram, tais como: Que tipos de preocupações pedagógicas são constantes na universidade? Onde essas preocupações emergem? Para que tipo de problemas essas preocupações remetem? Para onde são canalizados esses tipos de problemas?

A história dos setores pedagógicos nas universidades gaúchas pode ser um bom exemplo para mostrar os caminhos. Suas origens e desafios constantemente têm-nos colocado frente a certas interrogações, tais como: Afinal, que papéis temos assumido ou aceitado desempenhar? Em benefício de quem e de quê? Quais efetivamente são nossos compromissos? Quais as tensões existentes? O quanto e em que direção temos nos qualificado para atender aquilo que realmente vale a pena num setor chamado pedagógico? O que vale a pena fazer num setor pedagógico?

Por isso, trabalhar com professores universitários, respeitando os diferentes campos de conhecimento e acreditando na possibilidade de rupturas para que a prática pedagógica se qualifique, tem sido o desafio constante enfrentado por todos aqueles que atuam em setores pedagógicos.

Acredito ser importante que, neste contexto atual, acompanhado de mudanças constantes, se faça o registro da história do fazer pedagógico na universidade, que se descrevam as suas atividades, realizando uma análise que considere as tensões existentes, as possibilidades em construção e os limites desse processo. Busca-se, com isso, vislumbrar alternativas e desafios de qualificação do trabalho pedagógico e ações de natureza semelhante.

As universidades têm demonstrado que possuem preocupações pedagógicas e, como já destaquei, têm realizado um grande investimento na formação dos professores. Mas o que tem-se observado é que essas preocupações estão muito ligadas ao desempenho do professor em sala de aula. Os estudos surgidos nessa área, especialmente no Brasil, trazem em seu bojo a preocupação com a qualidade pedagógica do professor em aula. Alguns estudos, como os de Cunha (1989, 1998), Pimentel (1993) e Masseto (1998) têm trazido essa preocupação e demonstram as características do bom professor.

Em Portugal, Alarcão e Tavares (2001a), ao refletirem sobre essa questão, apresentam a conclusão de estudos relativos aos professores do ensino superior que traduzem algumas preocupações pedagógicas. Os estudos referiam-se ao pensamento dos professores em relação ao ensino e à forma como o praticavam. Os dois estudos, que apresentaram pontos comuns, trazem que os bons professores orientam o seu ensino para a compreensão da matéria no nível profundo da inter-relação de conceitos, não se contentando com a reprodução literal da informação a ser transmitida. De acordo com Alarcão e Tavares (2001a), essa concepção não é somente técnica, mas é também a concepção de um profissional de formação humana e social.

Os autores destacam que vivemos um momento em que a sociedade emergente, na sua passagem para o terceiro milênio, exige um novo paradigma de formação e investigação em todos os segmentos do ensino destacando, mais especificamente, o ensino superior. Deverão

ser paradigmas diferenciados, inovadores, que mobilizem mais ativamente todos os seus atores (ALARCÃO; TAVARES, 2001a).

Cowen (1996), por sua vez, indica que a universidade está pensada como uma instituição voltada para produzir o conhecimento, para buscar e divulgar a verdade. Hoje, em particular, a universidade vê-se orientada para a busca do "desempenho" exigido pelo mercado devendo buscar atender às políticas governamentais, muitas vezes balizadas pelas agências econômicas.

Para o autor, a universidade que se vai delineando no futuro próximo passa a ser configurada mais pelas pessoas e outros fatores que estão fora dela do que pela comunidade que integra o meio acadêmico. Tudo isso, resulta num enfraquecimento da universidade, mudando e trazendo uma nova concepção de conhecimento. A sua produção enfraquece pedagogicamente. Essa visão diferente de pesquisa, voltada, agora, mais para a ciência aplicada que tem como objetivo atender às demandas da indústria, traz um enfraquecimento não só pedagógico como financeiro para as universidades, exigindo-lhes maiores ampliações do seu campo de ação e a realização de novas parcerias.

A partir dessas constatações, é preciso rever e discutir as preocupações pedagógicas e o papel do pedagógico como setor institucionalizado, mas não sem antes transitar pelo caminho da universidade, uma instituição social com compromissos historicamente definidos e legislados. É preciso buscar e rever como se deu a história da universidade, buscando ver a relação do professor enquanto docente universitário. É nesse sentido que encaminho uma pequena mas significativa reflexão sobre a história da universidade já escrita e refletida por muitos educadores, uma história que tem sido revisitada constantemente pelos pesquisadores desta área que compõe o ensino superior.

3.4 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE JÁ ESCRITA E REFLETIDA

Ao analisar a questão pedagógica no ensino superior, verifica-se a necessidade de retomar a sua historicidade, considerando seus avanços, reformas, movimentos, crise e

avaliação institucional. Apesar de este estudo envolver três grandes contextos, de três países diferentes, como o Brasil, o Uruguai e Portugal, detenho-me especialmente no contexto brasileiro para ancorar esta análise, uma vez que não pretendo realizar comparações entre os três contextos pesquisados.

Nos últimos anos do século XX, a universidade brasileira tem-se defrontado com muitas reformas institucionais implementadas pelo Brasil nas mais diversas áreas: econômica, tributária, fiscal, da previdência, produtiva e educacional, segundo Silva Junior e Sguissardi (1997). Já nos anos oitenta, Teixeira (1989) alertava para essas questões, acrescentando que as transformações ocorridas no mundo científico-tecnológico, surgimento de novas necessidades e a exigência, pela sociedade, de melhores condições de trabalho têm dificultado, para a universidade, o cumprimento de seu papel de formador para atender a todas essas expectativas.

Desde os anos 80, as reformas têm levado a universidade a defrontar-se com grandes desafios, que envolvem mudanças nos currículos dos cursos, especialmente no que se refere aos conteúdos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, nos métodos de ensino utilizados pelos docentes e, mais recentemente, na introdução do planejamento estratégico. Com isso, a atividade de ensino tem-se tornado menos tranqüila, exigindo um saber pedagógico por parte dos professores e um saber mais aplicado à vida dos acadêmicos, trazendo, assim, uma necessidade de maior ampliação do campo de saber¹⁸ de atuação do professor.

Mais tarde, na década de noventa, a UNESCO retoma esses aspectos na Declaração Mundial sobre a Educação Superior (1998, p. 28), no artigo 11, onde propõe que:

para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de

¹⁸ O termo em questão, “campo de saber”, é trazido com o sentido de campo de conhecimento. De acordo com Teixeira (1989), a partir da reforma universitária a posição do professor sofre mudanças relacionadas com a sua especialidade, trazendo a necessidade da ampliação desse campo de conhecimento em função de novas especialidades e da expansão da pesquisa.

ensino e aprendizagem [...]. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

O enfoque da UNESCO (1998) é positivo e dinâmico, pois destaca o papel ativo e político do ensino superior no sentido do desenvolvimento e das transformações sociais. Suas orientações são positivas sobre o princípio da importância do ensino superior enquanto parte essencial do amplo processo de mudança da sociedade.

Mas é preciso retomar a nossa história de educação superior brasileira para podermos compreender melhor por que aconteceram todas essas transformações. Oliven (2002) diz que o sistema de educação superior no Brasil pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano, uma vez que, desde o século XVI, foram os espanhóis que fundaram universidades em suas possessões na América, enquanto que o Brasil colônia não criou instituições de ensino superior em seu território até o início do século XIX.

Oliven (2002) destaca que os estudantes da elite colonial portuguesa, os portugueses nascidos no Brasil, que queriam graduar-se tinham que se deslocar até a metrópole. Na colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus: os jesuítas dedicavam-se à cristianização dos indígenas, à formação do clero e à educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais.¹⁹

A autora, ao se reportar à história da Universidade de Coimbra, em Portugal, lembra que esta era confiada à Ordem Jesuítica. No século XVI, tinha como uma de suas missões a unificação cultural do Império português e, dentro do espírito da Contra-Reforma, acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos da fé Católica e propugnando a superioridade da Metrópole em relação à Colônia.

¹⁹ Para estes, era oferecida uma educação medieval latina com elementos em grego para o ingresso na Universidade de Coimbra, em Portugal, observa Oliven (2002).

As primeiras faculdades brasileiras de Medicina, Direito e Politécnica eram localizadas em cidades importantes, possuíam uma orientação profissional bastante elitista e seguiam o modelo das grandes escolas francesas, que eram instituições seculares voltadas mais ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática quanto sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias, sendo que o professor catedrático era aquele que dominava um determinado campo de saber e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida (OLIVEN, 2002, p. 32).

Schwartzman (1983) destaca que a idéia de que deveria existir uma universidade brasileira nasce no ano de 1937, quando Gustavo Capanema propõe e Vargas assina o decreto de criação da universidade que deveria servir de modelo para todo o sistema de ensino superior do Brasil. Essa proposta de modelo único tem trazido resistência e dificuldades para a universidade brasileira pensar novas formas de organização em suas estruturas pedagógicas e administrativas. Hoje, a universidade brasileira já vive uma diversidade grande tanto nas estruturas organizacionais quanto nas áreas de conhecimento, mas isso tem tornado o espaço universitário bastante difícil para a atuação profissional do professor.

Franco (1997) mostra que a universidade é uma instituição multicultural com diversidade de posturas e manifestações frente às políticas e com diversidade de áreas de conhecimento, cada uma das quais com referências próprias e interesses por vezes conflitantes. Mas, segundo ela, o que não podemos omitir é que a origem do ensino superior foi tardia no contexto brasileiro, e, por isso, as universidades têm assumido lentamente e ainda de forma incipiente, em sua maioria, o papel de produtoras de pesquisa, apesar de ter ocorrido um fortalecimento maior nas grandes universidades nas últimas décadas.

Mas muitos têm sido os problemas acadêmicos, pedagógicos e administrativos que a universidade tem enfrentado, e Fávero (2000) observa que, passadas quase três décadas, foram extintos os departamentos, cujo espaço tem sido muitas vezes, na universidade, apenas um espaço de alocação administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador do trabalho de produção de conhecimentos. A partir do momento em que o departamento não é mais uma exigência legal na estrutura universitária, de acordo com a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96), as universidades começam a discutir e propor

diferentes formas de organização. É preciso considerar que muitos dos problemas ocorridos nas universidades têm causado um descompasso entre as pesquisas produzidas e as exigências tecnológicas, segundo Fávero (1989), além de os currículos apresentarem-se defasados, fragmentados e pouco flexíveis, dificultando a interdisciplinaridade.

Segundo Fávero (1989), a crise da universidade tem relação com o colapso de instituições existentes na sociedade civil, e muitos dos sintomas dessa crise estão ligados a sua própria história, uma vez que a universidade foi pensada como um bem cultural dirigido a minorias. Além do crescimento desordenado das universidades, de escolas isoladas e do processo de privatização do ensino superior, existe, ainda, a questão que se relaciona com a falta da qualidade do ensino.

Para a autora, recuperar a credibilidade da universidade vai exigir a consciência por parte do governo e da sociedade, e é um desafio resgatar o papel da instituição, cabendo aos educadores a função de crítico e a proposição de soluções. Cabe à universidade assumir o seu papel na pesquisa enquanto projeto institucional, de produção de conhecimentos nas diversas áreas. Assim, de forma competente, poderá disseminar e socializar o conhecimento enquanto universidade democrática (FÁVERO, 1989).

Mas é preciso que se destaque que, de todas as crises enfrentadas pela universidade, a crise institucional tem assumido grandes proporções nos últimos dez anos e, segundo Santos (1999), acompanha a desaceleração da produtividade industrial. De acordo com o autor, essa crise envolve variados aspectos, mas o mais importante tem a ver com o processo avaliativo.

Por isso, Santos (1999) propõe que é necessário considerar a especificidade da universidade, o seu envolvimento humano, de trabalho de processos criativos, comprometida culturalmente na construção participativa de uma cidadania. É preciso que a avaliação da universidade funcione como um mecanismo de superação de sua crise institucional, enfrentando as exigências da avaliação interna e externa como formas de fortalecimento.

No contexto das universidades em crise, revendo processos de reforma, coloca-se esse estudo.

O capítulo a seguir desenvolve o processo de construção das dimensões e das categorias de análise, explicitando como surgiram e se (re) construíram durante o caminho que percorri no desenvolvimento desta pesquisa.

QUARTO CAPÍTULO

UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre um processo, e sempre de vir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.
Paulo Freire, 1992

O objetivo deste capítulo é mostrar como se deu a construção metodológica das dimensões e das categorias de análise empregadas nesse estudo, especialmente como foram surgindo. Considerando a construção das categorias de análise, que a seguir explicito como parte de um processo em permanente construção, um processo central nesse estudo. Elas surgiram como uma espécie de síntese das leituras que fui realizando, desde quando nasceu a idéia de fazer este estudo, e nos mais diferentes grupos, espaços e lugares por onde transitei, entendidos espaços e lugares, segundo Veiga Neto (2002, p. 208), “como o ‘aqui’ ou o ‘ali’, um cenário físico onde se dão nossas experiências, concretas e imediatas”.

Essas categorias surgiram para inspirar-me na trajetória investigativa que percorri de forma que, à medida que avancei no estudo, nas leituras e na pesquisa, elas foram se modificando, se reestruturando, e novas categorias foram construídas. Conforme as categorias se destacaram, surgiram obstáculos que me desafiaram a entrar nesta misteriosa atividade que é para mim a pesquisa e a leitura, que, segundo Larrosa (2002a):

é algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos, na busca do fazer uma transmissão educativa no sentido de dar e receber, de dar e de tomar, de dar a palavra e de receber a palavra e de tomar a palavra, do que acontece na transmissão do dom da língua, da investigação e da experiência (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 282).

Foi através da leitura, da experiência e da pesquisa que surgiu a possibilidade de dar sentido ao que buscava. Foi nesse encontro das palavras com a experiência que as categorias e as dimensões surgiram e foram vislumbradas num processo de (re)descoberta e de pesquisa.

4.1 O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O processo de construção das categorias pressupõe um processo de interpretação do conteúdo contido nos depoimentos e nas falas do sujeito. Segundo André (1983), ao existir um método ou um sistema a ser criado, a sua origem está numa constante reflexão sobre a nossa prática de análise, considerando o contexto dos dados analisados e as concepções que orientam a nossa prática (ANDRÉ, 1983, p. 69). Busquei, no decorrer desse processo, a partir da minha prática, construir as categorias.

As categorias podem ser empregadas para estabelecer classificações e para agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo e de um modo geral. Esse tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 1998, p. 70).

Portanto, considerando que este estudo se desenvolveu numa perspectiva qualitativa, foram construídas diferentes categorias que marcaram teórica e metodologicamente seu processo de construção. Franco (1998), ao desenvolver um estudo sobre experiências

inovadoras/êxitosas em Administração da Educação, configurou as categorias utilizadas numa conceituação como: as *categorias referentes* “são aquelas que delimitam os contornos de abrangência do objeto de estudo, caracterizando-o em um recorte específico”; as *categorias conceituais* “são entendidas como aquelas que iluminam a organização e a compreensão das informações, inserindo os resultados em um todo interpretativo. Marcam teoricamente e metodologicamente o trabalho e dão o fundamento, direcionam o olhar”; e as *categorias substantivas* “são aquelas desveladas no processo de investigação, a partir da análise das informações obtidas nas várias fontes”. Esta última foi caracterizada sob duas perspectivas: a primeira, enquanto convergências temáticas decorrentes de um processo analítico, utilizado na análise de alguns documentos do estudo para a seleção do corpus analítico, para classificar convergências temáticas, perceber seu aspecto aglutinador, nominando-as e captar tensões (contraposições); a segunda perspectiva é entendida como veiculador de sentido, tendo inscrito em si a historicidade (FRANCO, 1998, p. 26 e 27).

Visando à busca das informações, com vistas ao resgate do contexto dos setores pedagógicos, os quais favoreceram os processos de reconstrução empírica e de decisão quanto à busca sistemática dos dados, este processo de investigação encaminhou-se, desde o início, para a descoberta de categorias relativas ao fazer e ao saber sobre a docência e os setores pedagógicos. Com o aprofundamento das leituras e da pesquisa, as categorias foram-se tornando mais claras e foram-se redefinindo. Convém destacar que, num primeiro momento da investigação, essas categorias serviram para as observações e construção do referencial teórico, mas somente passaram a ser de fato categorias de análise quando foram submetidas ao crivo da prática vivida e informada pelos participantes.

No decorrer do processo da pesquisa, as categorias ampliaram-se e surgiu a necessidade de identificar algumas dimensões.

4.1.1 Construindo as dimensões e as categorias de análise

Considerando que as categorias de análise, segundo Gomes (2002), podem ser estabelecidas antes da realização do trabalho de campo na fase inicial da pesquisa, a partir da elaboração de conceitos mais gerais, constata-se que, ao longo do trabalho, elas requerem uma maior fundamentação teórica. Inicialmente, as categorias foram surgindo a partir das leituras e

de estudos realizados, seguidas de formação de conceitos, com as discussões com colegas de trabalho e professores, através da reflexão sobre a minha própria vivência como docente, com as experiências pedagógicas vivenciadas como supervisora educacional de escolas de ensino básico e como coordenadora pedagógica na universidade.

Portanto, a definição das categorias deu-se de duas maneiras: *a priori* e *a posteriori*. No primeiro momento, a fonte básica do estabelecimento das categorias, além dos aspectos acima citados, foi o referencial teórico e a minha experiência como profissional da área pedagógica e como docente dos vários níveis de ensino universitário e não-universitário. Já no segundo momento, foram as leituras sucessivas e as entrevistas realizadas que colaboraram para redefinir a nova configuração das categorias de análise, bem como o surgimento de novas dimensões ligadas a cada uma das categorias construídas ou em construção. De acordo com Minayo (2000), as categorias podem-se tornar mais específicas e concretas a partir da coleta de dados.

4.1.2 Síntese das dimensões e categorias de análise

A partir da construção das categorias de análise do conteúdo, o que envolveu um processo de reconstrução, defini um quadro síntese com o objetivo de dar maior visualização das dimensões, das categorias de análise constituídas e dos indicadores, numa tentativa de garantir a fidelidade da categorização, uma vez que realizei um procedimento aberto e indutivo de criação dessas categorias.

Quadro 1 – Síntese das dimensões, categorias de análise e indicadores

Dimensão (A) – PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
1. Professores enquanto intelectuais públicos e transformativos	1.1 O professor questiona o seu próprio ensino e cria conhecimentos para ensinar. Representações utilizadas pelos professores.
	1.2 O envolvimento nas questões sociais - políticas na universidade e desenvolvimento de uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida.
	1.3 O professor torna público o seu trabalho e as suas pesquisas, enquanto sujeito transformativo.
Dimensão (B) - SABERES DOS PROFESSORES	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
2. Construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores	2.1 O conhecimento e o saber relacionado ao conteúdo específico de ensino e de aprendizagem da disciplina.
	2.2 Os conhecimentos e os saberes pedagógicos: formação profissional, curricular e o saber da experiência.
Dimensão (C) – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
3. Inovação pedagógica na educação universitária	3.1 Idéia de novidade, mudança e reforma. Descontinuidade (o contrário de reprodução). Romper com a reprodução e a repetição.
	3.2 A idéia de que se reconfiguram os saberes científicos e saberes relacionados com o cotidiano. Trabalhar com novas relações no currículo e na política.
	3.3 Percepção de que o conteúdo trabalhado na disciplina tem relação com o contexto.
4. Interdisciplinaridade como possibilidade para inovação pedagógica	4.1 Realização de experiências concretas de trabalho em redes, em equipes ou em grupo, no exercício profissional. Elo interdisciplinas e interpráticas de trabalho docente.
5. Sala de aula como espaço de ruptura com o ensino tradicional	5.1 A sala de aula enquanto um espaço de convivência humana, um espaço de diálogo entre professor, alunos e colegas, como um trabalho colaborativo.

Dimensão (D) – ATUAÇÃO PEDAGÓGICA	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
6. Auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva	6.1 A ação e pesquisa reforçada por uma prática reflexiva, combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação.
	6.2 A importância da existência de um setor pedagógico na universidade.
	6.3 A avaliação e a ação pedagógica.
7. Reconciliação do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade	7.1 Um trabalho de construção, de observação reflexiva, contínua e permanente em situações reais de atuação pedagógica.
	7.2 Mobilização criativa de saberes e do trabalho em equipes pedagógicas com projetos comuns.
	7.3 Perfil do assessor pedagógico na atuação nos diferentes campos de conhecimento da universidade.
	7.4 A ação pedagógica e o atendimento ao aluno.

Quadro 1 – Dimensões, categorias de análise e indicadores

A seguir, específico, de forma pormenorizada, como ficaram definidas as categorias de análise e os indicadores que serviram de base para este estudo e que têm como objetivo dar uma maior visibilidade às dimensões que foram sendo estabelecidas a partir da construção e da reconstrução e agrupamento das próprias categorias. Segundo Carmo e Ferreira (1998), a escolha das categorias é fundamental na análise do conteúdo. De fato, as categorias podem provir de fontes como o próprio documento em análise, o qual pode ser, por exemplo, as respostas dos sujeitos, no caso de tratar-se de entrevistas, ou as finalidades e intenções, no caso de se tratar de texto.

4.2 DELINEANDO AS DIMENSÕES E EXPLICITANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As grandes dimensões de análise foram criadas no decorrer do estudo. Ao delinear-se a primeira dimensão **(A) professores universitários**, definiu-se também a categoria **(1)**

professores enquanto intelectuais públicos e transformativos por ser um foco que envolveu reflexões sobre a participação dos docentes de forma ativa e com voz frente ao trabalho pedagógico que desenvolvem. A segunda dimensão **(B) saberes dos professores** traz os seus saberes e sua relação com a questão da construção do conhecimento científico e pedagógico. Foi construída, nessa dimensão, a categoria **(2) Construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores**. A terceira dimensão **(C) inovação pedagógica como prática da construção do conhecimento** enfoca as categorias **(3) inovação pedagógica na educação universitária**, **(4) interdisciplinaridade como possibilidade de inovação pedagógica** e **(5) sala de aula universitária como espaço de ruptura com o ensino tradicional**. O trabalho com os aspectos que envolvem os processos de qualificação e formação docente e atuação pedagógica na universidade construiu-se a quarta dimensão **(D) atuação pedagógica**, que enfoca duas categorias **(6) auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva** e **(7) reconceitualização do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade**.

A essas dimensões criadas se relacionam as categorias de análise a seguir explicitadas. A primeira categoria, (1) professores enquanto intelectuais públicos e transformativos, surgiu a partir da dimensão (A), que versa sobre os professores universitários e reflexões que tenho realizado durante a minha vida profissional e de formação.

Na dimensão (B), que trata dos saberes dos professores, surgiu a segunda categoria, (2) Construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores, por trazer a necessidade de focar os saberes docentes na formação dos professores e rever a questão da construção dos diferentes conhecimentos.

A partir da dimensão (C), inovação pedagógica como prática de construção do conhecimento, construíram-se três categorias: (3) inovação pedagógica na educação universitária, (4) interdisciplinaridade como possibilidade de inovação pedagógica e (5) sala de aula universitária como espaço de ruptura com o ensino tradicional, visando a atender o enfoque da inovação tão necessária nos tempos atuais.

Na dimensão (D), atuação pedagógica, são construídas mais duas categorias: (6) auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva e (7) reconceitualização do conceito de supervisão na universidade numa proposta de (re)visão da própria atuação do assessor pedagógico nas instituições de ensino superior.

A seguir, descrevo as dimensões e desenvolvo as categorias que surgiram a partir dos estudos, das leituras e das entrevistas realizadas. O pré estabelecimento das categorias de análise possibilitaram a dinâmica de novas construções e reconstruções. O objetivo da construção das categorias *a priori* foi o de possibilitar um melhor direcionamento da revisão teórica para a elaboração do instrumento de pesquisa. A reconstrução e reorganização *a posteriori* das categorias e das dimensões ajudaram-me a amadurecer o estudo e colaboraram para uma melhor análise dos dados recolhidos nas entrevistas. À medida que novas leituras foram sendo acrescentadas, com as sugestões da banca de qualificação do projeto da tese e com o estudo e entrevistas realizadas no período do doutoramento em forma de sanduíche em Portugal, na Universidade de Aveiro, a reconstrução dessas dimensões e categorias foi sendo aprimorada, transformando esse ato, muitas vezes, num jogo.

A dimensão (A) professores universitários, em que se destaca a primeira categoria, (1) professores enquanto intelectuais públicos e transformativos, que descrevo a seguir, foi-se construindo no decorrer do estudo e manteve-se até o final. Essa categoria está ligada diretamente com o foco do trabalho pedagógico na universidade, que é o professor universitário numa postura de intelectual, público e transformativo.

4.2.1 Professores Universitários: Dimensão (A)

Nessa dimensão, é necessário discutir também a participação docente. Atualmente, nota-se grande interesse pelas histórias profissionais dos professores. Trata-se de “pólos de memória e narração, um espaço de narrativas abertas e de restauração da memória”, trabalhados por Linhares (1997, p. 88), como forma de devolver a voz aos professores, registrando acontecimentos testemunhados por eles e os avanços e os recuos referentes à sua época de estudo.

Vê-se, nessa dimensão, uma alternativa para ampliar o espaço pedagógico de participação dos núcleos pedagógicos, buscando identificar o quanto a existência de setores pedagógicos na universidade possibilita que, através da formação de seus professores, a universidade possa ser produtora de conhecimento. Logo, a primeira categoria que se destaca é a da participação dos docentes, uma participação ativa e com voz, trabalhada por Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998) em seus estudos, que se construíram num movimento de busca e produção de subsídios capazes de responder às perplexidades vividas e percebidas em nossa prática docente.

Enfim, na questão que envolve a participação dos professores, é preciso reportar a nós próprios enquanto uma corporação, enquanto um grupo de pessoas que se organizam. Em torno às necessidades de luta para diferenciar-se de outras profissões e, ao mesmo tempo, aumentar o seu *status* na sociedade. Isto nos sugere Durkheim, quando diz que:

um grupo social, qualquer que seja, profissional ou outro, adquira uma coerência suficiente de si e de sua unidade moral, não basta que haja entre seus membros um certo número de idéias e sentimentos comum. É preciso ainda que ele seja levado a opor-se a outros grupos que o limitam e lhe resistem. É preciso que as necessidades de luta o obriguem a fechar-se sobre si e a organizar-se fortemente (DURKHEIM, 1995, p. 84 e 85).

É preciso ver que as pessoas que fazem parte de uma corporação de ensino, com diferentes professores, mesmo dentro de uma estrutura tão ampla e organizada como a Instituição de Ensino Superior, também são pessoas que formam um grupo pertencente a uma mesma obra de ensino. Por isso, refletir sobre a categoria que envolve o professor enquanto intelectual público e transformativo traz a possibilidade de dirigir um olhar para o trabalho realizado na universidade e buscar ver os princípios defendidos por esse grupo social.

4.2.1.1 Professores enquanto intelectuais públicos e transformativos: categoria (1)

Giroux (1987), numa perspectiva semelhante a de Schön (1992), considera os professores como atores reflexivos e enfatiza sua importância no que tange à responsabilidade de questionamento sobre o ensino que ministram e sobre os objetivos pelos quais lutam. Foi a

reflexão sobre o importante papel que os professores têm no desenvolvimento de suas atividades junto aos alunos que se idealizou a criação e o surgimento dessa categoria.

A primeira categoria, do professor enquanto intelectual público e transformativo, oportunizou uma reflexão sobre a importância do papel do professor universitário enquanto sujeito público, social e comprometido com os paradigmas emancipatórios.

O professor enquanto um intelectual público pressupõe “um sujeito criador de representações simbólicas e bens culturais, o qual coloca nas questões sociais e políticas a ênfase pedagógica do seu trabalho” (LEITE e equipe, 1998, p. 50). Segundo a autora, o papel como sujeito público deve levar em conta o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas sociais; deve, ainda, considerar que a problematização teórica tem como objetivo desenvolver uma práxis que seja comprometida com a construção de alternativas de vida. Para maior compreensão, retomo o conceito do docente enquanto intelectual público, já mencionado no terceiro capítulo, quando trabalho o aspecto da pedagogia universitária. Leite (2003) pressupõe que, para permitir a busca de novos referenciais numa perspectiva de emancipação humana, é preciso que se veja

o docente como intelectual público, onde o mesmo é o protagonista do ato pedagógico e formativo, que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando público novos e antigos referenciais, balizados na perspectiva da ética e da emancipação humana (LEITE, 2003, p. 196).

Da mesma forma que o docente enquanto intelectual público é o protagonista do ato pedagógico, o professor enquanto intelectual transformativo também enfatiza esses referenciais ao pressupor a “necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1987, p. 163). O autor diz que essa é uma oportunidade de refletir sobre a necessidade de relacionar o pedagógico e o político na atuação dos professores enquanto intelectuais do ensino em qualquer nível.

Foi através da investigação que realizei (BROILO, 1990, p. 97) sobre a temática da “dimensão pedagógica da prática social do movimento grevista do magistério público estadual do Rio Grande do Sul” que constatei em uma das partes do estudo, o envolvimento dos

professores nessa categoria e a sua participação enquanto intelectuais públicos e transformativos. Entretanto, muitos dos professores entrevistados ainda se situavam apenas como intelectuais críticos, posicionando-se na linha tradicional-humanista, sem avançar para ver o sujeito como ser histórico, contextualizado, que faz parte de um projeto político e social, como propõe Giroux em seus estudos. Mas, como as mudanças não se dão de forma homogênea em movimentos sociais ou no cotidiano de vida de cada um, os professores situavam-se, também, como intelectuais transformativos, o que é consolidado por Giroux (1990) quando afirma que os mesmos necessitam reconsiderar e transformar a natureza do seu trabalho e deverão:

... combinar a reflexão e a ação com o fim de municiar os estudantes com as habilidades e os conhecimentos necessários para lutar contra as injustiças e converter-se em atores críticos entregues ao desenvolvimento de um mundo livre de opressões e exploração (GIROUX, 1990, p. 36).

Ao longo de minha trajetória profissional, tenho-me situado freqüentemente na categoria do *professor enquanto intelectual público e transformativo*, pois tenho vivenciado situações em alguns momentos como docente que exigiram de mim um envolvimento pautado por uma abordagem que busca constantemente uma postura crítica, mas em uma linha de transformação e de intervenção.

Ao tratar do professor enquanto intelectual, Giroux (1997, p. 161) argumenta que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. Essa dimensão oferece uma base teórica para examinar a atividade docente como uma forma de trabalho intelectual e não puramente em termos instrumentais ou técnicos. Essa categoria também pode esclarecer quais os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Ainda, segundo Giroux (1997), ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através das pedagogias que utilizam e endossam.

Os professores, de uma forma geral, seja qual for o nível de ensino em que atuam, deveriam ser vistos como homens e mulheres livres e emancipados, que se dedicam a

promover o desenvolvimento intelectual e a capacidade crítica dos estudantes. Por isso a ênfase em que os professores devem assumir a responsabilidade ativa pelos questionamentos acerca do que ensinam, como devem ensinar e por quais metas estão lutando é reforçada por Giroux (1997).

Portanto, concordo com os autores que entendem os professores enquanto intelectuais, seja na forma pública ou transformativa. Isso nos faz ver que é preciso começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores possam assumir todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

4.2.2 Saberes dos Professores: Dimensão (B)

A construção dessa dimensão dos saberes dos professores é fundamental para o trabalho de assessoria ao docente universitário e ajuda a entender melhor as práticas pedagógicas dos professores na perspectiva de que "o saber docente é um saber plural, complexo, racional, valorativo, cultural e histórico" (CAMPANI, 1999, p. 78).

Campani (1999) percebeu, em seu estudo, que as diferentes epistemologias trazidas nos relatos das trajetórias de formação serviram para pensar a construção do saber dos docentes. Segundo a autora, há uma relação de mútua constituição nesse processo: o saber constituiu-se pelo sujeito da mesma forma que o sujeito constituiu-se por esse saber.

Por isso, conhecer a produção dessas práticas e saberes, bem como as relações estabelecidas no espaço dentro do qual nós, professores e educadores, nos movimentamos e desenvolvemos o nosso trabalho como docentes no dia-a-dia da universidade, na sala de aula e na ação pedagógica que envolve essa prática é fundamental para este estudo.

4.2.2.1 Construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores: categoria (2)

Apoiar os professores na questão da construção de seus saberes é muito importante, especialmente nos aspectos relacionados com o pedagógico, mas isso impõe a clarificação de alguns conceitos fundamentais que envolvem a construção dos diferentes conhecimentos.

Essa categoria exige um espaço maior para sua sistematização tendo em vista as diferentes considerações sobre o tema que a literatura apresenta.

Com relação à construção dos diferentes conhecimentos, Alarcão (2003b, p. 61), ao refletir sobre o conceito do conhecimento profissional dos professores diz:

Fala-se, a respeito dos professores, de conhecimento pedagógico, de conhecimento científico, de conhecimento científico-pedagógico, de conhecimento pedagógico-didático, de conhecimento profissional, de conhecimento pedagógico do conteúdo. Fala-se ainda de conhecimento declarativo ou substantivo, conhecimento de conteúdo, conhecimento processual, conhecimento contextual. E ainda de conhecimento explícito, implícito, tácito, empírico, experiencial, conhecimento na ação e conhecimento sobre a ação.

A autora aponta que há uma preocupação pela caracterização do conhecimento profissional do professor e uma sensibilidade por parte de alguns investigadores. Entre eles, destaca o pensamento de Shulman (1986, 1993), o qual muito tem contribuído para essa conceituação.

Shulman (1986), entre outros, traz importantes contribuições que envolvem a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como esses conteúdos se transformam no ensino em sala de aula. Os três tipos de conhecimento que os professores dominam e que são apoiados nas práticas docentes configuram-se em uma epistemologia própria.

O primeiro tipo de conhecimento apontado por Shulman (1993) é o “conhecimento específico do conteúdo”, que se refere à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor.

O segundo tipo de conhecimento é o “conhecimento pedagógico dos conteúdos”, que vai além do conhecimento específico do assunto. Ao tratar desse campo conceitual do conhecimento pedagógico, Tavares (1997) mostra que o conhecimento dos conteúdos sobre os diferentes domínios da realidade pode e deve tornar-se pedagógico através de sua

transformação. De imediato, surgem as seguintes indagações: Que transformação? Com quem? Em que circunstâncias?

Para responder a essas questões, Tavares (1997), ao recorrer a Shulman,²⁰ descreve o conhecimento pedagógico ou conhecimento científico e pedagógico como o conhecimento sobre os conteúdos das diferentes especialidades que se transformam em conhecimento para ser transmitido, aplicado, comunicado, através dos processos e das técnicas mais adequadas, em função do desenvolvimento dos sujeitos e dos seus contextos. Esse conteúdo transforma-se também em conhecimento didático dos próprios conteúdos e em conhecimento pedagógico, constituindo-se num verdadeiro instrumento de trabalho dos professores. Shulman (1993) destaca um terceiro tipo de conhecimento, o “conhecimento curricular”, que é entendido como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos.

Shulman (1999), ao fazer uma dissecação e análise do conhecimento que envolve o ensino universitário, apresenta uma contribuição para a evolução do conhecimento acadêmico sobre o próprio ensino e sugere a utilização de “portfólio” como forma de pesquisa sobre o ensino.²¹ Como o desenho do curso envolve a pesquisa ou conhecimento e a descoberta, pode tornar-se, segundo o autor, uma ocasião de investigação e de experimentação. Mas reforça que, para essa atividade ser designada como conhecimento, deverá manifestar estas características: ser pública, ser suscetível à revisão e avaliação crítica e ser disponibilizada para o uso por outros membros da comunidade acadêmica.

Em seus estudos sobre os conhecimentos dos professores, Shulman (1986) realizou pesquisas que indicam um certo privilegiamento de questões didático-pedagógicas de natureza geral e/ou técnica em detrimento de conhecimentos sobre o conteúdo de ensino e a forma como estes poderiam ser trabalhados pedagogicamente em sala de aula. Mas defende, sob uma perspectiva renovada, a recuperação do “paradigma perdido”, o qual valoriza o saber do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem.

²⁰ Pedagogical content knowledge (TAVARES:In: SÁ-CHAVES, 1997, p. 64).

²¹ Shulman (1993) define portfólios como sendo “a história documentalmente estruturada de um conjunto amplo de atividades de ensino ministradas por professor particular ou mentor, evidenciado por amostras de fichário de alunos, e inteiramente constatado através de textos reflexivos, deliberação e discussão”.

Segundo Tavares (1997), não é possível falar e muito menos compreender qualquer percurso de formação sem passar por dois “vectores” essenciais do conhecimento: as diferentes especialidades e campos da área das ciências da educação, numa perspectiva inter e transdisciplinar.

Portanto, é preciso clarear alguns conceitos, como os de conhecimento científico e de conhecimento pedagógico. Quanto ao conhecimento científico da educação, Tavares (1997) expõe, em seus estudos, que é entendido como:

o conhecimento sobre as temáticas das diferentes especialidades e das Ciências da Educação. Ou seja, a aquisição e construção de conhecimentos conteudísticos de um modo sistemático, metodológico, para explicar e compreender um determinado campo fenomenal da realidade e as suas múltiplas intersecções, seja qual for o domínio de incidência.

Ao nascer a segunda dimensão, que enfoca os saberes dos professores, nasce também a segunda categoria – que traz a questão da Construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores. Ao investigar a prática docente e a educação do professor, Pimenta (1999, p. 27) ressalta que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática”, e Tardif (1991, p. 215) nos diz que chamamos de saberes sociais o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade. Com relação aos saberes da educação, o autor diz que é o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem socialmente elaborados e destinados a instruir os membros da sociedade nos saberes sociais.

Cabe aos professores, portanto, definirem sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Reforça o autor que, mesmo que se reduzam os saberes à função improdutiva da transmissão, pode-se admitir que os professores que trabalham com o ensino têm uma função social tão importante quanto à dos professores que trabalham com a pesquisa e que compõem a comunidade científica.

Muitos são os questionamentos que o autor faz em referência aos saberes dos professores. Ele aponta que talvez seja necessário para a equipe que atua nos setores pedagógicos refletir, identificando e analisando esses saberes provenientes da prática

pedagógica dos docentes e os definidos pela instituição. Por isso, cabe investigar: Que saberes são esses? Qual é o envolvimento dos professores que trabalham nos setores pedagógicos, na produção dos saberes pedagógicos, na definição e na seleção desses saberes que são transmitidos pela universidade?

Tardif (1991), em seus estudos, procura identificar e definir os diferentes saberes que intervêm na prática docente e as relações que se estabelecem entre os docentes e esses saberes. Destaca que o saber docente é um “saber plural, estratégico e desvalorizado”.

Nesses saberes docentes, segundo Tardif (1991, p. 215), estão incluídos os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Nas relações dos professores com os seus saberes, o autor observa o professor como "agente de transmissão dos saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática". O autor, ao identificar o saber profissional, questiona: qual a natureza desse saber que seria específico aos práticos?

No campo universitário, o autor observa que se tem discutido muito pouco sobre o lugar e o sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais de ensino. Mas tem havido uma certa mudança de perspectiva, nestes últimos dez anos, pois essa questão do saber dos profissionais do ensino tem marcado as discussões e a pesquisa sobre a formação docente, nas faculdades de educação e tem-se estendido para várias outras profissões.

Para Tardif (2002b, p. 79),

essa epistemologia baseia-se no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um espaço autônomo e original de formação para os profissionais, assim como um lugar de produção de saberes diretamente oriundos da atividade profissional, os quais podem ser chamados de saberes práticos, saberes de ação, saberes de experiência.

Com isso, a universidade constitui-se como lugar de aprendizagem, de mobilização de saberes e de competências específicas, sendo a prática considerada uma instância de produção

desses saberes e competências. Com a integração de parte da formação, a prática torna-se um espaço de comunicação e transmissão desses saberes e competências, segundo Tardif (2002b).

Faço um destaque para os saberes pedagógicos. Tardif (2002a, p. 36) ao investigar sobre os saberes dos professores em seu trabalho e na sua formação, traz que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes e diferentes relações. O autor levanta uma questão de fundo sobre os saberes profissionais dos professores que é: quais os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho. Mas, segundo o autor, a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação; ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Tardif (2002a, p. 37) define os saberes pedagógicos como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, como reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Para o autor, os saberes pedagógicos têm-se articulado com as ciências da educação e, por isso, muitas vezes têm-se confundido, na medida em que se integram com a pesquisa, numa tentativa de legitimar-se cientificamente.

Therrien (1993) distingue entre os saberes três dimensões. Na primeira dimensão, considera o *saber ensinado*, no qual são encontrados os saberes curriculares específicos dos programas de ensino definidos pelas instituições. Na segunda dimensão, considera o *saber ensinar*, que se refere ao saber da formação profissional pedagógica, com seus aspectos ideológicos e teóricos, dos diferentes campos do conhecimento e inclui os saberes disciplinares definidos pela universidade. E, na terceira dimensão, destaca o *saber da experiência* do professor, que é o saber próprio da identidade do docente e que se identifica com o seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana.

Uma outra dimensão que pode afetar profundamente os saberes dos educadores, segundo Cunha (2003), está ligada ao reforço da condição de visão única, tão caro à ciência moderna e reforçado pelos dispositivos políticos da busca de produtividade docente. A autora

destaca que ainda são frágeis e poucas as inovações no campo acadêmico. Mas dirigir um olhar para a inovação como possibilidade de esperança e de construção do conhecimento é um desafio que me faz refletir sobre essa questão e a propor a dimensão seguinte.

4.2.3 Inovação Pedagógica como Prática de Construção do Conhecimento: Dimensão (C)

A terceira dimensão que se delineou é a da inovação pedagógica como uma prática da construção do conhecimento social na sala de aula universitária e nos processos de qualificação e de autoformação docente. Essa dimensão surgiu como uma oportunidade de identificar as inovações realizadas pelas equipes pedagógicas das universidades e de rever os conceitos e perspectivas desse tema como “um fator de revitalização do ensinar e aprender na universidade” (LEITE, 2001a, p. 93). Deste modo, localizamos as seguintes categorias de análise.

4.2.3.1 Inovação pedagógica na educação universitária: categoria (3)

Leite (2001a, p. 96), juntamente com Boaventura Santos e Elisa Lucarelli, concorda que podemos visualizar a inovação como um processo descontínuo de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino e na aprendizagem ou como uma transição paradigmática, em que ocorre uma reconfiguração de saberes e poderes (LEITE, 2002a, p. 49). A autora fala de “uma inovação educativa e pedagógica vivida no âmbito da universidade, rupturando com os paradigmas de reprodução ou regulação” (LEITE, 2000, p. 143).

A autora, em seus estudos, chama atenção para o fato de que houve sempre a inovação se associa com ruptura. Em geral, se associa inovação com a novidade, com a mudança e com a reforma, trazendo com a novidade, uma questão qualitativa da introdução de algo ainda não estreado, não visto antes. Para a autora, a idéia de mudança, na literatura clássica, guarda o sentido da mudança provocada, podendo ser “temporária e até parcial”. É nesse sentido que, segundo a autora, a mudança produz alterações na situação e nas circunstâncias no nível de sistema e indivíduo. Leite (2001a) ao tratar da inovação na educação universitária, traz que muitos autores resumem suas concepções de inovação muitas vezes às idéias de progressão,

do novo, de melhoria, de aperfeiçoamento, de mudança. Os valores e atitudes, bem como a ordem moral e as relações interpessoais igualmente dão sentido à inovação. Em resumo, segundo a autora, a literatura clássica na área de inovação compreende que:

introduzir uma inovação tem o sentido de provocar uma mudança no sistema educacional, produzir sua reforma na direção da qualidade, da melhora do sistema e no caso, da Universidade, a inovação contribuiria para responder ao avanço, ao progresso (LEITE, 2001a, p. 94).

Na entrevista realizada sobre as reflexões em torno da inovação no ensino na Argentina, Leite (2001b) diz que antes de dar significado ao conceito de inovação é necessário deixar mais clara qual o conhecimento que embasa a sua concepção e buscar as produções acadêmicas que evidenciem rupturas com o *status quo*. Isso porque, as concepções que têm surgido e os materiais encontrados sobre inovação, tanto no ensino universitário quanto no ensino médio e básico, têm sido numa concepção que pode ser entendida como milenarista.

Numa perspectiva milenarista que diz como as pessoas devem se comportar e ver o mundo, a inovação seguida de mudança ou reforma envolve um processo que permite a avaliação. Segundo Leite (2001a, p. 96) é possível estabelecer, então, uma inovação como pensamento de *experts* e um planejamento de poucos destinados a muitos, uma inovação como ação que se ajusta à prática. Nesse caso, a inovação, mudança ou reforma envolve diferentes hierarquias de indivíduos e, por isso, necessita de estratégias de comunicação.

Leite (2001b) tem críticas a essas formas de entendimento e propõe que a inovação seja um rompimento com dogmas e certezas, características dos paradigmas da regulação e da reprodução.

Lucarelli (1994), ao analisar os fatores que permitem o surgimento e o desenvolvimento das inovações, mostra que é preciso superar os obstáculos do tipo administrativo, organizacional, econômico e psicossocial que se apresentam nas instituições. A autora demonstra que é nesse contexto que o pedagógico e as inovações são analisadas, desde a capacidade que se tem de produzir um melhoramento sensível, mensurável e

duradouro da situação vigente. Isto implica, na seleção criativa, a utilização de recursos de uma forma nova e original.

Para a autora, acentua-se a condição de ruptura com o contexto para uma construção de novas estratégias pedagógicas de difusão, de aplicação e de integração com outras práticas existentes que possibilitarão a articulação da teoria com a prática como um caminho para a inovação.

Cunha (2001, p. 34-35), ao realizar um estudo para identificar experiências inovadoras no âmbito do currículo e da sala de aula, que vêm favorecendo rupturas com as formas tradicionais do ensinar e do aprender nas licenciaturas, traz que as concepções funcionalistas que privilegiam a ordem, o equilíbrio, a regulação e a conservação têm acompanhado os conceitos e o entendimento de inovação.

Fernandes (2000), ao analisar o conceito de inovação, também o faz relacionando-o com o conceito de *mudança*, dizendo que freqüentemente aparece associado ao de evolução gradual, sendo utilizados para referir-se às alterações provocadas por agentes internos e externos, concretizadas de forma progressiva. Já o conceito de *inovação educativa* utiliza-se para assinalar ruptura com situações ou práticas anteriores, aparecendo definido como “qualquer transformação introduzida intencionalmente no sistema educativo ou em qualquer dos seus subsistemas, tendo em vista a sua evolução controlada ou a ultrapassagem de pontos críticos que foram detectados” (FERNANDES, 2000, p. 48).

Nessa categoria, aparece mais um conceito a que precisamos nos reportar, que é o de qualidade no ensino superior. Santiago (1999) analisa a utilização do conceito de qualidade no ensino superior numa perspectiva crítica, apontando que a visão da indústria traz a forma de reprodução, de adaptação e de reconstrução e tentando ligar a qualidade a determinadas práticas de gestão colaborativa no ensino superior.

O autor diz que o conceito de qualidade trazido da indústria e serviços deveria ser adaptado ou reconstruído, e só nessa perspectiva é que poderia interessar para as atividades de

ensino, de aprendizagem e investigação no Ensino Superior. O autor traz que o conceito de qualidade no Ensino Superior é cada vez mais objeto de investigação e do discurso do senso comum e político (SANTIAGO, 1999, p. 356).

O item seguinte, que trata da quinta categoria - a interdisciplinaridade como pista de inovação pedagógica -, proponho uma reflexão sobre um possível caminho interdisciplinar a ser trilhado como alternativa de um trabalho pedagógico na universidade.

4.2.3.2 Interdisciplinaridade como possibilidade de inovação pedagógica: categoria (4)

Surge, ainda, nessa dimensão, uma categoria que devemos considerar, que é a interdisciplinaridade, apresentada por Braga (1999) como uma possibilidade para os setores pedagógicos e os professores universitários trilharem num exercício epistemológico e interdisciplinar como uma alternativa de inovação educativa. A autora, ao refletir sobre o caminho da interdisciplinaridade, mostra que são as experiências concretas de trabalho em equipe ou em grupos, no exercício de suas possibilidades, nos problemas e nas limitações, que a constroem e reforça que a:

interdisciplinaridade se coloca como um caminho possível para contrapor-se ao saber cada vez mais especializado, fragmentado e reductor; à separação cada vez maior entre a Universidade altamente especializada e dividida e a realidade dinâmica e concreta da sociedade que conforma um todo complexo e indissociado e o determinismo das situações consagradas e confirmadas pelo esoterismo das linguagens científicas (BRAGA, 1999, p. 26).

No entanto, a interdisciplinaridade, segundo Machado (2002, p. 145) não pode colocar-se como um discurso demagógico ou como uma receita mágica para superar a fragmentação do conhecimento ou estrutura dos departamentos acadêmicos. Para as autoras, a concepção de interdisciplinaridade é mais do que simples atravessamento dos limites departamentais da universidade e das fronteiras que estabelecem os territórios de cada disciplina. Ao mesmo tempo em que transpõe tais limites, a interdisciplinaridade institui a solidariedade como um elo interdisciplinas e interpráticas de trabalho docente-discente.

Algumas universidades já realizaram mudanças em suas estruturas, organizando-se administrativamente em cursos, extinguindo seus departamentos e transformando as unidades de ensino, pesquisa e extensão em centros, trazendo aos setores pedagógicos e aos professores universitários a necessidade de realizar um maior *exercício epistemológico interdisciplinar*. Colocam, ainda, o desafio de construir outra Universidade, que passa pelo compromisso de sonhar outra sociedade (FERNANDES, 1999).

4.2.3.3 Sala de aula universitária como espaço de ruptura com o ensino tradicional: categoria (5)

Essa categoria originou-se a partir da reflexão de que o espaço da aula universitária é considerado como uma “estrutura contextualizada” que, segundo Donato (2000), é formada por um conjunto de elementos e processos que conduzem a uma determinada configuração em função das relações existentes dentro e fora desse espaço.

Abreu e Masetto (1990) realizam um estudo sobre essa temática e apresentam que a prática concreta do professor assenta-se sobre três pontos principais: *o conteúdo* na área na qual o professor é um especialista; *a sua visão de educação*, de homem e de mundo; *a habilidade e os conhecimentos pedagógicos* que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

Masetto (1992, p. 69) destaca dois pontos que chamaram a sua atenção: a concepção de sala de aula e o relacionamento adulto com os alunos. O autor, ao tratar da concepção da sala de aula, encontrou algumas características positivas identificadas tanto por alunos quanto por professores, especialmente no ensino universitário.

A primeira característica por ele identificada é “a sala de aula como um espaço de *com-vivência*”, onde a “*vivência*” funciona como um espaço aberto e integrado com a realidade, apresentando um movimento de mão dupla, que recebe a realidade, trabalhando-a e desenvolvendo-a enriquecida com o conhecimento e a ciência. A segunda é a “sala de aula como um espaço de *vivência-com*”, onde a vivência é *com* os colegas, professores e outros. Há aí uma necessidade de o aluno aprender a viver, aprender, trabalhar, dialogar, construir e

produzir com os professores, que são os incentivadores dessa integração. Na terceira característica, a “sala de aula como um espaço de Convivência Humana”, o processo de aprendizagem no ensino superior é marcado singularmente pelo aspecto de capacitação profissional, privilegiando-se informações técnicas e treinamento para o exercício competente de uma profissão, sem preocupação, espaço e oportunidade para o crescimento e desenvolvimento humanos, isto é, a universidade deve preocupar-se em formar o profissional competente. A quarta característica é a da “sala de aula como um espaço de relações pedagógicas”, onde esse espaço é um instante inovador na vida do indivíduo, é dinâmico, vivo, inovador, real, desafiador. A ação é conjunta entre professor e aluno, e o trabalho é feito em equipe.

Masetto (1992) afirma que essa sala de aula não é a sala de aula antiga. É uma nova sala de aula, geradora de aprendizes, capaz de transformar-se num espaço que se torna o encontro apaixonante, realizador e desafiador para as pessoas que nela se encontram e se reúnem, ou não, o professor e o aluno.

Por isso, a sala de aula dinâmica e viva, inovadora, real e desafiadora, segundo o autor, é a sala de aula que explica pelo menos em parte os sucessos de aprendizagens verificadas. Sendo assim, ele propõe que essa sala de aula se concretiza na modificação da postura do professor de *ensinante* para *estar com*, de transmissor para a atitude de troca, que terá que ser através de uma ação conjunta do grupo da aula, isto é, uma sala de aula que trabalha constantemente em equipe.

A seguir, desenvolvo a categoria a partir da dimensão da atuação pedagógica na universidade numa forma de investigação-ação.

4.2.4 Atuação Pedagógica: Dimensão (D)

Nessa dimensão pretendeu-se dirigir a investigação para o projeto de formação que está explicitado, ou encoberto, pelos setores pedagógicos universitários. Surgem, assim, duas categorias que são: auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva e reconceitualização do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade. São categorias que vêm sendo tema de estudos, desenvolvidos por Alarcão (2001b). A autora

propõe um trabalho supervisivo numa perspectiva de investigação-ação sobre a própria atividade pedagógica enfocada numa abordagem reflexiva e construtiva.

O estabelecimento dessa dimensão neste estudo serviu para visualizar e analisar a ação pedagógica desenvolvida na universidade. Além disso, colaborou para verificar como tem-se dado essa atuação e o quanto a investigação no ensino tem sido uma forma de análise reflexiva e de pesquisa da ação pedagógica, especialmente, entre as equipes que exercem um trabalho pedagógico junto aos docentes na universidade.

Mas é preciso, ainda, que se clarifiquem alguns conceitos que envolvem a atuação pedagógica na universidade numa abordagem reflexiva e construtiva. Por isso, busquei um apoio nos estudos que Schön, Zeichner e Alarcão vêm desenvolvendo sobre como podemos realizar uma ação investigativa de forma reflexiva.

4.2.4.1 Auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva: categoria (6)

A sexta categoria, reflexão sobre a ação, numa forma de auto-investigação e de prática reflexiva, foi construída a partir dos estudos realizados por Schön (1992) e Zeichner (1993). Segundo esses autores, a reflexão-ação tem permitido que os profissionais com esse tipo de reflexão se tornem mais críticos e, assim, criem um novo sentido para as situações de incertezas e especificidade. Schön (1992), ao explicitar essas práticas, o faz a partir de três níveis de reflexão (conhecer-agindo, reflexão em ação e prática reflexiva), de forma que favoreça a experimentação. Um profissional prático-reflexivo deve cultivar atividades que liguem "o conhecimento na ação e a reflexão na ação dos práticos competentes com as teorias e as técnicas transmitidas como conhecimento profissional nas disciplinas acadêmicas" (SCHÖN, 1992, p. 272).

Alarcão (1996, p. 23), assim como Schön, considera a abordagem reflexiva um processo de formação educativa, porém reforça que essa proposta somente será válida se for combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional prática que integrem ação e reflexão na ação, considerando estas enquanto "fonte de conhecimentos que se geram na própria ação". Portanto, ao refletir sobre a necessidade de uma prática

reflexiva, tanto na formação quanto no exercício profissional de professores, convém partir inicialmente da *noção de escola reflexiva*.

Nesse sentido, Alarcão (2000, p. 13) designa a escola entendida como uma “organização que continuamente se pensa em si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. A escola, segundo a autora, pode ser um dos contextos organizacionais formativos, em desenvolvimento e em aprendizagem. Um espaço onde o professor, além de fazer parte, é um ator social, tendo um papel fundamental a desempenhar na política educativa e buscando desenvolver a sua atividade no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas (ALARCÃO, 2001a, p. 23).

4.2.4.2 Reconceitualização do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade: categoria (7)

A sétima categoria, que apresenta uma possibilidade de reconceitualização do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade, surge a partir da reflexão sobre a ressignificação do conceito de supervisão que foi-se delineando ao longo da carreira profissional que desenvolvi e através do cotidiano do fazer pedagógico que se constituiu. É uma categoria que discute também a atuação da equipe pedagógica na universidade.

Uma atuação que, além, da abordagem reflexiva e do trabalho de articulação exigido pela dimensão interdisciplinar, necessita de novas possibilidades para enfrentar os tempos atuais de mudança que a universidade vem realizando é o desafio de realizar um trabalho também numa abordagem de transversalidade. Segundo Nepomneschi (2000), o conceito de transversalidade pertence a um conjunto comumente chamado de “caixa de instrumentos” da análise institucional, cujo autor tem sido o sociólogo francês René Lourau.²²

Portanto, de acordo com Nepomneschi (2000), a “transversalidade” refere-se basicamente a uma tomada de consciência a respeito do lugar que se ocupa dentro da estrutura

²² Uma obra pioneira de “Análise Institucional”, resultado de sua tese de doutorado em 1964.

de uma organização, bem como da posição ocupada por cada sujeito e grupo nas relações de poder estabelecidas entre os membros da organização. Esta tomada de consciência proposta pela transversalidade inclui o “dar-se conta” da qualidade de ser membro e do vínculo que se tem com a instituição. Inclui, ainda, segundo a autora, uma tarefa que deve ser construída com o grupo com que trabalhamos de forma coletiva. Nesse sentido, os assessores pedagógicos ocupam uma posição que exige um maior conhecimento dessas relações de poder existentes dentro das instituições, buscando também descobrir como se movimentar por entre os aspectos administrativos e burocráticos estabelecidos na hierarquia da maioria das instituições universitárias.

Assim, construí essa categoria a partir de uma perspectiva reflexiva de que é fundamental a presença de um setor ou programa institucional voltado para ações pedagógicas junto aos docentes universitários. Por isso, é preciso que se percebam quais são realmente as funções desses assessores pedagógicos na universidade; é preciso refletir sobre o tipo de supervisão necessária na universidade, daí a idéia de pensar e construir um novo conceito de supervisão ou uma nova reconceitualização da proposta pedagógica no ensino superior.

Alarcão (2000), ao tratar da supervisão numa perspectiva da escola reflexiva, propõe que, a partir da reconceitualização do conceito de supervisão, podemos definir sua função principal. É no seu entendimento que o supervisor deve ser considerado como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica seus membros”. Por isso, ela propõe que, desse novo conceito, decorre a função principal da supervisão numa escola reflexiva, que a é de “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (ALARCÃO, 2000, p. 19).

Trazendo esse conceito para dentro da universidade, podemos pensar num trabalho de construção, de reflexão contínua e permanente dos aspectos pedagógicos como forma de os professores pensarem a sua prática, de construírem e reconstruírem o seu conhecimento a

partir do seu campo de atuação, campo este caracterizado por dinâmicas de incertezas e por decisões altamente contextualizadas, de acordo com Alarcão e Tavares (2003).

Segundo os autores, a construção epistemológica processa-se através de uma observação reflexiva, do diálogo permanente com as situações reais e com os atores atuantes dessa realidade. E é na sábia mobilização criativa de saberes e do trabalho de equipe com projetos comuns que possibilitam a compreensão dessa ação. É por isso que

a supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos. Mas, assumindo-se como campo de ação e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhes são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 156).

O estudo dos processos de ensino e de aprendizagem na universidade têm-se constituído, frente ao terceiro milénio, um campo de preocupação e desafio a todos os interessados na análise da instituição universitária, da qualidade de suas práticas e de seus resultados em termos tanto na formação quanto da produção do conhecimento, segundo Lucarelli (2000, p. 35).

Se quisermos analisar a atuação pedagógica na universidade, temos necessariamente que rever esses processos que envolvem a sala de aula e a didática universitária. Precisamos buscar o que é preciso para realizar um trabalho docente qualificado.

Para Lucarelli (2000), a didática universitária se reconhece como disciplina dentro do campo didático. Nesse sentido, é entendida como uma didática especializada cujo objeto é a análise do que sucede na aula universitária, é o estudo do processo de ensino que um docente ou uma equipe de docentes organiza em relação à aprendizagem dos estudantes, em função do conteúdo científico, tecnológico e artístico, altamente especializado e orientado para formação de uma profissão.

A autora traz que, nesse contexto, a didática universitária singulariza-se pela determinação de um espaço construído por um grupo particular de docentes e estudantes que

se relacionam em torno de um conteúdo específico, que é o ensino universitário. Isso possibilita uma reflexão sistemática sobre a sua prática e a de outros no âmbito institucional à luz de enfoques, princípios teóricos e informações próprias da disciplina (LUCARELLI, 2000, p. 36).

A construção dessas categorias possibilitou a abertura de um caminho para o melhor entendimento das reflexões que busquei ao tecer uma reconceitualização da ação pedagógica na universidade. Penso, ainda, que através da visibilidade de ações pedagógicas que têm sido desencadeadas nas universidades e do trabalho desenvolvido pelas equipes que atuam em setores pedagógicos vai ser possibilitada uma troca das experiências que poderá colaborar para trazer um retorno social para a área de ensino universitário. É o que este estudo se propôs e me exigiu na medida em que fui percorrendo os caminhos traçados. Foi o estabelecimento de um vínculo junto aos membros das equipes pedagógicas, mais o contato direto com os participantes desta investigação, que colaboraram e contribuíram para melhorar mais essa busca qualificada.

Após a construção e reconstrução das dimensões e categorias de análise, apresento, no próximo capítulo, o caminho investigativo, um caminho que foi percorrido inicialmente cheio de incertezas e dúvidas, um caminho apoiado pelo uso de técnicas e instrumentos que me colocaram de frente com a possibilidade de descoberta e me ajudaram na construção do desenho metodológico, levando-me para a “escuta e análise”. Esse capítulo surgiu para atender a uma preocupação importante que eu tinha, que era a de realizar um exercício de curiosidade epistemológica, isto é, ir além do uso da técnica e da metodologia. Essa preocupação foi crescendo e concretizando-se através das entrevistas realizadas e a partir do aprofundamento do estudo, o que me ajudou a ultrapassar os limites da técnica que garantiram o que Paulo Freire demonstrou quando escreveu:

Preocupa-me a crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Temo que a curiosidade alcançada por uma prática educativa reduzida à pura técnica seja uma curiosidade castrada, que não ultrapassa uma posição cientificista diante do mundo (FREIRE, 1995, p. 81).

QUINTO CAPÍTULO

O CAMINHO INVESTIGATIVO: O DESENHO DE UM PROCESSO

*O caracol se parece com o poeta:
lava a língua no caminho de sua viagem.
Dito - mas não acredito - do meu avô Celestiano,
Mia Couto, 2000*

Para acompanhar o processo de construção de um caminho investigativo, é preciso reconhecer a sua posição. Os cientistas sociais devem, segundo Santos (1991, p. 55), “proceder a uma reflexão sobre o seu próprio trabalho – na sala de aula, na pesquisa de campo, nas ações comunitárias, nas diversas instituições e nos laboratórios de pesquisa”.

Foi desta forma que realizei a trajetória deste estudo. Aproveitei esse momento para entender o processo de investigação como um ato de criação e de conhecimento sobre a realidade social em que os setores pedagógicos realizam os seus trabalhos. Busquei, ao longo dessa etapa, fazer um exercício de “vigilância epistemológica”. Foi realizando um exercício epistemológico e concentrado que consegui aprender e crescer, foi assim que me embrenhei nesse campo tão complexo que é a pesquisa.

5.1 A DEFINIÇÃO METODOLÓGICA: A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

No desenho do processo desta investigação, imprimi desde o início uma perspectiva de abordagem apropriada ao paradigma investigativo oriundo das Ciências Sociais, num ângulo da observação e da análise do conteúdo, num ângulo mais de quem está dentro e fora no mesmo tempo e espaço, mesmo numa situação contraditória. Sinto-me com um excesso de realidade em busca da teoria, o que pressupõe a transformação que ora busco, a qual, de acordo com Santos, está marcada por rapidez e intensidades hiper-reais. Para ele “a rapidez e a intensidade com que tudo tem acontecido se, por um lado, torna a realidade hiper-real, por outro lado, trivializa-a, banaliza-a, uma realidade sem capacidade para nos surpreender ou empolgar” (SANTOS 1999, p. 19).

E foi assim que

os desafios que nos são colocados exigem de nós que saíamos deste pêndulo. Nem guiar, nem servir. Em vez de distância crítica, a proximidade crítica. Em vez de compromisso orgânico, o envolvimento livre. Em vez de serenidade auto-complacente, a capacidade de espanto e de revolta (SANTOS, 1999, p. 19).

Ao definir-me pelos paradigmas da investigação qualitativa, de forma que a teoria e a prática estivessem articuladas, assumi um grande desafio a enfrentar. Por isso, precisei retomar os paradigmas e as características defendidas pela abordagem qualitativa como forma de sair de dentro da minha realidade e de dirigir o meu olhar para outras realidades, buscando e resgatando uma maneira de revalorização das práticas coletivas exercidas no campo tão contraditório e muitas vezes individual em que vivemos dentro e fora das universidades.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 19), a investigação qualitativa no campo da educação tem uma longa tradição, apesar de ter sido reconhecida apenas recentemente. Para eles, as características dessa herança têm auxiliado os investigadores qualitativos em educação a compreender melhor a metodologia em seu contexto histórico. Os autores indicam cinco características usualmente atribuídas à investigação qualitativa, que destaco para encaminhar e clarear o desenho deste estudo e identificar os paradigmas em que busquei me basear durante todo o processo de desenvolvimento desta investigação.

A primeira característica apontada pelos autores é que na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. É necessário que haja tempo para investigar, que se utilizem equipamentos de gravação ou mesmo que se façam apontamentos para a recolha dos dados, de forma direta e freqüentando os locais de estudo, pois o contexto é significativo para esse tipo de investigação.

Na segunda característica, a investigação qualitativa é descritiva. A forma de recolher os dados é feita através de palavras, de imagens, de transcrições de entrevistas, de notas de campo, de dados ilustrativos, de fotos, de documentos escritos que podem ser pessoais ou oficiais e da análise de dados, dando particular importância à palavra escrita e respeitando o registro e futuros resultados.

Na terceira característica, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo de investigação do que simplesmente pelos resultados ou produtos que dela decorrem. Portanto, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), em investigação qualitativa, o plano de investigação deve ser flexível.

Na quarta característica, os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Para isso, recolhem os dados como forma de provar ou confirmar as hipóteses previamente construídas. São desenvolvidos conceitos que podem chegar a padrões a partir da recolha dos dados. Pode-se, ainda, construir um quadro que vai ganhando forma à medida que os dados são recolhidos e examinados.

A quinta característica é o significado, sendo de importância vital para a abordagem qualitativa. A aprendizagem, os questionamentos, a interpretação e a forma de conduzir esse processo de investigação é muito importante nessa abordagem, sendo possível dar aos dados recolhidos através das entrevistas realizadas a validade e o sentido necessário ao estudo que se está realizando. Desta forma, para os autores referidos, os investigadores qualitativos em educação estão continuamente questionando os seus sujeitos investigados, buscando perceber o modo como eles experimentam e vivem as suas experiências. Esse também foi um caminho que percorri nesta investigação, um caminho de vivência da experiência e de questionamentos constantes.

Ao realizar a análise do conteúdo, busquei apoio, ainda, em Bardin (1977, p. 38), que define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas Bardin (1977) salienta que isso não é suficiente para definir a especificidade da análise do conteúdo. Diz ainda que a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, uma vez que a sua principal intenção deve ser a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, podendo ser ou não uma forma de recorrer aos indicadores quantitativos.

Tentei, assim, neste estudo, a partir da transcrição das entrevistas realizadas, fazer inferências que me possibilitaram a articulação entre o que propõe a teoria e o que aparece na prática. Isto é, busquei atender o que dizem os teóricos e buscar nos depoimentos dos entrevistados o que acontece no cotidiano pedagógico das universidades. Considerei como importante a novidade, o interesse e o valor dado ao tema em questão, uma vez que essa temática é atual e de muito interesse entre os educadores que atuam na área de formação pedagógica dos professores universitários.

5.1.1 A Investigação Qualitativa: os paradigmas e os princípios

Na minha prática enquanto profissional, docente e investigadora, interesse-me pelas questões de abordagem metodológica que a investigação qualitativa tem levantado no campo educacional. Mesmo sabendo das inúmeras críticas, em forma de interrogações e questionamentos, que essa abordagem tem sofrido ao longo dos tempos, pela falta de objetividade e rigor intelectual, segundo Lessard-Hébert e outros (1990), propus e trabalhei esta investigação numa linha metodológica com os fundamentos e práticas utilizadas pela pesquisa qualitativa.

Partindo do princípio de que não há metodologias “boas” ou “más” intrinsecamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema (ALVES, 1991, p. 58), segui os parâmetros da pesquisa exploratória e qualitativa, de cunho etnográfico (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Segundo Santos (1987), a ciência social será sempre uma ciência subjetiva que necessita da utilização de métodos de investigação e critérios epistemológicos diferentes dos que são utilizados nas ciências naturais. Para o autor, é necessário o uso de

“métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, 1987, p. 22).

Por concordar com Boaventura Sousa Santos, busquei fazer uma investigação da realidade de forma crítica e criadora, visando a uma reconstrução histórica através da prática da descoberta. Foi assim que me inscrevi nessa problemática. Inscrevi-me de diferentes formas, como pesquisadora que dá entrada de vez na pesquisa, como pedagoga que sou de formação, como supervisora educacional com larga experiência no campo e, ainda, como coordenadora pedagógica que sou desde 1992 na universidade em que continuo atuando como docente e como coordenadora de curso.

Seguindo, deste modo, a orientação epistemológica do conhecimento em movimento, propus este estudo e segui a orientação que Santos (1991) explicita quando diz:

seja uma investigação da realidade exercida de maneira crítica, a fim de se chegar a uma reconstrução sociológica da realidade social, em uma procura orientada pela antropofágica pluralidade teórica. [...] implica assumir o questionamento da prática do sociológico, e, no que se refere à investigação, implica a interrogação permanente sobre as condições e limites de emprego das noções e conceitos, da validade de seu uso, e da utilização dos métodos e técnicas... [p. 56].

Ao utilizar a descoberta como uma prática, neste estudo o fiz no sentido que é proposto por Balarine (1989), de que as descobertas realizadas durante a pesquisa possam ser utilizadas no mundo real, seja através de aplicações no local de trabalho, seja através da possibilidade de divulgar os resultados obtidos entre a comunidade acadêmica de que faço parte ou entre as pessoas que compõem a categoria profissional e entre as instituições participantes desse processo.

Assumi esta pesquisa numa postura como é concebida por Costa (2002, p. 94), “como uma aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições sócio-culturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas”.

Foi assim que concebi este processo investigativo, analisando os depoimentos colhidos nas entrevistas, considerando os sujeitos em suas posições e em suas experiências, sua cultura e seus horizontes.

5.2 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO PERCORRIDO

O caminho que me propus a percorrer neste estudo foi sofrido, mas com aprendizagens significativas. Busquei, em todos os momentos, apoio nas reflexões realizadas, nos posicionamentos teóricos propostos pelos autores durante todo o caminho visando a aproximar-me mais do objeto de análise, a investigação da ação pedagógica que é desencadeada na universidade de forma geral. Foi um caminho que exigiu de mim disciplina e concentração, agilidade e dedicação, persistência e decisão.

Mas, apesar de ter sido um caminho árduo, foi pautado com garra, com tranquilidade sempre que possível e com muito esforço, positividade e desejo de aprender e acreditar que, através do encontro com as pessoas e na interação entre elas, é possível aprender, fazer uma intervenção e provocar mudanças.

5.2.1 A Investigação: a entrevista como técnica de recolha de dados

Escolhi intencionalmente a realização de entrevistas semi-estruturadas por acreditar que a entrevista é como “um evento discursivo de escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p. 120) que possibilitará olhar e retomar as falas dos entrevistados como “algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p. 133).

Parto da constatação de que a entrevista

face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, 2002, p.12).

No intuito de dar visibilidade à ação pedagógica desenvolvida pelos setores pedagógicos e desse modo possibilitar uma maior troca de experiências, considero que é fundamental na pesquisa “ver o sujeito da ação, tomado no seu contexto natural e na compreensão da estrutura social de vida, construída nas intenções das pessoas” (CHIZZOTTI, 1989, p. 94). Foi face a face que ocorreu a interação com os sujeitos da pesquisa de uma forma muitas vezes cúmplice em função da abordagem do tema ou de seu interesse em conversar sobre o foco de investigação.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), o trabalho pode partir da recolha de dados, que pode ser feita através da observação participante, e depois pode-se recorrer a outras técnicas como a entrevista, o questionário, análise de documentos, gravações. O fato de eu mesma gravar as entrevistas e depois transcrevê-las foi importante para o melhor entendimento e análise do seu conteúdo.

É fundamental, neste tipo de abordagem, ter-se experiência como observador da área de estudo para garantir objetividade e rigor na análise e interpretação dos dados recolhidos. Esse aspecto relacionado a minha experiência pedagógica na área colaborou para agilizar a análise e a interpretação dos dados coletados. Por isso, penso que a minha experiência de docente mais a minha inserção nos grupos de pesquisas e nos grupos de trabalhos relacionados a minha área de atuação profissional muito favoreceram a realização das observações e das entrevistas, de forma a garantir o rigor e a objetividade necessária para a interpretação, descrição e análise dos dados recolhidos. A interação direta com os entrevistados e as anotações que realizei durante e após as entrevistas foram uma forma de realizar um trabalho de campo mais apurado e de garantir, através do registro, a memória e a complementação dos pontos investigados.

Assim, procurei realizar as entrevistas com uma postura em que o respeito ao sujeito na sua coletividade foi garantido, bem como à cultura em que ele está inserido. Busquei nas entrevistas uma forma de aprofundar o estudo teórico. Os relatos transcritos constituíram uma forma de aprofundar o estudo empírico. Foi deste modo que encaminhei o desenho desta investigação e apoiei-me nos paradigmas defendidos pela abordagem qualitativa.

Ao optar pelo processo de entrevistas, realizei também uma observação participante, o que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é uma forma que pode ser utilizada junto com a recolha de dados e de análise de documentos que permite ao investigador desenvolver e manter um diálogo com o sujeito entrevistado e uma melhor comunicação sobre o tema em questão. A entrevista requer os mesmos atributos exigidos pelas demais investigações, segundo Woods (1995), girando sempre em torno da confiança, da curiosidade e da naturalidade. Por isso, busquei nas entrevistas, tanto por parte do entrevistado quanto da minha parte, estabelecer um clima que favorecesse esses três elementos.

Para a realização das primeiras entrevistas, considerei que “a entrevista permite um maior aprofundamento das informações obtidas” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 8). Construí alguns eixos que orientaram a primeira parte do trabalho, baseando-me no estudo de Lucarelli (2000). Considerei que seria importante buscar informações sobre a história da criação do setor pedagógico nas universidades; ver como se deram a sua organização formal e a modalidade de funcionamento; averiguar as tarefas realizadas nas universidades pelos setores pedagógicos ou por equipes destacadas para tal; identificar as dificuldades encontradas para a realização das atividades pedagógicas e como se dá a avaliação geral por parte da equipe pedagógica das universidades; e, por último, determinar as inovações pedagógicas realizadas pelo setor ou pelas universidades.

No primeiro eixo, que se refere à história da criação do setor pedagógico nas universidades, incluí a busca de informação sobre a sua origem; os motivos e data de criação, a sua formalização; suas crises, seus problemas e riscos enfrentados.

No segundo eixo, que se refere à organização formal e à modalidade de funcionamento do setor, incluí os seguintes itens: a identificação geral do setor pedagógico em termos de localização geográfica, de instalação e de equipamentos que o setor possui, como se dá a organização (organograma) em termos de cargos, categoria, dedicação em horas destinadas pelos componentes do setor, suas tarefas e atribuições formais estabelecidas, como se dá a comunicação interna e com os outros setores ou unidades ou centros da universidade.

Com relação ao terceiro e ao quarto eixos, que tratam das tarefas realizadas, dificuldades, avaliação geral e inovações, procurei investigar: a docência do(a) coordenador(a) e dos membros do setor; pesquisas desenvolvidas, consultorias, inovações promovidas pelo setor, apreciações feitas pelos membros da universidade e receptividade do trabalho realizado.

O que se quis entender nesse estudo foi em que medida a existência, de setores pedagógicos nas universidades contribui para a melhoria da qualificação docente, destacando o seu papel e a sua ação. Por isso, outros aspectos importantes foram necessários nas entrevistas como: o trabalho docente envolvendo suas práticas, saberes e formação pedagógica e a inovação educativa na universidade.

Todos os contatos realizados para as entrevistas foram *in loci*, e os sujeitos entrevistados foram contatados com antecedência, com as entrevistas agendadas. Os roteiros das entrevistas foram minuciosamente organizados.

As primeiras entrevistas foram realizadas com três coordenadoras pedagógicas da Universidad de la República (UDELAR), de Montevideo, Uruguai, as quais, além de serem professoras da referida universidade, também fazem parte da Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Essas primeiras entrevistas foram fundamentais para a elaboração do contexto pedagógico dessa universidade e, além disso, serviram como um processo desencadeador para este estudo, colaborando para a parte inicial que embasou a realização do trabalho de campo tanto na UNISINOS quanto na Universidade de Aveiro.

Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da cidade de São Leopoldo/RS, Brasil, as entrevistas foram dirigidas a quatro professores, sendo: duas coordenadoras pedagógicas (uma que já atuou e outra que ainda atua no Núcleo Pedagógico), um representante da reitoria, um docente que já participou de atividades pedagógicas promovidas pelo próprio núcleo.

Na Universidade de Aveiro (UA), da cidade de Aveiro, Portugal, as entrevistas foram dirigidas especialmente aos docentes com interesses pedagógicos, da referida universidade. As entrevistas somaram um total de dez e foram distribuídas da seguinte forma: dois representantes da reitoria, quatro professores que estiveram envolvidos pelo menos uma vez em ações pedagógicas e quatro docentes que atuam como coordenadores de programas ou projetos da área pedagógica (Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa, Centro Integrado de Formação de Professores, Unidade de Investigação – Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação e Instituto de Formação Inicial Universitária).

Para a identificação das instituições e dos entrevistados alguns códigos foram criados. Em primeiro lugar, uso a letra **E** para identificar que se trata da fala de um sujeito entrevistado. Em segundo, identifico cada contexto destacando uma sigla para cada universidade. Para a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, **US**; para a Universidad de La República, **UD**; e, para a Universidade de Aveiro, **UA**. Em segundo lugar, destaco uma letra identificando a função de cada sujeito entrevistado: para os representantes da reitoria, “**r**”; para os docentes, “**d**”; para os membros dos setores pedagógicos, “**cp**”; e, para os membros de Comissões Pedagógicas ou Programas Pedagógicos, “**dc**”. Ainda, em cada contexto, diferencio os sujeitos entrevistados numerando-os.

Incluo neste estudo, em anexo, os roteiros utilizados na realização das entrevistas. No anexo I, encontra-se o roteiro base para a coleta dos dados sobre a situação atual dos setores pedagógicos das universidades; no anexo II – o roteiro das entrevistas aos coordenadores do setor pedagógico das universidades; no anexo III – o roteiro das entrevistas dirigidas aos docentes da UNISINOS e da UDELAR; no anexo IV – os roteiros das entrevistas realizadas na Universidade de Aveiro – Portugal, no período de fevereiro a julho de 2003.

A realização de uma parte do estudo em forma de doutorado-sanduiche na Universidade de Aveiro, Portugal, onde se consolidou o terceiro contexto, deu um impulso ao estudo. As realizações de vários e novos contatos desencadearam possibilidades de estudo e de análise. O conhecimento e a vivência desse contexto favoreceram mais um olhar sobre as experiências das ações pedagógicas no processo de formação de professores universitários.

Com a finalidade de melhorar mais ainda a coleta dos dados e as informações necessárias para a investigação, realizei busca na Internet e em documentos oficiais das universidades que ajudaram a construir e estruturar os contextos já definidos para o estudo.

5.2.2 A Investigação: os contextos, o tema e as questões

Ainda buscando alcançar o objetivo deste estudo para melhoria do trabalho dos professores universitários em sala de aula, estabeleci critérios de seleção do meu universo de pesquisa.

Os critérios pensados para a inclusão ou exclusão das universidades neste estudo foram dois, principalmente. O primeiro critério foi o de que a universidade deveria ter o setor pedagógico formalmente organizado, considerando o tempo de existência desse serviço na universidade. O segundo critério foi o de que uma universidade, mesmo sem o setor formalmente instalado, deveria demonstrar claramente suas preocupações pedagógicas e para isso fazer investimentos nesse campo para atender essas questões em forma de realização de atividades e pesquisas no campo.

5.2.3 A Investigação: os objetivos e as teses defendidas

Esta investigação, que teve como tema central a ação pedagógica na Universidade, surgiu a partir de observações e de participação em eventos nacionais e internacionais sobre o tema “fazer pedagógico na Universidade”, realizados em diferentes países, como Portugal, Argentina, Venezuela, Uruguai, Espanha e Brasil. Desde então, muitas questões foram levantadas, e dúvidas surgiram, o que me levou a destacar as seguintes questões principais que foram perseguidas no desenvolvimento do processo desta pesquisa:

- a) Qual o projeto de formação que está explicitado, ou encoberto, pelos setores, centros ou programas pedagógicos universitários?
- b) Quais as inovações pedagógicas realizadas, que práticas são utilizadas e que saberes são veiculados pelos setores pedagógicos universitários?
- c) Como são narrados pelos assessores pedagógicos os saberes vividos e pensados pelos professores que participam das atividades proposta pelos núcleos pedagógicos?

- d) Na opinião dos assessores pedagógicos, como é entendido o conceito de mudanças na educação e o que é feito para que esta ocorra?
- e) O quanto a existência de setores ou programas pedagógicos na universidade possibilita que, através da formação de seus professores, a universidade possa ser produtora de conhecimento?

Com relação aos objetivos, mantive os dois gerais, sem especificar ou detalhar mais, que ficaram definidos como:

- Entender como, onde e quando as universidades contribuem e estimulam a formação do docente universitário.
- Analisar como a ação pedagógica na universidade contribui para a qualificação do trabalho docente universitário.

Desde o início deste estudo, propus-me a defender **a tese de que os setores ou programas pedagógicos criados na universidade possuem um papel vital para que ocorram mudanças na prática pedagógica.**

Compreendo o conceito de mudança não como algo definitivo, revolucionário e inédito, mas como deslocamentos cotidianos do olhar dos professores sobre o ensino e sobre a aprendizagem. A partir da intervenção do setor pedagógico, é possível que ocorram movimentos de rupturas com os saberes naturalizados, tanto o dito de senso comum quanto os ditos técnico-científicos. Compreendo por setor pedagógico um espaço institucionalizado, de forma concreta e legalizado, com fins específicos e direcionados ao desenvolvimento do processo pedagógico na universidade. Mas incluí neste estudo o trabalho com programas ou projetos pedagógicos em que pessoas são destacadas para atender demandas específicas relacionadas com o processo pedagógico desenvolvido pelas universidades.

Outra tese que defendo é a de que a ação pedagógica torna-se mais significativa se, ao trazer ferramentas teóricas, possibilita aos professores pensar suas experiências vividas como sujeitos da educação. Destaco também que a articulação entre a experiência

vivida e a experiência pensada pode possibilitar a construção de outras práticas educativas, exigindo um outro conceito de universidade.

Reforço, assim, que a reflexão sobre a análise da ação e das preocupações pedagógicas no nível universitário poderá contribuir para pensar o processo de pesquisa como prática social numa concepção problematizadora²³ e estabelecer relações narradoras, dissertadoras, uma vez que, [...] “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão” (FREIRE, 1983, p. 92).

Por acreditar que somos pessoas envolvidas com a educação, que atuamos num cenário de múltiplos propósitos e múltiplas razões, como investigadoras preocupadas que temos sido. Creio que temos enquanto pessoas o compromisso não apenas com nós mesmas, mas também e “por ofício, com ou *sobre*²⁴ aqueles com os quais trabalhamos” (VEIGA NETO, 2002, p. 22). Neste sentido, incluí o sexto capítulo, que trata sobre “As Vivências e o Sabor da Experiência Pedagógica na Universidade – suas práticas e saberes”. O sexto capítulo traz os contextos que este estudo considerou como base de investigação numa perspectiva de relatar algumas experiências pedagógicas existentes que poderão ser socializadas entre os grupos que trabalham nessa área.

²³ No sentido que Freire (1983, p. 82) expressa a “educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

²⁴ Grifo do autor.

SEXTO CAPÍTULO

VIVÊNCIAS E O SABOR DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE: SUAS PRÁTICAS E SABERES

*Chaminé que construiu em minha casa
não seria para sair o fumo, mas para entrar o céu.*
Dito do avô Celestiano,
Mia Couto, 2000

Este capítulo²⁵ relata a oportunidade da aventura de entregar-me às vivências e o sabor que a experiência pedagógica na universidade tem proporcionado a minha prática de educadora, ampliando os saberes aprendidos até então.

Como toda aventura, esta oportunizou-me verificar que muitas são as questões surgidas, sobre os papéis a serem assumidos ou desempenhados pelos assessores pedagógicos. Questões estas que me levam a questionar sobre quais têm sido nossos compromissos e em benefício de quem e de quê trabalhamos (FORSTER, 2002). São questões desafiadoras e saborosas que têm-nos ajudado a refletir, a entender o que vale a pena realizar num setor

²⁵ A partir desse capítulo, recortes de alguns depoimentos serão destacados entre apóstrofes (') em meio ao texto.

chamado pedagógico, bem como têm-nos ajudado na busca da consolidação de uma compreensão do “pedagógico” na universidade (FORSTER, 2000). Isso tem-me feito perceber o quanto que essa compreensão do pedagógico está ligada com a preocupação de trabalhar as grandes questões educativas como forma de relacionar o ato pedagógico com o universo social dos professores, uma vez que a ação pedagógica deve estar sempre vinculada ao modelo de sociedade no qual vivemos.

Tenho observado que, em algumas universidades, está ocorrendo um processo de implantação de planejamento estratégico. Isso tem acarretado novas formas de reconfiguração na estrutura organizacional e nos aspectos administrativos, surgindo, então, outro desafio aos setores pedagógicos. Os setores pedagógicos necessitam encontrar um novo espaço de atuação, justificando e (re)definindo o seu papel e as suas atribuições dentro da universidade.

Com a intenção de contextualizar a ação dos setores pedagógicos ou centros de apoio pedagógico nas respectivas instituições de ensino, apresento os dados das universidades investigadas e a análise dos mesmos.

Na primeira contextualização, enfoco a Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, por ser uma universidade com um setor pedagógico institucionalizado – criado, implantado e realizando um trabalho de assessoria junto aos professores dos diversos centros dessa universidade. Outro fator relevante que me levou a escolher a UNISINOS, como um dos contextos de estudo é por ela ser a instituição na qual atuei como coordenadora pedagógica desde o momento de criação e implantação do seu núcleo de apoio pedagógico. Atualmente, não estou mais atuando no setor pedagógico por ter assumido o cargo de coordenadora do Curso de Pedagogia, o que exige uma dedicação de muitas horas, uma vez que é um curso que tem hoje em torno de 1.700 alunos e um corpo docente de oitenta 80 professores. Continuo como docente da Graduação e dos Cursos de Especialização na área de educação e desejo contribuir no processo de problematização do pedagógico na instituição, buscando rever a experiência vivida no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP).

O segundo contexto institucional que trago é a experiência da Comissão Setorial de Ensino da UDELAR, que foi selecionada em função do trabalho que essa Instituição vem

realizando em termos inovadores nessa área e por fazer parte do Grupo de Montevideo (AUGM). Outro aspecto que me levou a apresentar esse contexto foi a minha recente participação no “I Fórum sobre Inovações Educativas no Ensino de Graduação”, realizado em setembro de 2001, na Universidad de La República – UDELAR. Esse fato entusiasmou-me a levar avante este trabalho investigativo.

O terceiro contexto institucional investigado é a Universidade de Aveiro, de Portugal, especialmente no que tange às preocupações pedagógicas dessa instituição. Destaca-se que essa universidade tem assumido um papel pioneiro na valorização multidimensional da atividade pedagógica, especialmente em estudos que têm envolvido o (in)sucesso escolar e nos trabalhos de desenvolvimento curricular no plano universitário, segundo Gil (2002). O autor diz que a Universidade de Aveiro reconhece os novos desafios que são trazidos pelas mudanças na sociedade que se refletem nos perfis dos estudantes e dos professores. Todas essas mudanças trazem a necessidade de uma permanente reflexão e auto-avaliação entre estudantes e professores no que diz respeito aos perfis de competências requeridos.

Dou início, assim, à parte empírica deste estudo, apresentando o contexto do Núcleo Pedagógico (NAP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), espaço em que atuei como assessora pedagógica e com o qual tenho uma ligação forte não só com o trabalho que esse núcleo desenvolve na universidade, mas também com a equipe que lá se formou e ora atua.

6.1 O CONTEXTO DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS, RS: BRASIL²⁶

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos é uma obra que conta com a colaboração de leigos e jesuítas. É uma instituição que tem credibilidade acadêmica devido ao sério trabalho que vem desenvolvendo no ensino, na extensão e na pesquisa. É a universidade com a qual

²⁶ Para compor esse contexto busquei informações disponíveis em <http://www.unisinos.br>.

criei vínculo afetivo e profissional através da realização do curso de graduação e de especialização que lá fiz nos anos setenta e oitenta.

Lá, não só adquiri o diploma para o exercício de minha profissão como também ampliei o meu círculo de amigos com as pessoas que passaram a fazer parte da minha vida pessoal e profissional.

É nesse clima misto de profissional, científico, acadêmico e de amorosidade que proponho e realizo esta parte do estudo. É com essa mistura de sentimentos e de compromisso pessoal que apresento uma parte pequena e recente da história de coordenação pedagógica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como forma de resgatar alguns aspectos da sua caminhada institucional e da minha caminhada profissional. Busco, ainda, através de alguns depoimentos retirados das entrevistas que realizei, dar forma a esse contexto.

6.1.1 Um pouco sobre a história da UNISINOS

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS está localizada na cidade de São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, com uma história vinculada à história do surgimento dos Jesuítas no Brasil, tendo sido criada em 17 de maio de 1969. É uma universidade privada, mantida pela Sociedade Antônio Vieira, que obteve sua autorização em 31 de julho de 1969 e o devido reconhecimento em 22 de novembro de 1983.

A Companhia de Jesus, que congrega os jesuítas, vem, desde a sua fundação, em 27 de setembro de 1540, se empenhando em difundir a sabedoria e o conhecimento idealizado por Santo Inácio de Loyola, seu fundador. A UNISINOS, sendo uma universidade jesuítica, tem como identidade inaciana o propósito de promover o desenvolvimento do conhecimento e integrar-se na vida comunitária. É na busca do diálogo entre culturas que reconhece e valoriza as diferenças, e por isso a sua preocupação em oferecer um ambiente de convivência solidária e de liberdade responsável. É também por isso que, nos últimos anos, a UNISINOS tem procurado impulsionar os seus programas e projetos de ensino tanto na graduação quanto na pós-graduação e na extensão, bem como tem buscado o desenvolvimento de suas linhas de pesquisa.

É importante registrar que, um século antes da criação da UNISINOS, os jesuítas já estavam a serviço do ensino em São Leopoldo, e foi na antiga sede que se formou seu embrião, com a Escola Nossa Senhora da Conceição, fundada em 1869, por onde passaram mais de 5.000 alunos em 43 anos de funcionamento. Em 1953, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei (Fafi) para atender alunos jesuítas e, em 1958, alunos leigos, passando a denominar-se Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo no ano de 1964. Em dezembro de 1969, a UNISINOS foi oficialmente instalada no prédio do ex-Colégio Conceição que, com um incêndio, ocorrido em julho de 1981, fez com que apressasse a sua mudança para o novo campus.

A origem da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS remonta ao século XIX, com a chegada dos padres jesuítas espanhóis em São Leopoldo em 1844. Com o passar dos anos, novos cursos foram sendo criados, e em 1969 foi aprovado o decreto-lei nº 722, que autorizou de fato o seu funcionamento acadêmico-administrativo.

A UNISINOS, no ano de 2002, tinha nos Cursos de Graduação, o número de 30.667 alunos; nos Cursos de Pós-Graduação, o número de alunos é de 1.432, sendo que são 887 alunos nos Cursos de Especialização, 432 nos Cursos de Mestrado e 113 nos Cursos de Doutorado. A Universidade possui 43 Cursos de Graduação e está em fase de implantação de 3 novos Cursos de referência.

Na UNISINOS, o corpo de docentes é composto de professores que, em sua maioria, são qualificados e titulados para o exercício profissional. São poucos os professores que ainda não possuem sua especialização em nível de mestrado ou doutorado. A UNISINOS tem feito um grande investimento na área de formação dos professores, especialmente nas áreas onde o percentual exigido de doutores ainda não foi atingido.

Cabe, neste estudo, fazer o registro de forma sintética dos principais objetivos que a Instituição se propõe, pois estes dão a base pedagógica de uma universidade. Entre eles, destaque: promover a formação humana e profissional da comunidade acadêmica para a atuação responsável e solidária na sociedade e assegurar um ensino de qualidade com sólidas bases científicas, buscando a interdisciplinaridade e visão atualizada de mundo, o domínio e

aplicação de tecnologias educacionais, as formas participativas e práticas inovadoras de ensino e aprendizagem. Além disso, a UNISINOS tem-se proposto a promover a pesquisa como produção de conhecimento comprometida com a melhoria do ensino e preparar pessoas solidárias, qualificadas, comprometidas com a sua missão.

É preciso que se registre que a UNISINOS, como Instituição educacional e universitária, tem como *missão* “promover a formação integral da pessoa humana e a sua capacitação ao exercício profissional. Para isso, incentiva o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade”. Seu compromisso (*credo*) com a sociedade é promover a “cultura do homem, que provém do homem, e é para o homem”. Tendo a *visão* de “ser referência na promoção da educação por toda a vida, impulsionada por pessoas solidárias, criativas e inovadoras” (MISSÃO E PERSPECTIVAS, 1999) compromete-se com o desenvolvimento regional e com a sociedade.

De acordo com o Pe. Jorge Hoyos (1995), secretário da Associação das Universidades Confiadas à Companhia de Jesus na América Latina –AUSJAL, um dos objetivos da Companhia de Jesus na América Latina é o de “colocar em lugar prioritário a formação contínua dos docentes e administrativos e sua participação nos ideais da universidade, incluídas a pedagogia e a espiritualidade inacianas” (AUSJAL, 1995). Segundo o Superior da Companhia de Jesus, Kolvenbach (2001), “a universidade não é só um lugar para a aquisição de uma disciplina ou técnica, mas um lugar de experiência e de vida para os estudantes”. Além disso, para ele, “a universidade deve ser um espaço de criatividade, crítica e participação, com liberdade para a construção”. Assim, entendemos que construir o pedagógico no âmbito da UNISINOS como espaço de reflexão, de criatividade e de participação dos docentes foi e ainda é uma exigência necessária.

É esse o contexto de uma universidade de modelo jesuítico que tem buscado continuamente renovação e ampliação, tanto de suas instalações quanto do desenvolvimento de seu ensino e de sua estrutura administrativa, visando a atender às expectativas demandadas pela região em que está inserida. Portanto, a partir dos pressupostos que a UNISINOS vem-se propondo e dos objetivos inspirados no aporte universitário da caminhada de centenas de anos

que as universidades católicas têm percorrido, em especial as universidades Jesuíticas, em 1992, instalou-se o Setor de Coordenação Pedagógica que a seguir apresento.

6.1.2 A história da criação do Núcleo de Apoio Pedagógico na UNISINOS

Ao registrar a história desse Núcleo de Apoio Pedagógico, faço-o com muita emoção, pois sinto-me parte dessa história, uma vez que participei efetivamente da implantação e criação do setor. Em 1992, a convite de duas colegas profissionais da área, as professoras Lia Becker e Mari Forster, que lideraram a criação da então coordenação pedagógica dentro da universidade, passei a fazer parte dessa equipe.

Em seu depoimento, o professor (EUSd2) faz uma reflexão referente à importância da compreensão do pedagógico trazida na universidade quando recorda que:

No início dos anos 90, a universidade tinha duas preocupações: primeiro construir a discussão pedagógica com seus professores, e nessa ocasião eu participei de alguns eventos, coordenado pela professora Lia, com alguns outros professores, nesse trabalho; depois a universidade fazia cursos com os professores novos; com isso tudo, tinha a preocupação de trabalhar as grandes questões educativas, e a minha participação era não só auxiliar a planejar, com a Lia, com a Mari, e contigo mesmo, mas o meu trabalho específico, em sala de aula, com os professores novos era de provocar uma discussão que procurava relacionar o ato pedagógico com o universo social em que esse ato acontecia. Acho que essa foi a minha grande contribuição, tentar fazer com que os professores percebessem que a ação pedagógica está sempre vinculada ao modelo de sociedade no qual se vive e é um lugar em que cada professor entende que é o seu lugar dentro dessa sociedade.

O Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS buscou nos pressupostos orientadores a sustentabilidade de sua proposta. Esses pressupostos são: a necessidade de consolidar e qualificar os cursos existentes na Universidade, pela diferenciação dos seus cursos, serviços e atividades, em termos de qualidade, atualidade, atendimento e credibilidade (UNISINOS, 1994, p. 32 e 34); a importância de articular a formação técnico-profissional com a formação humanístico-cristã ao longo do curso como um todo e não como uma função precípua ou dominante de uma etapa da estrutura curricular dos cursos; a opção da UNISINOS pelo fortalecimento da identidade inaciana e pelo incentivo à concretização de uma prática fundamentada em

princípios inicianos, segundo a proposta de formação humanístico-cristã implementada pelo Centro de Ciências Humanas da UNISINOS (PLANCENTRO, 1999).

Mas convém destacar que o setor pedagógico instalado na UNISINOS aconteceu por reivindicação e por iniciativa de professores, com o apoio do Pró-Reitor de Graduação da época, o professor Sérgio Gomes, que também acreditava na importância da realização de um trabalho pedagógico na instituição envolvendo uma maior articulação dos professores entre si e com os demais setores da universidade.

Além disso, uma outra atividade veio reforçar a idéia de criar um setor pedagógico na universidade. Foi a experiência da aplicação da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que já vinha sendo desenvolvida na universidade por professores do Centro de Ciências Humanas, entre os quais, já encontravam-se as professoras Lia e Mari. Essa disciplina, nesse meio tempo, foi validada por uma ordem de serviço estabelecida pela Reitoria, pela qual obrigavam-se os professores admitidos na universidade a partir de 1991 a cursar a então disciplina de Metodologia de Ensino Superior. O depoimento do professor (EUSd2) demonstra, então, como transcorreram as primeiras atividades do setor pedagógico a partir de sua criação e implantação:

Eu tive oportunidade de participar das discussões que levaram à construção desse núcleo e trabalhar um pouco algumas vezes em cursos de formação pedagógica de professores na universidade – isso no início dos anos 90 ... por aí. Parece-me, assim, a universidade tinha naquela época a preocupação com a qualidade do ensino desenvolvido pelos seus professores, e isso levou à criação do núcleo, e o núcleo passou a ter um papel importante dentro da universidade no auxílio à prática pedagógica dos professores e, algumas vezes, inclusive, conseguiu produzir uma discussão sobre teorias educacionais, especialmente na universidade, e fez isso com os professores novos.

Enfim, vale lembrar que, a partir de uma proposta com os princípios pedagógicos elaborados pelas professoras Lia e Mari, foi criada a Coordenação Pedagógica, na UNISINOS, em 1992, com uma equipe inicial constituída pelas professoras mencionadas e por mim (Cecilia Broilo), dando início ao trabalho do Núcleo.

Esse setor iniciou junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e teve seu projeto apreciado pelo Conselho Universitário da Universidade (CONSUN), tendo sido posteriormente aprovado pela Reitoria. Aconteceu, então, em 4 de setembro de 1992, a criação oficial da Coordenação Pedagógica na UNISINOS, realizada por nós, três pedagogas, com as seguintes atribuições: assessorar o Pró-Reitor de graduação em demandas internas e externas; atender as solicitações das coordenações de cursos, das chefias de departamento e dos professores, desde que as mesmas tenham caráter pedagógico.

Instaladas, inicialmente, ao lado da Pró-Reitoria Administrativa, encaminhamos o nosso trabalho. Mas com o tempo passamos a ocupar o local próximo à Pró-Reitoria de Graduação, ficando instaladas com um espaço físico privilegiado. Com a realização de reuniões sistemáticas e semanais da equipe, fomos aos poucos

garantindo uma linha de atuação clara e coesa, e o atendimento aos centros se dava sob a forma de cursos, atendimentos individuais e grupais. Os coordenadores de curso solicitavam, também, atividades ao setor, que as planejava em conjunto com cada centro (depoimento de EUScp3).

É preciso destacar, segundo as professoras (EUScp3 e EUScp4), que havia uma decisão política na época para valorizar o trabalho pedagógico realizado pelo setor, em função de uma experiência bem-sucedida relacionada com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Trabalhada por integrantes do setor, repercutiu em nossas atividades de forma positiva, dando uma maior credibilidade junto aos coordenadores de curso e favorecendo o acompanhamento aos professores e aos centros o que se dava em forma de cursos, em forma de atendimentos em grupos ou, ainda, de forma individual.

Havia, desde o início, uma vontade pedagógica de realizar uma atividade de acompanhamento aos professores novos, pois estes eram recebidos na universidade pelo setor de recursos humanos. Então, esse setor passou a realizar essa atividade em conjunto com a coordenação pedagógica, que aos poucos foi assumindo essa tarefa, realizando atividades diversificadas e integradoras com os professores novos e favorecendo seu retorno freqüente ao setor para discussões de sua prática em sala de aula. Com dificuldades de tempo e falta de

peessoas para atender às demandas que se ampliavam na universidade, fomos trabalhando e realizando atividades que favoreciam momentos de discussões pedagógicas.

Em função da entrada do planejamento estratégico, que ocasionou mudanças na estrutura organizacional da universidade, e com a reformulação da Pró-Reitoria de Graduação, o setor de coordenação pedagógica fica sem lugar definido, e a sua existência passou a ser discutida e redimensionada.

De acordo com a entrevistada (EUScp4):

Quando foi extinta a coordenação pedagógica, o Pró-Reitor de Graduação [tinha uma forte preocupação com a questão pedagógica da universidade], mas a extinção se deu, e foi justificado que era em função da reconfiguração da Reitoria. A estrutura foi mudada, e não caberia mais a coordenação pedagógica onde estava localizada. A idéia naquele momento não era de que não existiria mais nenhum setor pedagógico assessorando a reitoria. A Pró-Reitoria de Graduação ficou só com seus secretários, como era antes, mas daí vieram às outras pró-reitorias; Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa; Pró-Reitoria Comunitária (EUScp4).

Foram momentos difíceis de espera. Ficamos na iminência de, a qualquer momento, acontecer a dissolução do setor, que quase foi efetivada. Ficamos no limbo pelo período de um ano, mas resistimos e superamos essa difícil fase.

Por acreditarmos na necessidade de se ter um programa pedagógico dentro da universidade, continuamos dispostas a garantir que esse trabalho tivesse continuidade. Por fim, o setor acabou sendo absorvido e sediado pelo Centro de Ciências Humanas. Ocorreram novas mudanças na proposta da universidade, e o trabalho pedagógico passou a ser concebido dentro desse novo processo, passando novamente a ser valorizado, mas numa proposta diferenciada, com o atendimento dirigido por centros.²⁷ Essas mudanças aconteceram e

parece que a universidade tem-se preocupado em colocar professor, especialistas na área de Educação, nos diferentes centros, como uma forma de

²⁷ A Universidade tem sua estrutura organizada em centros de ensino agrupados em áreas de conhecimento e aplicação que, com seus subcomitês de áreas, constituem as unidades acadêmicas, de acordo com a reestruturação realizada nos anos 90, com a implantação do planejamento estratégico.

discutir a qualidade do ensino e como forma de auxílio aos professores nas suas práticas de sala de aula; me parece que é uma iniciativa interessante, mas ainda muito tímida, e eu tenho receio de que a universidade, gradativamente, comece a abandonar essas práticas (EUScp4).

O setor reformulou-se, buscando adequar-se às novas idéias da universidade. Junto veio a idéia de discutir sobre o próprio nome, que passou, então, de coordenação para Núcleo de Apoio Pedagógico, por sugestão do Diretor do Centro de Ciências Humanas da época. A equipe discutiu e optou pela nova nomenclatura. Também ocorreu a ampliação da equipe, com a vinda de mais duas professoras e assim passamos a ser cinco pessoas na composição do Núcleo Pedagógico.

Mas surgiu uma nova dificuldade, que foi a de manter uma equipe central permanente, com uma linha comum de atuação, interdisciplinar, um trabalho na forma em que acreditávamos. Foram momentos de impasses e de discussões, que aconteceram no período de 1997 a 1998, pondo em questão o tipo de profissional que serve para atuar no setor e a quem caberia o investimento (o pagamento do salário) desses profissionais que atuariam nos respectivos centros fazendo a assessoria pedagógica. Após algumas discussões que envolveram os diretores e a reitoria, mas com a argumentação em especial do diretor do Centro de Ciências Humanas, ficou definido que o setor permaneceria com uma sede central, e o pagamento das horas seria negociado com os respectivos centros. Definiu-se também que o Centro de Ciências Humanas seria a sede do Núcleo de Apoio Pedagógico, como é até hoje. O setor pedagógico passou a ter novamente o seu reconhecimento não só da comunidade acadêmica, mas da própria administração superior da universidade, e as questões administrativas foram também superadas.

Por acreditarmos que o trabalho realizado com uma coordenação geral favorece o desenvolvimento de uma linha de ação comum que contribui para a troca de idéias, e experiências e para a discussão das dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico nos diferentes centros, lutamos pela continuidade dessa concepção. Essa idéia seria defendida mesmo que tivéssemos que nos adaptar à nova proposta da Universidade, uma proposta que trazia em seu bojo uma atuação mais descentralizada e adaptada aos interesses dos diferentes centros. Por acreditarmos firmemente que é preciso uma unidade de ação

pedagógica para pensar o planejamento das atividades em conjunto, para prever o desenvolvimento de estratégias que dinamizam o fazer pedagógico junto ao corpo docente e por acreditarmos em um trabalho coletivo, lutamos e defendemos uma proposta de trabalho numa equipe central, com encontros semanais de planejamento, encaminhamentos e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas.

A seguir, descrevo como se deu a institucionalização do NAP na UNISINOS.

6.1.3 A organização formal do Núcleo de Apoio Pedagógico

Com a Resolução nº 069/92, assinada pelo Reitor da UNISINOS, no dia 4 de setembro de 1992, foi criada a Coordenação Pedagógica na Pró-Reitoria de Graduação. Essa Resolução foi acompanhada pelo projeto de criação da coordenação pedagógica contendo a justificativa da importância da criação desse setor, os princípios norteadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido e a proposta de atividades e de um cronograma das fases de implantação.

De uma pequena equipe que compunha a coordenação pedagógica junto à Pró-Reitoria em 1992, hoje, em 2003, a equipe cresceu como grupo e como setor. Atualmente o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) está composto por nove docentes, com uma coordenação geral que atende à estrutura da universidade, organizada em centros de ensino²⁸ agrupados por áreas de conhecimento. Alguns componentes da equipe pedagógica saíram, outros chegaram, mas a equipe continuou trabalhando para manter os princípios nos quais acreditava, que faziam parte do projeto de implantação da coordenação pedagógica, e ao mesmo tempo buscou adequar-se às novas propostas da universidade.

Em função de todos esses acontecimentos, a composição da equipe exigiu um processo de discussão da identidade do profissional que passaria a fazer parte do grupo pedagógico da UNISINOS. Então, para compor essa equipe, foi preciso estabelecer alguns critérios que consideramos fundamentais, o que a professora (EUScp4) defende em seu depoimento dizendo que:

²⁸ Centro de Ciências Humanas (C. 1); Ciências da Saúde (C. 2); Ciências da Comunicação (C. 3); Ciências Jurídicas (C. 4); Ciências Econômicas (C. 5); Ciências Exatas e Tecnológicas (C. 6).

Em geral eu busco para o conjunto de minha equipe pessoas que tenham experiências docentes, capazes de olhar criticamente seu próprio trabalho e que tenham um relacionamento sadio e afetivo com as pessoas. A humildade tem que ser a nossa marca. Reconhecer que ainda temos que aprender com nossos colegas, que devemos respeitá-los nas suas dificuldades e diferenças tem sido a nossa prática. Buscamos a coerência em nossas ações e o esclarecimento das nossas dúvidas pedagógicas. Portanto, estudar sempre ainda é necessário.

Quanto à localização da sede, conforme já registrei na história do setor, podemos dizer que hoje também possui uma boa localização geográfica dentro do Centro de Ciências Humanas e com uma infra-estrutura necessária para o seu funcionamento. Conta com o apoio institucional e com o reconhecimento do seu trabalho. O professor (EUSd2), em seu depoimento, aponta que a universidade tem um papel significativo no campo educativo e, ao destacar a necessidade de polemizar todas as inquietudes atuais, defende a importância de um setor pedagógico que realize esse trabalho junto aos professores:

É, eu acho que não é uma questão só da UNISINOS; eu acho que as universidades, e lhe diria as boas escolas, gostariam que isso acontecesse, especialmente em escolas públicas, precisariam, não só construir setores como esses, como fortalecê-los. O que me parece é que a universidade tem um papel no campo educativo significativo na medida da possibilidade não só de formar bons profissionais como, enfim, um benefício social, mas especialmente de possibilitar uma formação cultural mais ampla, um senso crítico mais apurado entre os professores e seus alunos. E, então, um setor como esse pode exatamente desempenhar esse papel de não só formar bons técnicos como educadores, mas especialmente numa possibilidade de construir uma ampla condição de debate, uma ampla condição da polêmica, uma ampla condição da inquietude científica, da inquietude da ciência, entendendo a ciência sempre como uma grande questão na procura da aprendizagem e da compreensão do mundo. Acho que seria muito importante que a universidade não só mantivesse o setor, como desse a ele condição de um trabalho mais efetivo (EUSd2).

6.1.4 As realizações pedagógicas

Os princípios pedagógicos são verdadeiros desafios que exigem uma ação intensa e articulada no sentido de promover a discussão sobre a concepção de conhecimentos e estimular a construção do conhecimento de forma criativa, crítica, compromissada com o social. É uma discussão que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. Envolve, ainda, a revisão dos procedimentos de ensinar e aprender, incluindo a lógica da organização e apresentação dos conteúdos, dos métodos e dos critérios de avaliação. Envolve pensar a formação continuada dos professores na direção de um compromisso com a concepção humanística cristã, com a Pedagogia Inaciana e com a missão da Universidade jesuítica,

segundo sua proposta. E, nesse sentido, a professora entrevistada, integrante do núcleo pedagógico, diz que é preciso ter:

Crença no pedagógico. Eu acredito que o pedagógico é fundamental para que milhares de pessoas sejam mais cidadãs, mais felizes, mais gente. O pedagógico não é só dar aula, tem mais, tem toda a relação respeitosa com os alunos, minha relação afetiva com eles, a compreensão de como se dá a aprendizagem desses alunos, como eu mesmo faço as minhas aprendizagens, como eu tenho as minhas limitações, enfim, refletir toda a prática (EUScp4).

Outra realização bastante interessante, realizada nos anos noventa, foi a criação de um espaço de discussão que nós chamamos de “Espaço Educação e Discussão”. Esse espaço acontecia mensalmente, e os professores eram convidados a participar. Havia sempre um convidado para expor a temática escolhida a partir da demanda dos próprios professores.

Além disso, havia a idéia de se desenvolver um espaço em que tivéssemos momentos de “saber e sabor”, que favorecesse a integração entre nós professores. Por isso, as temáticas eram as mais variadas possíveis, e o espaço também servia para apresentar as dissertações de mestrado defendidas pelos professores.

Uma das principais realizações que a coordenação começou a desenvolver foi o acompanhamento dos professores novos. Como existe uma resolução da Universidade de que todo professor contratado, que não tem experiência de no mínimo dois anos de docência em nível superior, deve ser acompanhado pelo NAP, então esse processo de acompanhamento, que fica sob a responsabilidade do NAP e dos coordenadores de curso, acontece nos centros de ensino à medida que cada integrante do NAP faz o trabalho com seus professores. É um trabalho realizado a partir de reuniões com os professores novos, com propostas de atividades de grupos e atividades individuais. O núcleo tem, no mínimo, três encontros no semestre com esses professores, e são feitas várias atividades que envolvem desde entrevistas e discussões sobre o próprio trabalho que o professor realiza em aula até a análise dos instrumentos de avaliação por eles utilizados. No final, é feito um parecer individual pela coordenação pedagógica, acompanhado pelo relatório e pela auto-avaliação do professor.

Hoje, em 2003, o Núcleo de Apoio Pedagógico realiza um trabalho articulado em todos os centros de ensino da universidade através de ações concretas que envolvem: a participação no processo de seleção e de ingresso dos docentes da universidade; a recepção e acompanhamento sistemático, individual ou coletivo, dos professores novos por um período mínimo de um ano; a assessoria aos coordenadores de curso nas questões de caráter pedagógico; a revisão constante dos procedimentos de ensinar e aprender, incluindo a lógica da organização dos conteúdos, a forma de apresentá-los e discuti-los e os métodos e critérios de avaliação; a assessoria aos diferentes Centros de Ensino e Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa (PROENPE), no acompanhamento à implantação e implementação de novas tecnologias de comunicação e informação; a promoção de cursos de curta duração, de seminários, palestras ou sessões de estudo sobre temáticas pedagógicas extensivos a todos os docentes da universidade; o atendimento à universidade como um todo e aos próprios integrantes do Núcleo, planejando, coordenando e acompanhando a realização/execução/avaliação de eventos, encontros, estudos e reflexões relacionadas com a prática pedagógica.

Quando o NAP ainda era um setor de coordenação pedagógica promoveu e organizou o 1º Encontro Estadual de Setores Pedagógicos das Universidades do Estado do Rio Grande do Sul, em setembro de 1995, e contou com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação da UNISINOS. O encontro, que apresentou como eixo temático “Universidade de Qualidade”, tinha dois objetivos: criar um espaço de intercâmbio entre os Setores de Coordenação Pedagógica das Universidades e Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul e discutir temáticas numa possibilidade de enriquecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior.

Para além da organização do setor, das suas propostas e realizações, existem as dificuldades a serem enfrentadas e a necessidade de realização de avaliações. Por isso, destaco a seguir algumas dificuldades surgidas no caminho percorrido por esse setor.

6.1.5 As dificuldades e avaliação

Muitas foram as dificuldades enfrentadas pelo núcleo pedagógico para o exercício pleno de suas atividades, especialmente no período de 1995 e 1996, mas, com muita garra e persistência, o trabalho foi avançando e tornando-se pouco a pouco uma ação necessária.

Uma dificuldade que já se resolveu, mas que foi bastante restritiva para a realização de diversas atividades no setor no período de transição do setor, no final de 1995 e no ano de 1996, segundo a entrevistada (EUScp4), foi

a falta de uma secretária para agilizar as tarefas mais operacionais, e nós precisaríamos de gente com mais tempo disponível, porque a gente acaba limitando o seu trabalho no centro. Se tu tens 40 horas na Universidade, tu tens 8 horas de sala de aula, tu tens 16 horas para o NAP, tu tens 8, 16 para o Programa de Pós-Graduação em Educação. Acho que o NAP é um espaço nobre no sentido que facilita com que as pessoas joguem o seu horário, muitas vezes o fato de elas não poderem estar na Universidade, fica mais fácil do que se estivesse em sala de aula.

Outra dificuldade constatada refere-se à falta da pesquisa relacionada com a pedagogia universitária e também como um princípio pedagógico, conforme afirma a entrevistada:

É claro que haveria razões, que bom seria se a gente tivesse disponibilidade para fazer as pesquisas, mas quando nós encaminhamos um projeto de pesquisa sobre avaliação da aprendizagem na Universidade, num primeiro momento, ele foi aprovado e, na hora da liberação de verbas, ele foi cortado (EUScp4).

Outras dificuldades que o setor tem vivenciado estão relacionadas com as contradições que a universidade tem apresentado. No entender da professora entrevistada, há contradições de toda ordem, e enquanto a universidade não reconhecer que os fins são mais importantes que os meios, as questões administrativas estarão sempre à frente das pedagógicas. Para a entrevistada, a urgência por resultados exigida pelos gestores leva-os muitas vezes a não compreender os processos que necessitam ser construídos num ritmo lento. Pois, para a entrevistada (EUScp3):

Pensar um ensino com qualidade implica pensar horas para pesquisa, para reuniões, para viagens de estudo, tempo para planejamento, para avaliação, enfim, implica discutir o que se entende por formação de qualidade.

Por isso, as universidades deverão pensar num investimento mesmo a longo prazo que envolva a pesquisa na área de ensino se realmente quiserem que melhore a qualidade docente na sala de aula universitária.

A área pedagógica também exige uma constante inovação, e isso tem-se demonstrado nas realizações desencadeadas ao longo desses anos pelo Núcleo Pedagógico e tem sido um desafio para os integrantes do setor da nossa universidade e também para outros profissionais que trabalham nesse campo. Para perceber melhor esse desafio, desenvolvo a seguir o aspecto da inovação pedagógica.

6.1.6 As inovações pedagógicas

Desde a implantação do setor (1992), muitas mudanças foram acontecendo, e muitos desafios foram surgindo. Um deles foi a questão da inovação pedagógica. Neste sentido, foi possível observar que a inovação pedagógica na universidade surge de várias formas, desde as mudanças curriculares e da necessidade de realização de um trabalho pedagógico interdisciplinar com os professores tanto entre os cursos quanto entre os centros até a questão das novas tecnologias.

Ao ser questionado sobre esse tópico, um dos entrevistados indica que talvez a inovação não seja a melhor palavra de possibilidade de inovar pedagogicamente, uma vez que já foram criadas tantas outras alternativas e algumas foram esquecidas no caminho. O entrevistado acrescenta que, antes de inovar, é preciso recuperar o que foi perdido ou esquecido:

Por exemplo, a intensa condição do diálogo em algumas universidades medievais, o debate efetivo das defesas das posições que a universidade medieval desempenhou com tanta qualidade. Talvez recuperar, por exemplo, a idéia do “parto” das idéias do Sócrates na Grécia clássica e recuperar necessariamente a noção de que muito menos do que ensinar o professor deveria trabalhar com a condição da aprendizagem do aluno, quer dizer, talvez esquecer um pouco, abandonar um pouco a pretensão do ensinar e recuperar a dimensão do aprender do aluno e como o aluno aprende e trabalhar na direção de desenvolver as potencialidades da aprendizagem dos alunos. Acho que o ensino como tal, como a forma clássica de comportamento ou como o desenvolvido pelo mero tecnicismo tenha diminuído a condição de aprendizagem, e é preciso, talvez, retornar àquela reflexão do diálogo, o retorno do diálogo e com uma reflexão efetiva na noção da aprendizagem mais refletida em si mesmo (EUSd2).

O Núcleo Pedagógico da UNISINOS tem buscado realizar um trabalho inovador, e isso tem caracterizado uma possibilidade de o pedagógico ser reconhecido na universidade por outras áreas de conhecimento que não só a área da educação e de formação de professores. O reconhecimento tem-se dado nos centros, identificando em especial o Centro de Ciências Jurídicas, onde estão os professores do Curso de Direito, e, ainda, o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, através dos professores do curso de Geologia. Além disso, foi possível perceber uma visão positiva por parte da reitoria com relação ao trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido desde o período de sua implantação, mesmo de forma ainda restritiva.

Na questão da inovação pedagógica, é preciso destacar que foi uma experiência promovida pelo núcleo, inicialmente envolveu os diretores dos diversos centros da universidade. Essa experiência é expressa como uma ação inovadora no sentido de que rompeu com alguns paradigmas político-pedagógicos existentes na universidade.

Como na época (1995) a coordenação pedagógica participava das reuniões de diretores quando algumas questões pedagógicas estavam envolvidas, surgiu a idéia de organizar um evento que integrasse os diretores e que discutisse a temática de participação. Organizamos, assim, o primeiro Seminário para diretores na universidade quando já se instalava o planejamento estratégico na UNISINOS. Promovemos um seminário sobre o planejamento participativo, convidamos todos os diretores e os pró-diretores dos diferentes centros. Trouxemos um palestrante para tratar do tema sobre planejamento participativo e outro que trazia uma visão bastante crítica da parte pedagógica. Percebemos que pelo menos dois diretores se retiraram da sala demonstrando contrariedade.

Outra inovação que realizamos nos anos de 1992 e 1993 foi um trabalho que envolveu uma certa liderança, em que buscamos criar uma legitimidade da questão pedagógica quando trabalhávamos com os coordenadores de curso e os chefes dos diferentes departamentos. Fazíamos reuniões semanais envolvendo discussões pedagógicas, lembra a colega professora (EUScp4), dizendo que,

nesta época, o pedagógico começou a ser considerado numa instância superior, a gente saía do nível do centro, do departamento, para chegar lá na reitoria, aí muitas vezes nós éramos chamadas para representar o pedagógico da universidade. Aconteceu de nós acompanharmos o pró-reitor em eventos de Pró-reitores ou o Sérgio dizer: vocês terão que ir naquele evento porque é pedagógico.

Ainda num período inicial de implementação da coordenação pedagógica, no ano de 1993, tivemos uma experiência inovadora ligada com a questão das novas tecnologias de educação, que a professora (EUScp4) destaca em seu depoimento:

Eu não posso esquecer de dizer que se criou o núcleo de tecnologias educacionais que, ficou agregado à coordenação pedagógica. Esse núcleo congregava várias pessoas sob a coordenação de uma professora, com um representante de cada Centro. Isso que hoje se fala em termos de Educação à distância, Ensino a distância, a questão do virtual, o Info, todos esses projetos estavam nascendo da Internet, que já estava surgindo.

Surge a criação do Núcleo de Tecnologia Educacional (NUTE) de forma inovadora porque vem com uma proposta contendo um olhar pedagógico e crítico. Foi a partir das discussões com os professores através da assessoria pedagógica que se encaminhou a entrada das tecnologias no ensino. No depoimento a seguir, vemos como se deu o encaminhamento dessa experiência:

Essa criação desse Núcleo de Tecnologia Educacional teve uma vida interessante porque, em 1993, quando a gente começou a trabalhar com esse núcleo, havia participantes de todos os centros trabalhando, e os projetos criados foram mais tarde também aproveitados para a publicação e apresentados em congressos. Em 92, a gente trabalhou muito, e discutiu-se essa questão de como trabalhar a tecnologia em sala de aula, porque havia uma visão um tanto quanto distorcida do que era tecnologia, onde se previa que o professor ia desaparecer, e tudo ia, naquele tempo, ser trabalhado via televisão; faz onze anos agora, e a gente até acha graça de como é que as pessoas enxergavam isso. Então as aulas seriam via televisão, o professor ia desaparecer porque não ia se tornar necessário. É claro que houve, nesse tempo, uma recepção muito negativa desse enfoque. Desde aquele tempo, tem-se trabalhado aqui dentro da universidade com essa preocupação de privilegiar o papel do professor, mesmo quando ele está trabalhando com as tecnologias. Nem chamamos mais de “novas tecnologias”, são tecnologias de informação e comunicação (EUSr1).

Eu fazia parte da coordenação pedagógica ainda quando iniciamos a experiência do Núcleo de Tecnologias Educacionais, que também estava vinculado à Pró-Reitoria de

Graduação nessa época. A coordenação pedagógica sempre defendeu a idéia de se ter professores representantes junto ao setor para discutir as questões pedagógicas específicas de cada centro. Foi com o projeto que envolvia as tecnologias educacionais e onde conseguimos essa representação nos diferentes centros. Com a criação do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NUTE), foram designados professores representantes de cada centro para atuar junto ao NUTE, com horas destinadas para a realização do curso de preparação e depois para desencadear em seus centros, junto aos seus colegas e estudantes, atividades na área de tecnologia educacional. Dentro do possível, o Núcleo pedagógico não só participava das atividades, como apoiava os professores no momento de pensar essas atividades. Mas, em 1995, o NUTE foi extinto, e outros projetos surgiram dando continuidade ao programa multidisciplinar de inovação tecnológica na universidade. Em 1997 e começo de 1998, começa um grande movimento ao redor das tecnologia como se observa na fala da entrevistada quando diz que:

Esse nome de “tecnologias educacionais” desaparece com a reconfiguração da Universidade, e, em 1998, a gente começou a trabalhar novamente com uma equipe que ia discutir e tornar mais viável a questão das novas tecnologias educacionais; foi um trabalho que deu o surgimento do grupo Info, te lembra, foi no começo de 1998. E a partir daí, então, deu-se a criação de outros projetos, porque isso aqui tomou uma dimensão quase que inesperada, e aí, então, foi criado o Programa Gênese, que trazia no seu bojo o Projeto Thecne, o Projeto Conecta e o Projeto Milênio (EUSr1).

Na opinião da entrevistada, o trabalho que desencadeou o Programa Gênese dentro da Universidade está ligado com a inovação e com a mudança. Pois as pessoas e parte dos docentes passam a enxergar com outros olhos o ato de ensinar e voltam-se também muito mais para a questão da aprendizagem, de acordo com a colega (EUSr1), quando diz, em seu depoimento, que ‘já não é mais o ensino que está em discussão, mas sim a questão da aprendizagem’. Ela destaca que, nesse meio tempo, surge um projeto muito importante na área de ensino e aprendizagem, envolvendo as tecnologias educacionais, que foi o projeto de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Eu acredito que sim, porque já como te historiei inicialmente, nesta entrevista, em 1983, nos idos de 1992, o que parecia ser inovação era o desaparecimento da figura do professor em benefício de uma tecnologia. Quando a gente voltou a trabalhar em 98 essas questões, foi inovação porque a gente partiu do princípio de que aquelas tecnologias estavam ali para dar suporte ao professor e

não o contrário, na visão meio, eu achava, eu sempre achei uma visão meio excludente essa de que o professor desaparecia. Então nós tínhamos que trabalhar em função da sala de aula e dos outros recursos que existem no aparato pedagógico de modo que o professor se sentisse confortável e o aluno também quando comessem a utilizar-se desses recursos, porque esses recursos devem servir de apoio e nunca de substituição. E por que inovação tecnológica, ora, nesse sentido, eu faço um exercício, assim, de nostalgia. Quando eu comecei, quando eu era estudante na década de 60, não tinha mimeógrafo; depois, quando eu me tornei professora, na década de 70, já existia o mimeógrafo, e era aquela, era o máximo; depois surgiu o retroprojeto, lembra, tinha o retroprojeto; depois surgiu o vídeo, em 80, a década assume o videocassete; e hoje em dia nós temos todas as coisas apoiadas por computador. Isso aqui é uma evolução da tecnologia, mas às vezes o professor fica com a mesma mentalidade. Esse movimento, essa mudança de paradigma é que se torna necessária. Então, as tecnologias avançam, e muitas vezes o professor também tem que avançar e ele tem dificuldades nesse sentido (EUSr1).

Convém destacar que essa experiência multidisciplinar do projeto AVA também nasce dentro do Núcleo de Apoio pedagógico.

É, tu vê, quando houve, em 1992 a criação do NUTE, ele também tinha pretensão interdisciplinar, só que, por razões que fugiam ao nosso controle, ele desaparece. Quando surge em 1998 o grupo do Info, porque nós nos reunimos e éramos quatro professores por centro, num total de 24 professores que estavam discutindo as mesmas questões de natureza pedagógica, isso provoca um enriquecimento porque eu começo a enxergar o olhar do outro e o outro também começa a ver qual é o meu ponto de vista. Então, essa relação interdisciplinar aproxima as pessoas, os professores dentro da Universidade, e isso traz um enriquecimento fabuloso (EUSr1).

Aparece, aqui, nessas experiências e no depoimento da entrevistada, claramente a participação e o apoio pedagógico do núcleo.

No próprio grupo do Info, tinha o pessoal, sempre esteve presente o Núcleo de Apoio Pedagógico. E é nesse momento que esse Núcleo retoma uma importância. Ele havia, historicamente, sido um pouco deixado de lado, porque nesse período aqui eu não falo tanto porque eu desconheço o andamento dele, mas realmente, a partir de 98, com o surgimento da discussão das novas tecnologias educacionais, o Núcleo de Apoio Pedagógico reassume a importância que ele tinha, porque é de um outro lado que a gente começa a discutir para que, por que e como usar as novas tecnologias. E acho que é importante também, nesse sentido, que isso não tem a ver com o grupo Info, mas tem a ver com a revisão dos cursos, e a revisão dos cursos novamente recoloca a importância do Núcleo de Apoio Pedagógico para dar apoio a essas revisões, porque nós saímos fazendo revisões na frente de todo mundo, e isso foi um ato de muita ousadia, e porque a gente fez isso a gente sempre precisou do apoio do Núcleo Pedagógico (EUSr1).

Nessa trajetória percorrida, os integrantes dos setores pedagógicos observam que o aumento das solicitações são indicadores que colaboraram na conquista de significativos espaços na comunidade acadêmica, na interação e na construção de saberes pedagógicos que tomam um sentido de inovação. As repercussões refletem a necessidade de que se pense constantemente a prática pedagógica docente, na universidade, numa forma inovadora e numa perspectiva de construção do conhecimento e numa reflexão contínua sobre a sua prática e se estabeleça um programa de formação continuada. Um projeto permanente que ajudem os professores na implantação e implementação de programas que envolvam o uso de novas tecnologias de comunicação e informação de ensino presencial e educação à distância: eis um desafio inovador exigido pela instituição e pelo contexto atual de nossas universidades. Assim:

Por essas questões, penso que a pesquisa seria importantíssima para que a gente pudesse investigar a nossa prática enquanto professores. Quem é que faz a avaliação da nossa prática, afinal? Ninguém! (EUScp4).

Por isso, uma possibilidade de inovação pedagógica na universidade sobre a qual me convenci de que mudaria – e de fato mudou – o papel principal das ações dos núcleos seria o desenvolvimento do ensino como pesquisa numa atitude investigativa de análise e de avaliação da nossa prática pedagógica, além de retomar o diálogo como uma auto-investigação reflexiva e construtiva.

6.1.7 Práticas e saberes na Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Na página seguinte, exponho o quadro 2, elaborado de acordo com as dimensões, as categorias de análise e os indicadores, reafirmando e demonstrando, de uma certa forma, os depoimentos dos sujeitos participantes na pesquisa que serviram de base para a construção do contexto pedagógico pesquisado na UNISINOS.

Quadro 2 – Práticas e saberes dos sujeitos participantes segundo as dimensões, categorias de análise e indicadores - UNISINOS

Dimensão (A) – PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
1. Professores enquanto intelectuais públicos e transformativos	1.1 O professor questiona o seu próprio ensino e cria conhecimentos para ensinar. Representações utilizadas pelos professores.	(EUScp4) As questões emergem, sim, da prática do professor em sala de aula [...]. (EUSd2) [...] acho que pode ser o belo caminho, o professor na universidade ter uma compreensão do mundo, como Paulo Freire chamaria a leitura de mundo, por parte dos professores de cada universidade e de cada escola. Acho que enquanto os professores ensinarem sem compreender para que mundo estão ensinando, o ensino fica menor e a capacidade de aprender quase reduzida a zero. (EUSd2) Crença no pedagógico. Eu acredito que o pedagógico é fundamental para que milhares de pessoas sejam mais cidadãs, mais felizes, mais gente.
	1.2 O envolvimento nas questões sociais - políticas na universidade e desenvolvimento de uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida.	(EUScp3) Construir um ensino de melhor qualidade na vivência da própria práxis é o grande desafio. (EUSd2) [...] a universidade tinha, naquela época, a preocupação com a qualidade do ensino desenvolvido pelos seus professores, e isso levou à criação do núcleo e o núcleo passou a ter um papel importante dentro da universidade no auxílio à prática pedagógica dos professores e algumas vezes, inclusive, conseguiu produzir uma discussão sobre teorias educacionais. (EUSd2) [...] eu entendo que uma das grandes contribuições da educação para a humanidade é a possibilidade de os professores agirem conforme aquilo que vivem. (EUSd2) Acho que essa foi a minha grande contribuição, tentar fazer com que os professores percebessem que a ação pedagógica está sempre vinculada ao modelo de sociedade no qual se vive e é um lugar em que cada professor entende que é o seu lugar dentro dessa sociedade.
	1.3 O professor torna público o seu trabalho e as suas pesquisas, enquanto sujeito transformativo.	(EUSd2) [...] esse setor poderia ser o local, o local privilegiado da discussão das grandes transformações por que passam, não só o Brasil, mas por que passa o mundo inteiro; as grandes transformações nas relações humanas, as grandes questões da relação do homem com a natureza e, em decorrência, as grandes questões da relação da ciência com a humanidade. Esse poderia ser um setor capaz de construir entre os professores uma mentalidade preocupada com o mundo e com a sociedade e também retirar da universidade esse senso utilitário que a preside atualmente e colocar a universidade, talvez, nos antigos caminhos, nos clássicos caminhos de um lugar privilegiado do conhecimento.

Dimensão (B) - SABERES DOS PROFESSORES		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
2. Construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores	2.1 O conhecimento e o saber relacionado ao conteúdo específico de ensino e de aprendizagem da disciplina.	(EUScp4) [...] o professor tem dificuldades de proceder à avaliação, ele quer conhecer mais, quer estudar mais, tem alguns que falam ainda nas técnicas de ensino, mas como diversificar o seu trabalho saindo da tradicional aula expositiva. (EUSd2) [...] acho que pode ser o belo caminho, o professor na universidade ter uma compreensão do mundo, como Paulo Freire chamaria a leitura de mundo por parte dos professores de cada universidade e de cada escola. Acho que, enquanto os professores ensinarem sem compreender para que mundo estão ensinando, o ensino fica menor e a capacidade de aprender quase reduzida a zero.
	2.2 Os conhecimentos e os saberes pedagógicos: formação profissional, curricular e o saber da experiência.	(EUSd2) [...] a universidade tem um papel no campo educativo significativo na medida da possibilidade não só de formar bons profissionais, em benefício social como, especialmente, possibilitar uma formação cultural mais ampla, um senso crítico mais apurado entre os professores e seus alunos. (EUSd2) [...] de não só formar bons técnicos como educadores, mas especialmente uma possibilidade de construir uma ampla condição de debate, uma ampla condição da polêmica, uma ampla condição da inquietude científica, da inquietude da ciência; entendendo a ciência sempre como uma grande questão na procura da aprendizagem e da compreensão do mundo. (EUSd2) [...] O pedagógico não é só dar aula, tem mais, tem toda a relação respeitosa com os alunos, minha relação afetiva com eles, a compreensão de como se dá a aprendizagem desses alunos, como eu mesmo faço as minhas aprendizagens, como eu tenho as minhas limitações, enfim, refletir toda a prática. (EUSd2) [...] a ação pedagógica está sempre vinculada ao modelo de sociedade no qual se vive e é um lugar em que cada professor entende que é o seu lugar, dentro dessa sociedade. (EUSr1) [...] a preocupação maior que a gente tem atualmente na Universidade é com a questão do ensino e aprendizagem. E também temos que levar em conta que grande parte dos professores que lecionam nesta Universidade, na sua formação, não têm a capacitação pedagógica, como exemplo disso, os cursos de Direito, os cursos de Engenharia; claro que os de licenciaturas têm essa condição favorável. (EUScp4) Então as dificuldades que o professor tem, e às vezes ele nem sente isso como dificuldade, vem através do próprio aluno quando diz: “o professor não tem didática, ela sabe, mas não sabe explicar; ele sabe, mas o conteúdo não chega até nós; ele sabe, mas ele não se relaciona bem com os alunos”. (EUScp3) [...] É óbvio que é indispensável o conhecimento das questões didático-pedagógicas e uma inserção nas mesmas em um contexto sócio-cultural. Ter um bom conhecimento da realidade

		<p>universitária e da universidade na qual se desenvolve o trabalho é fundamental. (EUSd2) [...] de fato há uma especificidade no ato pedagógico e uma especificidade que os pedagogos possuem enquanto profissão, mas corre esse risco, nessa situação, de um desconhecimento de outros conhecimentos que não o conhecimento pedagógico [...].</p>
Dimensão (C) – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
<p>3. Inovação pedagógica na educação universitária</p>	<p>3.1 Idéia de novidade, mudança e reforma. Descontinuidade (o contrário de reprodução). Romper com a reprodução e a repetição.</p> <p>3.2 A idéia de que se reconfiguram os saberes científicos e saberes relacionados com o cotidiano. Trabalhar com novas relações no currículo e na política.</p> <p>3.3 Percepção de que o conteúdo trabalhado na disciplina tem relação com o contexto.</p>	<p>(EUSd2) Eu acho que é preciso, talvez, antes de inovar, recuperar aquilo que foi esquecido. Por exemplo, a intensa condição do diálogo em algumas universidades medievais, o debate efetivo das defesas das posições que a universidade medieval desempenhou com tanta qualidade. (EUScp4) [...] é com muito orgulho que eu digo que, de fato, a questão da informática, ou do uso da informática ou da nova tecnologia da informação e da comunicação, surgiu aqui do NAP, na UNISINOS, com toda a força. (EUScp4) [...] acho que, para mim, me passa que nós estamos num espaço, de fato, privilegiado, reconhecido, e hoje nós conseguimos circular pelo campus com muita desenvoltura, com muita facilidade, com muita acolhida, com muita receptividade, e é um espaço que foi construído no NAP. Não importa onde esse núcleo se localiza, uma vez que o mesmo já tem uma credibilidade, segundo o depoimento a seguir, “eu só estou aqui porque eu estive no NAP, e o NAP me deu credibilidade, é verdade, porque a gente circula com muita facilidade”.</p> <p>(EUSd2) Recuperar, por exemplo, a idéia do “parto” das idéias do Sócrates na Grécia clássica e recuperar necessariamente a noção de que, muito menos do que ensinar, o professor deveria trabalhar com a condição da aprendizagem do aluno, quer dizer, talvez esquecer um pouco, abandonar um pouco a pretensão do ensinar e recuperar a dimensão do aprender do aluno e como o aluno aprende e trabalhar na direção de desenvolver as potencialidades da aprendizagem dos alunos.</p> <p>(EUSd2) Recuperar, por exemplo, a idéia do “parto” das idéias do Sócrates na Grécia clássica e recuperar necessariamente a noção de que, muito menos do que ensinar, o professor deveria trabalhar com a condição da aprendizagem do aluno, quer dizer, talvez esquecer um pouco, abandonar um pouco a pretensão do ensinar e recuperar a dimensão do aprender do aluno e como o aluno aprende e trabalhar na direção de desenvolver as potencialidades da aprendizagem dos alunos. (EUScp4) [...] não nos interessa ter um espaço de poder, mas sim conseguirmos que as nossas propostas, que eu não sei se são as melhores, mas de qualquer forma, elas são as nossas, consigam sensibilizar as pessoas que estão ocupando um espaço de poder, para que a gente faça um trabalho conjunto. Não é muito fácil.</p>

4. Interdisciplinaridade de como possibilidade para inovação pedagógica	4.1 Realização de experiências concretas de trabalho em redes, em equipes ou em grupo, no exercício profissional. Elo interdisciplinas e interpráticas de trabalho docente.	(EUSr1) [...] a criação do NUTE tinha pretensão interdisciplinar, porém, por razões que fugiam ao nosso controle, desaparece. Quando surge em 98 o grupo do Info, novamente surge a possibilidade de trabalho interdisciplinar porque nós nos reunimos (quatro professores por centro, no total de 24) e discutíamos questões de natureza pedagógica, provocando um enriquecimento, um olhar sobre o outro. Essa relação interdisciplinar aproxima as pessoas e os professores dentro da universidade. Isso traz um enriquecimento fabuloso. (EUScp4) As reuniões abertas são uma proposta que ainda não se consolidou, nós estávamos pensando que, enquanto equipe do NAP, nós iríamos para os centros fazer a nossa reunião de quinta-feira e convidar as pessoas que quisessem participar. A idéia é interessante, mas não se consolidou.
5. Sala de aula como espaço de ruptura com o ensino tradicional	5.1 A sala de aula enquanto um espaço de convivência humana, um espaço de diálogo entre professor, alunos e colegas, como um trabalho colaborativo.	(EUSd2) [...] o meu trabalho específico em sala de aula [...] procurava relacionar o ato pedagógico com o universo social em que esse ato acontecia. (EUScp4) [...] outra questão pedagógica destacada é a da sala de aula. Aproveitamos também para oferecer ao professor algum texto, algum livro um pouco mais atual para que ele também vá se apoderando da nossa linguagem, da nossa concepção de educação, entendendo aquilo que nós pensamos, que não é só o transmitir conhecimentos, que para eles isso ainda é muito forte, na maioria dos casos; mas também pensar um pouquinho um ensino superior enquanto um espaço educativo.

Dimensão (D) – ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
6. Auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva	6.1 A ação e pesquisa reforçada por uma prática reflexiva, combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação.	(EUScp3) As produções do setor poderiam ser intensificadas, pois muito poderiam contribuir para a sua socialização dentro e fora da instituição. (EUScp3) Penso que cada vez mais será necessário para consolidar a pedagogia universitária que o núcleo pedagógico busque apoio em pesquisa. (EUScp3) Pensar ensino com qualidade implica pensar horas para a pesquisa, para reuniões, para viagens de estudo, tempo para planejamento, para avaliação; implica discutir o que se entende por formação de qualidade. (EUScp3) [...] Reuniões semanais garantiam ao menos uma linha de atuação clara e coesa, e o atendimento aos centros se dava sob a forma de cursos, atendimentos individuais e grupais; os coordenadores de curso solicitavam, também, atividades ao setor, que as planejava com cada centro. Os professores novos eram recebidos com atividades diversificadas e integradoras, e isso favorecia a volta freqüente dos mesmos ao setor para a discussão de suas atividades. (EUScp4) [...] cada centro tem o seu jeito de fazer isso [processo de seleção dos professores novos] e fica muito a critério do NAP com a direção do centro. Então, geralmente fazemos uma primeira reunião com o grupo de professores contratados, dizendo da importância e da necessidade desse acompanhamento; ou fazemos isso na atividade que chamamos de integração dos professores novos,

		<p>aproveitando esse espaço para falar da existência desse compromisso do professor, de/em ser acompanhado pelo núcleo. Cada NAP faz essa atividade no seu respectivo centro, respeitando as características específicas do centro.</p> <p>(EUScp4) [...] a atividade de integração do professor novo, na UNISINOS já faz parte do processo de acompanhamento. Nesse dia nós reunimos todos os professores novos contratados.</p> <p>(EUScp4) [...] a capacitação dos coordenadores de curso [uma ação desenvolvida]. A figura do coordenador também foi muito trabalhada pelo NAP quando foram extintos os departamentos e se instituíram as coordenações de curso. Através daquele trabalho realizado, o NAP se tornou conhecido por um número maior de pessoas, e nós fomos sendo solicitados pelos coordenadores e juntos começamos a trabalhar no que se chamou Fórum de Coordenadores de Curso.</p> <p>(EUScp4) [...] que bom seria se a gente tivesse disponibilidade para fazer as pesquisas, mas quando nós encaminhamos um projeto de pesquisa sobre avaliação da aprendizagem na Universidade, num primeiro momento, ele foi aprovado e, na hora da liberação de verbas, ele foi cortado.</p> <p>(EUScp4) A pesquisa seria importantíssima para que a gente pudesse investigar a nossa prática enquanto professores.</p> <p>(EUScp3) [...] Envolvi-me com essa atividade por participar como docente da disciplina de "Metodologia de Ensino Superior" e, a partir dela, e por reivindicação dos professores da universidade, por perceber a importância da instituição em oferecer um serviço de apoio pedagógico sistemático aos seus docentes.</p>
	<p>6.2 A importância da existência de um setor pedagógico na universidade.</p>	<p>(EUScp3) O NAP instalou-se na UNISINOS, como já referi, por reivindicação de professores e por iniciativa de três pedagogas que vinham ministrando sistematicamente a disciplina de Metodologia de Ensino Superior. Os professores participavam dessa disciplina. Sempre que a avaliavam, deixavam como sugestão a necessidade de implantação de um setor que os atendessem continuamente para dar prosseguimento às discussões que ali se iniciavam. A partir dessa constatação, elaborou-se um projeto de implantação do setor, que foi apreciado pela Pró-Reitoria de Graduação, pelo Conselho Universitário e, posteriormente, aprovado pela Reitoria.</p> <p>(EUScp3) Penso que, em primeiro lugar, deveria haver uma decisão política de valorização dos setores que coordenam o trabalho pedagógico. Isso precisa se refletir em ações e condições infra-estruturais favoráveis. O número de horas, por exemplo, para quem trabalha no setor precisa ser considerado como fator favorecedor de qualidade e não pode ser considerado desperdício.</p> <p>(EUScp3) Houve toda uma mudança de proposta na universidade, e o trabalho pedagógico passou a ser concebido dentro desse novo processo. Valorizou-se o trabalho pedagógico por centro, e o NAP teve uma dificuldade muito grande em manter uma equipe central permanente. Hoje o setor tem novamente o reconhecimento não só da comunidade universitária, mas da própria administração superior.</p>

(EUSd2) [...] eu acho que as universidades, e lhe diria as boas escolas, gostariam que isso acontecesse, especialmente em escolas públicas, precisariam não só construir setores como esses, como fortalecê-los, o que me parece é que a universidade tem um papel no campo educativo significativo na medida da possibilidade não só de formar bons profissionais em benefício social, como especialmente possibilitar uma formação cultural mais ampla, um senso crítico mais apurado entre os professores e seus alunos.

(EUSd2) [...] um setor como esse pode exatamente desempenhar esse papel, de não só formar bons técnicos como educadores, mas especialmente uma possibilidade de construir uma ampla condição de debate, uma ampla condição da polêmica, uma ampla condição da inquietude científica, da inquietude da ciência; entendendo a ciência sempre como uma grande questão na procura da aprendizagem e da compreensão do mundo. Acho que seria muito importante que a universidade não só mantivesse o setor, como desse a ele condição de um trabalho mais efetivo.

(EUSd2) [...] o setor é indispensável, eu acho que uma boa universidade, especialmente uma boa escola pública, precisaria construir setores assim, uma boa universidade precisaria de um setor construído com os professores de uma outra forma, que eu não sei se é inovar uma outra forma, talvez uma outra forma que tenha inovação efetivamente, mas que tenha recuperação de uma prática centrada na aprendizagem do aluno.

(EUSr1) [...] a questão didático-pedagógica se ressentem quando falta um acompanhamento dentro do centro ou do curso onde a pessoa está atuando, e isto fica muito evidente quando esses professores trabalham sem o assessoramento pedagógico e quando trabalham com o assessoramento pedagógico. E é por isso que, então, é importante a presença e a participação do Núcleo de Apoio Pedagógico para dar conta dessas carências que acontecem em toda a Universidade, isso aí é comum.

(EUSr1) [...] a revisão dos cursos novamente recoloca a importância do Núcleo de Apoio Pedagógico para dar apoio a essas atividades.

(EUSr1) [...] Eu acho necessária, sim, a institucionalização do Núcleo de Apoio Pedagógico de maneira que ele tenha uma abrangência, e não digo poder de decisão, mas poder de contribuição muito maior do que tem hoje em dia.

(EUScp4) [...] acho que, para mim, me passa que nós estamos num espaço, de fato, privilegiado, reconhecido e hoje nós conseguimos circular pelo campus com muita desenvoltura, com muita facilidade, com muita acolhida, com muita receptividade, e é um espaço que foi construído no NAP. Não importa onde esse núcleo se localiza, uma vez que o mesmo já tem uma credibilidade, segundo o depoimento a seguir, “eu só estou aqui porque eu estive no NAP, e o NAP me deu credibilidade, é verdade, porque a gente circula com muita facilidade”.

	6.3 A avaliação e a ação pedagógica.	<p>(EUScp3) A possibilidade de ouvir as necessidades dos centros aliadas a proposições que instiguem a busca pela qualidade deve orientar as ações.</p> <p>(EUScp4) Então as dificuldades que o professor tem e que às vezes ele nem sente isso como dificuldade, elas vêm através do próprio aluno, “o professor não tem didática” – essa é a expressão mais comum – “ele sabe, mas não sabe explicar; ele sabe, mas o conteúdo não chega até nós; ele sabe, mas ele não se relaciona bem com os alunos”; então isso é uma coisa que tem que ser trabalhada; é claro que nós não forçamos o professor chegar até o Núcleo de Apoio Pedagógico.</p> <p>(EUScp4) [...] sobre a capacitação dos coordenadores, é importante dizer que é uma atividade conjunta. Quero ressaltar isso, é um trabalho hoje reconhecido pelos coordenadores de curso; eles, de fato, definem a temática que querem trabalhar, a gente se preocupa em preparar bem o trabalho com eles, temos tido sucesso, tem valido a pena.</p> <p>(EUScp4) [...] o trabalho no NAP é feito com os coordenadores de curso. Se conseguirmos trabalhar junto nesse espaço, desenvolver tarefas a partir das necessidades identificadas pelos coordenadores de curso, se conseguirmos garantir esse espaço de um trabalho conjunto com os coordenadores ou a partir das necessidades deles, acho que vamos qualificar a universidade, mas precisamos estudar muito (eu acho que a gente estuda pouco na universidade). Entramos numa roda viva de atividades, de prestar tarefas, de prestar trabalhos, de executar, de planejar e às vezes nem vemos os resultados do que pensamos.</p> <p>(EUSd2) [...] me parece que é uma iniciativa interessante [a experiência do apoio pedagógico nos diferentes centros], mas ainda muito tímida, e eu tenho receio de que a universidade, gradativamente, comece a abandonar essas práticas.</p> <p>(EUSd2) [...] no tempo em que eu estava em sala de aula, esse Núcleo de Apoio Pedagógico, ele não tinha a representatividade que tem hoje, e eu não trabalhei tanto com essas questões de natureza pedagógica porque eu venho de uma licenciatura.</p>
7. Reconceitualização do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade	7.1 Um trabalho de construção, de observação reflexiva, contínua e permanente em situações reais de atuação pedagógica.	<p>(EUScp3) A reflexão na e sobre a ação que tanto defendemos como fator de qualificação do ensino é condição para o grupo coordenador se manter qualificado. Produções coletivas e sistematizações constantes das ações, com incentivo para participações em evento são essenciais.</p> <p>(EUScp3) De um projeto de universidade humanística, a universidade passou para um projeto de universidade operacional. Buscou, através do planejamento estratégico, recuperar-se financeiramente e entrou dentro da lógica do mercado. Administrou através de resoluções, e, muita destas, o NAP precisou lidar pedagogicamente; consegui a duras penas trabalhar com uma certa independência, com profissionais competentes e qualificados, apresentando alternativas diferenciadas às propostas impostas. Hoje a universidade procura resgatar um pouco do humanístico que tinha, não sem contradições, e o NAP é um dos núcleos de resistência que vêm contribuindo com algumas discussões críticas ao modelo empresarial ainda predominante.</p>

		<p>(EUScp3) Os primeiros contatos dos professores com a universidade são fundamentais. O curso para professores novos envolve os docentes de todos os centros, o que lhes dá uma visão de universidade; parte de relatos de professores que já estão na universidade há mais tempo, e esses relatos são sistematizados sob a forma de uma palestra dialogada com os participantes.</p> <p>(EUScp4) [...] em termos de educação, isso é aquela disponibilidade que nós enquanto educadores e pessoas que já aprenderam um pouco na sua caminhada têm para dizer para os professores, trocar um pouco de experiências com eles, que as questões são, sim, de caráter didático-pedagógico; às vezes, mas eu não diria que isso seria uma regra, vais encontrar, sim, com professores um pouco despreparados [...].</p> <p>(EUScp4) [...] em cada centro, fazemos oficinas semanais, no horário intermediário, em cima de questões que o professor mesmo busca; hoje, uma das questões que está muito forte é a da avaliação da aprendizagem. O professor tem dificuldades de proceder à avaliação, ele quer conhecer mais, quer estudar mais, tem alguns que falam, ainda, nas técnicas de ensino, mas como diversificar o seu trabalho saindo da tradicional aula expositiva.</p> <p>(EUScp4) Hoje a gente tem uma equipe que é conjunta com a PROENPE, mais o desenvolvimento de pessoal, com uma representação dos próprios coordenadores de curso e organizamos atividades com os coordenadores de curso, que são quase setenta, aqui na Universidade, ou mais.</p> <p>(EUScp4) [...] eu acho que é fundamental que a assessoria pedagógica possa ter um espaço de articulação entre os professores e a administração, entre a direção de centro e coordenadores esse espaço cabe também ao coordenador pedagógico garantir.</p>
	<p>7.2 Mobilização criativa de saberes e do trabalho em equipes pedagógicas com projetos comuns.</p>	<p>(EUScp3) A possibilidade de esse grupo poder se reunir sistematicamente para trocar experiências, afinar a linha de atuação e estudar é outro fator propulsor de ações de qualidade.</p> <p>(EUScp3) Discussões e planejamentos constantes com seus pares; participação em eventos; publicações individuais e coletivas; avaliações conjuntas professores-alunos-coordenações de curso; sistematizações dos avanços conseguidos.</p> <p>(EUScp3) Vários momentos de integração e recepção aos professores novos são vivenciados por todos, e a universidade lhes é apresentada através das falas da Reitoria e seus Pró-Reitores. Destaco: a troca de experiência, a acolhida, as informações recebidas, a possibilidade de conhecer os dirigentes; a possibilidade de identificar dificuldades já passadas pelos seus pares e a vontade que, de um modo geral, fica de permanecer em contato com os outros colegas e com o próprio Núcleo de Apoio Pedagógico; fica o sabor de querer mais, dá uma idéia para aos professores que eles podem ousar. O desafio é manter esse desejo.</p> <p>(EUScp4) [...] reunimos os professores e pensamos uma atividade, juntos, enquanto equipe. Pensamos numa atividade que possa colocá-los frente a frente, no sentido de os professores se conhecerem, com seus pares nos centros e com os outros na instituição. [...] o importante é que o professor consiga se colocar um pouco e conhecer os seus pares, essa é a idéia [...] Essa atividade começou pequena,</p>

		<p>depois ela se tornou grande, mas ela foi se reduzindo; nós também, algumas vezes, nós aproveitamos esse espaço para fazer uma fala, entende, ou nossa ou de alguma pessoa, um colega que vá fazer uma fala sobre a prática do professor, então isso é bem legal.</p> <p>(EUScp4) [...] nós não temos um espaço consolidado, mas nós temos um espaço que é um espaço cavocado, onde a gente vai buscando pequenos momentos ou pequenas oportunidades para ir fazendo propostas. Quando se trabalhou a questão das caracterizações das disciplinas e a questão do projeto pedagógico, conseguimos mostrar que aquele projeto pedagógico é também um projeto político, que tem toda uma intenção, tem posicionamentos, etc.</p>
	<p>7.3 Perfil do assessor pedagógico na atuação nos diferentes campos de conhecimento da universidade.</p>	<p>(EUScp3) A possibilidade de circular com profissionais de diferentes campos do conhecimento desafiou-me a pensar sobre as diferentes pedagogias que regem essas diferentes formações e, ao mesmo tempo, qualificou meu próprio trabalho não só como assessora pedagógica, mas como docente.</p> <p>(EUScp3) Capacidade de ouvir, dialogar, respeitar o outro; ser curioso (questionador, pesquisador); ter experiência de sala de aula; capacidade de identificar as dificuldades dos professores, encaminhando sugestões; atualizado; promotor de discussões e desafios; crítico, criativo. Não ser super-herói, nem dono da verdade, admitir fragilidades (humildade no trato do conhecimento). É óbvio que é indispensável o conhecimento das questões didático-pedagógicas e uma inserção nas mesmas em um contexto sócio-cultural. Ter um bom conhecimento da realidade universitária e da universidade na qual se desenvolve o trabalho é fundamental.</p> <p>(EUScp4) Em geral, eu busco no conjunto da minha equipe pessoas que já tenham uma experiência de docência e que tenham uma postura crítica, que sejam capazes de fazer a crítica de seu próprio trabalho e que tenham um relacionamento sadio com as pessoas.</p> <p>(EUSd2) [...] me parece que a universidade tem se preocupado em colocar professores, especialistas na área de Educação, nos diferentes centros, como forma de discutir a qualidade do ensino e como forma de auxílio aos professores na suas práticas de sala de aula.</p> <p>(EUSd2) [...] de fato há uma especificidade no ato pedagógico e uma especificidade que os pedagogos possuem enquanto profissão, mas corre esse risco, nessa situação, de um desconhecimento de outros conhecimentos que não o conhecimento pedagógico; então, se há possibilidade da formação de grupos de formação diversa há um enriquecimento. Agora, uma pessoa para compor um grupo com os pedagogos precisa ter no mínimo um interesse efetivo pela pedagogia e a predisposição da aprendizagem das grandes questões e das grandes linhas do conhecimento pedagógico, porque, senão, me parece... corre-se o risco de, ao invés de ampliar a possibilidade do diálogo, estabelecer zonas de conflito permanentes, e aí o trabalho não enriquece.</p> <p>(EUSr1) [...] porque aí vai no campo daquela questão interdisciplinar e transdisciplinar até. Agora, realmente, a pessoa que precisa trabalhar, ela tem que contar com alguém que conheça profundamente a questão de teoria, de aprendizagem, a metodologia, e eu acho que isso, realmente, é objeto de estudo da pedagogia e, então, nesse sentido, não dá de forma nenhuma para descartar.</p>

		<p>(EUSr1) Uma outra experiência que eu vivi como professora de escola pública é aquela questão do pedagogo formado numa outra visão, tempo de antigamente, em que ele se diria para o serviço de orientação educacional ou o serviço de supervisão pedagógica. Isso aqui, essa questão administrativa, isso aqui não cabe.</p> <p>(EUSd2) [...] acho que pessoas com essa mentalidade não auxiliariam o setor pedagógico; mas eu entendo que nesses setores também, mesmo nas engenharias, há pessoas curiosas e inquietas já capazes de se interrogar sobre os limites do seu próprio conhecimento; acho que isso poderia, com pessoas assim, dispostas ao diálogo, colaborar efetivamente com o setor.</p>
	7.4 A ação pedagógica e o atendimento ao aluno.	<p>(EUScp4) [...] As questões emergem, sim, da prática do professor em sala de aula, pelas dificuldades que o próprio professor apresenta, e aí ele traz para nós, traz para as coordenações de cursos, traz para o Núcleo de Apoio Pedagógico, ou através dos próprios alunos que também chegam ao professor ou chegam à coordenação tanto do curso como para as pessoas responsáveis pelo Núcleo de Apoio Pedagógico no centro. Para nós, enquanto apoio pedagógico, as questões vêm via Coordenação de Curso, mas vêm também através do aluno; o aluno é a primeira fonte inspiradora.</p>

A seguir, apresento o contexto em que se desenvolvem as realizações da Comissão Setorial de Ensino da Universidad de La República (UDELAR). Essa Comissão tem a finalidade de melhorar a qualidade do ensino na Universidad de La República e tem promovido, desde 1996, projetos de inovação educativa. Por já ter uma caminhada pedagógica na universidade e por ter uma equipe formalmente institucionalizada e atuante é que apresento esse contexto.

6.2 O CONTEXTO DA COMISSÃO SETORIAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE DE LA REPÚBLICA, UDELAR: MONTEVIDÉO, URUGUAI²⁹

O estudo desse contexto nasceu do fato de essa universidade estar realizando um trabalho diferenciado na pedagogia universitária com o objetivo de inovar e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com esse propósito, a universidade, através da Comissão Setorial de Ensino (CSE), vem desenvolvendo projetos de inovação educativa e realizando investimento financeiro em pesquisa na área de ensino como forma de incentivar e valorizar a função dos seus docentes. Foi a partir do conhecimento do desenvolvimento desse trabalho que esse espaço se tornou atrativo e motivo de curiosidade para apresentar o seu contexto nesta investigação.

Para melhor analisar o trabalho pedagógico desenvolvido nessa universidade, é preciso inicialmente trazer alguns dados referentes à história da UDELAR para contextualizar à atuação pedagógica da Comissão Setorial de Ensino. Construí esse contexto com a ajuda dos depoimentos, a partir das entrevistas que realizei com profissionais que atuam nessa comissão e realizam um trabalho pedagógico na referida universidade.

6.2.1 Um pouco sobre a história da UDELAR

A construção desse contexto deu-se a partir das entrevistas que realizei com três das assessoras pedagógicas da referida universidade. Outros dados complementares foram resgatados a partir dos estudos realizados por Leite (2001c) e sua equipe de pesquisa.

²⁹ Para compor esse contexto busquei informações disponíveis em <http://www.rau.edu.uy>.

A Universidad de La República foi fundada em 18 de julho de 1849. É uma instituição pública, autônoma, cujas finalidades estão estabelecidas de acordo com a Lei Orgânica nº 12.549, de 1958. O Censo de 9 de novembro de 1999 registrou uma população acadêmica de 66.502 estudantes, sendo o maior número de alunos registrados desde a sua fundação (LEITE, 2001c).

Apresento, assim, o estudo do contexto da Comissão Setorial do Ensino organizado em categorias previamente estabelecidas visando a uma melhor organização das informações. Utilizei a maioria dos dados coletados nas entrevistas a partir das coordenadoras entrevistadas, buscando dar início ao mapeamento do contexto onde se situa o setor pedagógico dessa instituição.

6.2.2 A história da Comissão Setorial de Ensino na UDELAR

A história pedagógica dessa Universidade está ligada à criação de uma Comissão Setorial de Ensino, em 1993, na instância do então Reitor Jorge Brovetto. Segundo a coordenadora Cristina Contera (2002), o Reitor soube ver com inteligência e atitude pró-ativa a necessidade de ser criada uma comissão central que atendesse aos problemas do ensino que estavam tendo expressões cada vez mais dramáticas, associadas, sobretudo, ao crescimento das matrículas. As matrículas eram, em 1968, em torno de 18 mil e, no ano de 1999, eram em torno de 66 mil, ou seja, triplicou o número de matrículas, mas a instituição não triplicou seu corpo docente nem seu orçamento. Portanto, a Instituição atualmente tem mais alunos e ainda não está preparada para recebê-los, diz a atual coordenadora da Unidade Acadêmica da Comissão Central.

A universidade tem, no seu orçamento global, uma porcentagem que é de 500 mil dólares, destinados a atender a função de investigação. Tem também um orçamento destinado ao ensino, embora não tenha o mesmo valor que é destinado à pesquisa, esse orçamento atende à realização de alguns projetos e em 2001:

A comissão dá início a uma ação dirigida ao financiamento de projetos que não são de investigação pedagógica ou educativa, e sim de desenvolvimento de idéias que se concretizem na prática. Por exemplo, a Universidade começa a financiar a criação de unidades de apoio ao ensino (UAPs), que são unidades

que em cada serviço ou faculdade ou escola ou instituto universitário possam cumprir a sua função de assessoria pedagógica (EUDcp1).

Esse movimento permitiu a criação de UAPs praticamente na totalidade dos serviços. Na medida em que essas unidades de apoio ao ensino foram levando adiante distintas funções, puderam também realizar os projetos de investigação pedagógica ou educativa a partir de demandas concretas, diversas e heterogêneas.

A coordenadora (EUDcp2), ao ser entrevistada, expõe que, depois da Ditadura, quando se abre o governo democrático para a Universidade, a faculdade ficou num plano de estudos muito precário, e a intenção era modificá-lo. Ela diz:

No grupo que começamos a trabalhar, no “claustro”, que é o órgão onde se reúnem, se verificou que não tínhamos a capacitação suficiente, pois éramos veterinários com especialização cada um em sua disciplina. Minha formação, por exemplo, é clínica, e por mais intenção que tivesse em trabalhar em um desenho curricular, estava sumamente limitada.

A professora diz que tiveram aportes teóricos de um grupo educacional do Brasil, do Rio de Janeiro, que deu uma primeira aproximação da situação pedagógica naquele momento (1986). No primeiro encontro com o pedagógico e o didático, constituiu-se um grupo de seis docentes, que descobriram que, além de veterinários, tinham interesse também pelo tema pedagógico. Esse grupo repassou essa atividade, em forma de oficina, aos professores que não puderam participar no primeiro momento.

Nosso grupo de seis pessoas seguiu se reunindo. Ao seguirmos trabalhando, vimos que tínhamos a necessidade de capacitar-nos, porque simplesmente os encontros e as leituras não eram suficientes. No meu caso, eu tive uma formação formal na Universidade Católica, que, nesse período, no Uruguai, não oferecia a possibilidade de “maestria” que tivesse um nível bom. Por diferentes razões, eu fiz minha licenciatura em educação e incorporei, a minha equipe pessoas que provêm da área da educação, mas que tinham também uma formação científico-biológica (EUDcp2).

A coordenadora EUDcp3, ao ser entrevistada, diz que o departamento de educação médica é a primeira unidade de apoio pedagógico que se criou na universidade, em 1969, quando ainda nas demais faculdades não era falado esse tema.

A faculdade estava vivendo um processo de reforma curricular profundo que supunha mudar a concepção da medicina e a concepção do ensino da medicina. Então, sentiram que esse processo de mudança curricular, que era muito profundo, tinha que ser sustentado a partir de um apoio técnico para o qual se contou com gente que veio do exterior. Veio gente que está trabalhando na área da psicologia social e grupal, por exemplo, porque o que se pretendia era incorporar um enfoque antropológico da medicina e um ensino ativo através do trabalho de pequenos grupos de estudantes (EUDcp3).

6.2.3 A organização formal da Comissão Setorial de Ensino da UDELAR

Ao criar o departamento de educação médica, reuniram-se três áreas: a da formação pedagógica; a de coordenação do currículo, que se dividiu em ciclos; e a investigação. Criou-se, então, uma Comissão de Coordenação Curricular, com um responsável pela coordenação. Essa comissão, que se reúne semanalmente para discutir os problemas e planejar a implementação do plano de estudos dos ciclos dentro do departamento assumiu uma função que é a de apoio aos estudantes com dificuldades e, mais tarde, a função de investigação. Mas, com a entrada da ditadura, o plano foi cortado, e o Departamento de Educação Médica que estava anexo a ele, também foi suprimido, segundo a entrevistada (EUDcp3).

Com a volta da democracia, houve um novo impulso de reimplantação do plano, e foi recriado o departamento nessa área, em 1989, que abriu a possibilidade de incluir cargos mais específicos, como o de psicólogo, o de pedagogo e o de estatístico, agora já com uma proposta mais clara e reconhecida, conforme demonstra o depoimento da entrevistada, a seguir:

Dentro da universidade, o departamento é a unidade mais consolidada, por história e por ser reconhecido por sua independência, por possuir essa composição interdisciplinar que outras unidades não conseguiram. Existem outras unidades que são tão unas que a integram apenas uma pessoa. No nosso caso, temos um diretor médico, especializado em educação médica, um subdiretor médico, uma psicóloga, um engenheiro com especialização em estatística, eu, como pedagoga, e, além do mais, temos a colaboração de uma quantidade de gente que se incorpora em atividades concretas e que vem do campo da Sociologia, da Psicologia, e que são colaboradores permanentes. Ainda integram formalmente o Departamento os coordenadores dos diferentes ciclos (EUDcp3).

As unidades pedagógicas começam a funcionar e a consolidar-se, diz a coordenadora (EUDcp1). Por outro lado, é aberto um concurso denominado “inovações em matéria de ensino de graduação” e financiam-se vários projetos nesses anos. Houve financiamento, desde 1996 até hoje, de uns 50 projetos de inovação. Embora muitas vezes não tivesse ficado muito

claro o que se chama de inovação. Os professores fizeram o que puderam nesse campo, mas ficou pendente a falta de definição dos aspectos conceituais aí vinculados. Então essa comissão deve propor alinhamentos de políticas institucionais em matéria de ensino, comenta a coordenadora (EUDcp1) em sua entrevista.

Numa visão crítica, não se está fazendo muito isso, pois tem faltado diálogo, comunicação e intercâmbio entre as pessoas, complementa a coordenadora:

Temos atuado com pouca planificação, em poucos cursos, e na realidade os resultados mais importantes não partem do interior dessa comissão, e sim de cada serviço e, mais concretamente, partem do interior dessas unidades de apoio pedagógico (UAPs), que têm levado adiante a implementação com êxito das ações que nós financiamos (EUDcp1).

Convém acrescentar que vários avaliadores externos que vieram ver os processos de avaliação institucional de algumas áreas da universidade disseram claramente que, à medida que essas unidades de apoio se reforçarem e se consolidarem, poderão transformar-se em sementes da mudança relacionada ao problema do ensino. Para isso, diz a coordenadora:

O processo visto historicamente foi um processo de avanço permanente para uma fase de maior consolidação. Essas unidades vêm-se legitimando institucionalmente através do impacto de suas ações e tiveram efetivamente o melhoramento dos problemas pontuais associados ao ensino (EUDcp1).

Essa é também a impressão e a perspectiva sobre o assunto da coordenadora geral, que reforça que essa comissão deve incrementar os laços com as equipes e com os grupos de acadêmicos no interior de cada serviço. Ela diz:

Essa comissão tem um programa de apoio à formação de recursos humanos, e o desafio é de curto prazo em relação ao quinquênio, pois este ano e mais outros quatro, essa comissão deveria fazer o máximo de esforço para capacitar em temas pedagógicos pelo menos os grupos de acadêmicos que estão nas Unidades de Apoio ao Ensino. E, após isso, se expandir a outros acadêmicos, priorizando momentos e atores. É interessante, porque essa comissão é geral e trabalha com as comissões das faculdades, então há uma equipe que pensa grande, em todas as questões da universidade, e trabalha com equipes dirigidas para a especificidade de cada faculdade (EUDcp1).

O setor localiza-se em um apartamento que a universidade aluga em frente aos escritórios centrais, que são os escritórios do setor administrativo da universidade. Portanto, está fora das faculdades. Por isso, a comunicação com as pessoas e com as outras faculdades é feita, fundamentalmente, por correio eletrônico e telefone. A entrevistada observa que tem avançado o contato com as pessoas, uma vez que, sejam quais forem suas posições dentro das faculdades, existe um retorno imediato, que é feito através do *e-mail*. Isso tem favorecido uma comunicação mais fluída, já que, na UDELAR, o sistema de conexão dos serviços pela informática é bastante usado, pois, dos 6.000 professores, 5.900 devem estar conectados. Portanto, é assegurada a comunicação em dois níveis: dos decanos e de todo o corpo docente. A universidade tem uma fórmula de envio de *e-mail* que chega a 100% das caixas de correios.

O pessoal de que dispõe a Comissão Setorial de Ensino nesse envolvimento é de escassa formação para o trabalho específico que deve cumprir. Esse é o ponto mais frágil e o principal obstáculo. Segundo uma das coordenadoras, a principal dificuldade é a carência de uma equipe acadêmica em condições de acompanhar o importante trabalho desenvolvido, especialmente nesse período (2001), em que chegou a dois milhões e duzentos mil dólares a dotação orçamentária, ou seja, muito maior que os quinhentos mil dólares iniciais. A Universidade tem quase três milhões de dólares para repartir entre programas e ações. Cresceu o volume de trabalho, mas não cresceu o pessoal para fazer esse trabalho.

6.2.4 As realizações pedagógicas

As tarefas da Comissão Setorial de Ensino, segundo uma das coordenadoras, são muitas porque, historicamente, de 1993 a 2001, a comissão não conseguiu ter uma cabeça visível na unidade acadêmica, havendo inclusive pessoas com escassa participação horária.

Por exemplo, a coordenadora anterior tinha 15 horas semanais, enquanto que a atual tem praticamente “full time”. Na medida em que os acadêmicos encontraram um interlocutor a quem podem consultar, que responde perguntas, que aporta soluções, que tem a informação, isso elevou o número de tarefas associadas à necessidade e à demanda dos acadêmicos de manter um contato mais fluído. Hoje o tempo de dedicação da equipe é bastante grande, dedicados a manter um diálogo por telefone ou via *e-mail*, com todas as pessoas que procuram, com todos os grupos que ganharam projetos nos distintos pontos e na monitoria dos projetos, com um objetivo de ver quantas dessas experiências temos que seguir reforçando, quantas podem se divulgar e instalar-se em outras partes da universidade e respaldar os professores que estão trabalhando sozinhos (EUDcp1).

A coordenadora (EUDcp2) diz que as maiores tarefas são as desempenhadas em equipe que se relacionam com o assessoramento aos professores em questões de planejamento de seus cursos. Também existe anualmente um programa de formação pedagógica em que os professores podem se inscrever, no qual a oferta de tipos de atividades é variada: desde atividades repetidas semestralmente, que são atividades de iniciação que definem a duração de unidades didáticas, uma oficina básica na qual o docente toma um contato inicial com o tema pedagógico, até cursos de aprofundamento.

Há também uma etapa intermediária na qual se oferecem cursos sobre temáticas que vão saindo do curso inicial como, por exemplo, o tema da avaliação de provas, e depois se volta e a retomar os cursos de especialização para aqueles docentes que já fizeram algum tipo de formação nos anos anteriores e que querem passar para uma nova etapa, em que eles trabalham de forma mais autônoma, já estudam diretamente os livros de forma mais reflexiva e apresentam trabalhos. Essa é uma parte do programa (EUDcp2).

Há outros trabalhos de assessoramento, em que são atendidas as demandas que envolvem soluções pontuais de um docente ou de uma equipe, conforme a professora demonstra em seu depoimento:

Não podemos deixar de atender porque sabemos que perdemos clientes; então, frente a um grupo que vem, que nos procura por encontrar-se em uma situação inesperada de curso, tentamos conhecer o problema e solucioná-lo, mas tentando transparecer que nossa função não é solucionar o problema, e sim fazer com que os professores reflitam sobre o problema e busquem, através da teoria e de sua prática, conformar realmente a solução desse problema (EUDcp2).

Uma outra professora entrevistada também dá seu depoimento quanto às tarefas realizadas pela comissão, dizendo que:

Em faculdades muito profissionalizadas como a em que eu estou, se espera de um assessor pedagógico que responda a múltiplos interrogantes que a partir da formação específica do médico não saibam responder aos docentes. Às vezes, resulta difícil que eles entendam que o assessor pedagógico não é tampouco um especialista em todos os temas relacionados com a educação e que, assim como eles, também têm especialidades, também dentre os assessores pedagógicos, ainda que haja uma formação básica que permite abordar a gama dos problemas que enfrenta um docente em sua tarefa cotidiana.. Por exemplo, eu resisto, não em assessorar, mas em falar em foros sobre determinadas temáticas às quais não venho-me dedicando já faz algum tempo. No caso de que esteja

apresentado esse tema como tema de discussão, o que eu faço é sugerir a uma pessoa que esteja trabalhando mais especificamente essa temática (EUDcp3).

A lógica que impera na unidade acadêmica é uma lógica acadêmica. Existem ações que impulsionam essa comissão que respondem mais a lógicas políticas e institucionais de distribuição de recursos do que de melhoramento da qualidade institucional, diz a professora.

Uma das características do trabalho da Comissão Setorial de Ensino são as oficinas realizadas pela unidade de ensino da UDELAR, que juntam os diferentes docentes que trabalham em diferentes especialidades e em diferentes espaços de trabalho. Há professores que se encontram em diferentes momentos de sua carreira docente. Aqueles que estão ingressando acabam-se relacionando com professores que já têm a experiência de chefia de uma clínica, por exemplo, diz a entrevistada.

Isso acabou dando um bom resultado porque rompe com os feudos, porque obriga cada docente a escutar a perspectiva do outro e a entender que o que importa é ver o processo que o estudante está fazendo ao longo de sua formação. Então, sua disciplina ou sua clínica é apenas um momento do processo formativo e, portanto, devem estar articulados com os anteriores, os posteriores ou os simultâneos. Essa é a primeira característica, que não ocorre em outros lugares, onde em geral é mais separado. Nós, por outro lado, preferimos a integração (EUDcp3).

A outra característica que foi citada que se distingue dentro da própria universidade é a parte que envolve a capacitação em temas da área pedagógica, da avaliação e do planejamento, pois diz a professora:

Incorporamos, ainda, nas oficinas atividades de formação que estão coordenadas em geral por uma dupla, uma pessoa com formação na área psicológica e outra pessoa com formação na área pedagógica, e que pretendem ser um espaço mais livre no qual os docentes possam pensar em situações que viveram em seu trabalho para as quais não tiveram respostas e, a partir de uma atividade grupal trabalhar um pouco essas experiências, trabalhar o inconsciente, trabalhar o afetivo, enfim, esses temas para os quais em geral nos prepararam pouco, mesmo os que têm formação pedagógica. Então, creio que tratamos de equilibrar nas oficinas o aspecto de capacitação com o aspecto de formação de vários espaços, da formação entendida como um processo de desenvolvimento pessoal em que cada um se interroga e vai descobrindo por que ensina de determinada forma e por que não poderia fazer de outra maneira (EUDcp3).

6.2.5 As dificuldades e avaliação

A professora (EUDcp3), em sua entrevista no depoimento anterior, observa, através do questionamento dos professores que passam pela experiência no trabalho realizado nas oficinas, que existem algumas dificuldades. Isto está demonstrado no próprio depoimento do professor quando o mesmo diz: “bom, agora eu volto para minha clínica e me encontro só. O que faço com todas essas inquietudes que levo? Por que vocês não vão trabalhar nas clínicas?”

A partir desses depoimentos, essa equipe pedagógica começou a fazer outras modalidades de oficinas, conforme a demanda desses professores, introduzindo um novo enfoque no ensino da Pediatria. Passou a atender o pedido de o pedagógico entrar no hospital e trabalhar com eles antes de começar a experiência; depois, na metade desse contato, dar seguimento a esse trabalho e, no final, ajudá-los a avaliar. É desta maneira que a comissão está encarando a formação desses docentes e está atendendo nessa modalidade. Outros trabalhos são realizados em forma de consultas particulares ou assessoria aos professores das cátedras, que vão até o setor para discutir sobre problemas específicos.

Outro aspecto que foi destacado pela entrevistada foi que, através dos financiamentos dos projetos de ensino quanto à formação dos professores, toda a unidade acadêmica está à disposição para colaborar e apostar na ‘conformação’ de um grupo grande de docentes inovadores em curto prazo. A equipe dá toda a liberdade para os professores constituírem de forma bastante interdisciplinar os seus projetos.

Com relação à avaliação do setor, através da comissão setorial de ensino, foi conseguido o financiamento de um projeto de avaliação do programa de formação docente do departamento e foi feito um trabalho com dois avaliadores de suas próprias áreas, um psicólogo e uma socióloga e com uma avaliadora externa que é uma pedagoga da Argentina. A professora diz que ainda falta integrar a outra perspectiva, que é a perspectiva médica. Inclusive, havia a sugestão de um médico brasileiro para fazer parte dessa equipe de avaliação.

Esse grupo de avaliadores veio ver as atividades, acompanhou as oficinas, entrevistou toda a equipe do departamento e os que estavam cursando as oficinas e, ainda, os que já as tinham cursado. O grupo revisou toda a documentação que a comissão de ensino tinha sobre as avaliações das oficinas. Um trabalho interessante que esse grupo realizou, diz a coordenadora, foi a observação, em uma clínica médica, das aulas de docentes que tinham passado pelas oficinas e das de quem não havia cursado as oficinas pedagógicas. Mas o grupo não sabia quais os professores que haviam ou não cursado as oficinas. A idéia era perceber se o fato de haver passado pelas oficinas, que era um curso formativo, traduzia-se em uma mudança de suas práticas pedagógicas ou não.

Quanto aos problemas, a professora (EUDcp2) traz que existe a dificuldade de articular a dimensão política da comissão de ensino com a dimensão técnica. Essa Comissão Setorial de Ensino está constituída por representantes de cada uma das áreas que integram a Universidad de La República, sendo cinco: a área agrária, a área social, a área artística, a área científico-tecnológica e a área da saúde. Cada área envia representante a essa comissão e depois cada ordem (estudantil, docentes e egressos) manda seus representantes para a comissão. Depois, o Reitor nomeia seu representante, que é o presidente da comissão, e, após isso, vem a unidade acadêmica, que tem uma Coordenação Geral e que realmente é uma equipe de trabalho pequena, (duas professoras e duas funcionárias administrativas). ‘Nós temos voz, mas não voto nessa comissão, ela é uma representação política, então a lógica que predomina na comissão nessa instância é a lógica da aceitação e da partilha do orçamento’ diz a professora entrevistada (EUDcp2).

A questão que envolve as dificuldades pedagógicas estão ligadas muitas vezes ao perfil da equipe na faculdade de ciências experimentais, em especial na Faculdade de Veterinária são distintas, diz a professora, que complementa com o seguinte depoimento:

A comissão necessita também de um perfil especial do professor pedagógico. No caso da minha equipe, meu colega de trabalho tem sua graduação em Biologia e seu mestrado em Educação, ou seja, ao trabalhar com outros professores, eles acabam se identificando mais, aceitam de outra forma, pois há uma base de conversação biológica. Mas, isso não quer dizer que não haja pessoas que não possam adaptar-se, mas a mim me parece que quando tivemos boas pedagogas, que provêm da área social ou áreas muito ligadas, que custou muito mais a aceitação e à compreensão em nível do professor que tem

interesse pedagógico e que tem às vezes dificuldades de entender a linguagem cotidiana em que se encontra a disciplina pedagógica (EUDcp2).

A professora (EUDcp3) indica que existem outros problemas, mas são mais relacionados com o nível de aceitação do departamento: tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos docentes, a aceitação é desigual. Ela diz que:

Existem cátedras, por exemplo, nas clínicas em que desde o chefe da clínica até o que recém ingressa estão todos vinculados ao departamento. Existem chefes de clínica que pedem aos docentes que antes de assumirem seus cargos façam alguma oficina conosco, favorecendo sua formação pedagógica mas, existem outras clínicas que são absolutamente refratárias. Nesse sentido, a penetração e a incidência são muito desiguais. E os estudantes às vezes têm também um certo desconhecimento em relação ao que o departamento pode lhes oferecer. Existem estudantes que chegam pedindo apoio, dizendo 'acabo de saber, e estou por me formar, que existe esse departamento'. Outras vezes, se pensa que o departamento pode atuar como um órgão punitivo, como um órgão de sanção, ao invés de atuar como um órgão de apoio, e daí se criam também certas resistências. De modo que eu diria que não há uma aceitação geral, cada vez se abrem mais caminhos, mas ainda existem resistências (EUDcp3).

Na UDELAR, recentemente foi criada a Escola de Formação de Professorado, que está relacionada especificamente com o pedagógico. Essa escola reunirá a formação do docente em suas áreas específicas e com a sua carreira docente, que envolve os aspectos mais regulamentares, administrativos e inclusive os aspectos da avaliação docente. A professora complementa, dizendo que:

Nós não a assumimos e tampouco queremos assumir. Acredito que, na medida que nós estamos contribuindo na formação e para responder as dúvidas, o incorporar à função avaliativa distorce nossa função e tampouco é responsabilidade do departamento fazê-la, e sim de outros organismos da faculdade (EUDcp3).

Esse programa será para capacitar em investigação os mestres e professores, mas também servirá para produzir os assessores pedagógicos para a universidade, pois a maioria é egressa do curso de Ciências da Educação.

6.2.6 As inovações pedagógicas

Quanto à questão de inovação nessa área, a professora entrevistada diz que uma experiência que pode se considerar inovadora é o projeto que trata da elaboração de materiais didáticos inovadores que dá a possibilidade de apoio aos docentes que vão aos cursos e querem fazer algo, com a elaboração e aquisição de material.

Existe uma possibilidade real de levar adiante estratégias diversificadas impulsionadas por essa comissão, que é de articular o trabalho com as equipes e não com todos os professores. Trabalhar com a equipe da Unidade de Apoio ao Ensino se trata de formar professores, e eles, por sua vez, vão trabalhar com seus professores. Nossa ação é um pouco indireta: nós trabalhamos com aqueles que trabalham diretamente com os professores. Acaba ficando mais fácil e mais eficiente o nosso trabalho (EUDcp2).

A professora (EUDcp2) traz um exemplo sobre a necessidade de realizar uma mudança curricular num curso que tinha originalmente duas ênfases para se chegar a um curso integrado. Ela destaca que havia a dificuldade de que os professores das matérias que deveriam ser integradas não se relacionavam bem e praticamente não se falavam. Surge, então, uma pergunta: como fazer um programa de um curso integrado quando não existem condições para isso? Ela traz o seguinte depoimento:

A inovação “metodológica” que nós fizemos foi pensar como trabalhar integrando o programa a partir de dentro. Então nos estabelecemos, nos colocamos dentro do grupo, trabalhamos quase três meses dando tempo para eles. No princípio, esses professores tinham que integrar Parasitologia, que é toda a parte mais descritiva do parasita, e as doenças. Na verdade, eram duas partes, duas coisas muito similares, fáceis de integrar, mas onde existiam grandes dificuldades. Então começamos a trabalhar: no primeiro dia, se viam claramente as separações entre os grupos; aos poucos, fomos trabalhando a teoria, trabalhando a fundamentação dos cursos e, como foram se integrando na equipe os líderes dos dois grupos, fomos a cada dia avançando mais na fundamentação não de duas disciplinas, mas de uma nova disciplina, que é a integrada. No princípio, cada um trazia sua fundamentação e não a queria demonstrar por medo; depois conseguimos que houvesse uma aproximação, em que cada um mostrou o seu trabalho. O mesmo passou com os objetivos, quando um deles trouxe os objetivos mal redigidos, pois nunca haviam redigido objetivos, não tinham refletido exatamente sobre o que queriam ou relacionado exatamente esses objetivos. Entre eles, começou a atuar algo cooperativo, e creio que no ponto de vista da unidade pedagógica, foi inovador, foi uma novidade trabalhar com esse problema da coordenação de um curso desde seu interior, não simplesmente a partir da teoria, mas sim tratando de ir vendo como acompanhar o tempo de integração, que é o mais complexo e difícil. Creio que conseguimos, tivemos êxito. O curso adotou um programa único que tem uma avaliação única, ou seja, não é uma justaposição, e melhoraram as relações entre os professores. Terminou com uma festa com

bolo, onde antes as pessoas que se olhavam de longe estavam agora compartilhando (EUDcp2).

A professora (EUDcp3), ao falar sobre as inovações realizadas, destaca que existem muitas que estão em andamento, no momento. Principalmente, existe uma que envolve a revisão do plano de estudo, e, por isso, está sendo registrado tudo o que fazem em todos os espaços da universidade.

Ela traz o exemplo do Fórum em que foi apresentada a experiência que está fazendo a Pediatria na questão de repensar a oficina clínica com uma ótica centrada na auto-aprendizagem, na aprendizagem grupal e na medicina baseada em evidências, conforme demonstra em seu depoimento abaixo.

Isso supôs todo um processo de deformação do docente para mudar algumas de suas atribuições e uma ruptura de resistência por parte dos estudantes. Isso era uma coisa muito curiosa porque, faz alguns anos, esteve aqui um docente de outra universidade que está toda organizada a partir do ensino e da aprendizagem frente a problemas e gerou um grande entusiasmo, sobretudo no âmbito estudantil. Agora os estudantes inclusive estão propondo um plano de estudos com esse enfoque. No entanto, quando se projetam experiências concretas com esse enfoque, em geral, enfrentam-se resistências. Por exemplo, o ciclo básico é um ciclo de aproximação à realidade sanitária do país e de identificação do papel do médico na comunidade. Isso supõe trabalho de campo, identificação de problemas e abordagem de um problema incorporando metodologia científica para o tratamento deste. É bastante aproximado com a aprendizagem por problemas. No entanto, eu não sei se o básico está bem instrumentado, mas em geral os alunos sentem que, quando estão fazendo isso, eles não estão estudando medicina e só começam a estudar medicina quando saem daí (EUDcp3).

A entrevistada destaca ainda que havia um temor de que, a partir dessa experiência, os alunos da pediatria não aprendessem e não fossem passar nos exames. Por isso, no seu entender, a possibilidade da mudança está sempre perpassada pela resistência. Pelo fato de a Faculdade de Educação ter uma tradição forte, isso faz com que ‘não seja possível fazer mudanças de um dia para o outro’, conforme o depoimento.

A mudança em Pediatria supunha focar a aprendizagem desde uma perspectiva distinta, mas a avaliação seguia sendo tradicional. Esse desajuste entre o projeto pedagógico e sua avaliação gerava inseguranças nos estudantes. Esses estudantes pensavam que podiam perder o exame, e não ocorreu isso. Eu acho que essa é uma experiência que leva um ano em andamento e que é interessante, pois, como está no final da carreira, o que se pensa é que o estudante tem que aprender a enfrentar os problemas e a buscar a informação necessária para resolvê-los, fazendo as consultas, etc, mas com uma autonomia

e com critérios para poder decidir na informação que recebe o que tem validade científica e o que não tem. É como uma antecipação do que vai ser o exercício profissional. Parece-me que o estão fazendo bastante bem e com espírito crítico (EUDcp3).

6.2.7 Práticas e saberes na Universidad de La República

Dirigir um olhar sobre o contexto em estudo colaborou para a construção do quadro 3 a partir das dimensões, categorias de análise e indicadores, possibilitando uma melhor visualização do processo pedagógico desencadeado na Universidad de La República através dos depoimentos realizados com os sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Práticas e saberes dos sujeitos participantes segundo as dimensões, categorias de análise e indicadores - UDELAR

Dimensão (A) – PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
1. Professores enquanto intelectuais públicos e transformativos	1.1 O professor questiona o seu próprio ensino e cria conhecimentos para ensinar. Representações utilizadas pelos professores.	<p>(EUDcp2) [...] nossa função não é solucionar o problema, e sim fazer com que os professores reflitam sobre o problema e busquem, através da teoria e de sua prática, encontrar realmente a solução desse problema.</p> <p>(EUDcp2) [...] vimos que tínhamos a necessidade de capacitar-nos, porque não bastava simplesmente os encontros, as leituras.</p> <p>(EUDcp3) Eu acho que essa é uma experiência [mudança de ensino na aprendizagem em pediatria] interessante, [...] o que se pensa é que o estudante tem que aprender a enfrentar os problemas e a buscar a informação necessária para resolvê-los, fazendo as consultas, mas com autonomia e critérios pra poder decidir na informação que recebe o que tem validade científica ou não. É como uma antecipação do que vai ser o exercício profissional, parece que o estão fazendo bastante bem e com espírito crítico.</p> <p>(EUDcp1) Por exemplo, a unidade de ensino da faculdade de Ciências Sociais tem proposto a elaboração de cursos e seminários dirigidos a formar e a desenvolver nos estudantes habilidades metacognitivas. Não técnicas de estudo, mas sim habilidades metacognitivas, um trabalho muito interessante. Essa unidade também ganhou projetos com propostas destinadas a formar em técnicas de análise de dados os estudantes que estão por egressar, ou seja, estão incidindo sobre o currículo através de suas ações e de seus projetos.</p>
	1.2 O envolvimento nas questões sociais - políticas na universidade e desenvolvimento de uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida.	<p>(EUDcp1) Primeiro, eu gostaria de dizer que são os estudantes que sofrem mais com os problemas. Como os estudantes são parte do governo, eles vêm insistindo, de maneira sistemática, na necessidade de definir políticas em matéria de ensino. Portanto, eles têm opinião, têm propostas e têm incidência na definição dessas políticas.</p> <p>(EUDcp1) Portanto, minha estratégia, a partir da unidade acadêmica, é negociar as políticas diretamente com os atores, buscando a construção da maior quantidade de consensos. Sem esses consensos, pouco poderia ter sido feito até esse momento.</p>

		(EUDcp3) O que a mim me impressiona em uma faculdade tão grande é que sempre que há uma consulta sobre um estudante, o docente que chamo para falar sobre esse estudante o faz com muito conhecimento. Quer dizer que existe realmente um interesse dos docentes por seus estudantes. (EUDcp1) [...] o problema fundamental se relaciona com a dificuldade de articular a dimensão política dessa comissão com a dimensão técnica.
1.3 O professor torna público o seu trabalho e as suas pesquisas, enquanto sujeito transformativo.		(EUDcp3) [...] Por exemplo, eu resisto, não em assessorar, mas em falar em foros sobre determinadas temáticas às quais não venho me dedicando já faz algum tempo. No caso de que esteja apresentando esse tema como tema de discussão, o que eu faço é sugerir uma pessoa que esteja trabalhando mais especificamente essa temática. (EUDcp3) [...] Um exemplo claro para mim é o tema da avaliação, que não é um tema a que eu tenha me dedicado especificamente. Mas às vezes resulta difícil que meus companheiros médicos, concretamente em meu caso, aceitem isso. Claro que terminam aceitando porque recomendamos a pessoa mais indicada para lhes assessorar sobre o tema. Mas, em geral, se supõe que temos que possuir as respostas para todas as interrogantes. (EUDcp3) A idéia era perceber se o haver passado pelas oficinas, haver feito um curso formativo, se traduzia em um câmbio de suas práticas pedagógicas ou não. Quer dizer que se começou a fazer um estudo integral das práticas pedagógicas e da incidência do trabalho de formação na modificação das práticas. É uma avaliação que não está terminada, mas que teve resultados muito interessantes. (EUDcp1) [...] mas sim com um objetivo de ver quantas dessas experiências temos que seguir reforçando, quantas podem-se divulgar e instalar-se em outras partes da universidade. (EUDcp1) Agora nós estamos propondo, e temos financiamento para isso, a publicação de pelo menos quatro livros que contemham a variada gama de estudos técnicos e de pesquisa que essas unidades de apoio ao ensino têm desenvolvido nesses seis ou sete anos.

Dimensão (B) - SABERES DOS PROFESSORES

CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
2. Construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores	2.1 O conhecimento e o saber relacionado ao conteúdo específico de ensino e de aprendizagem da disciplina.	(EUDcp2) [...] que descobrimos que, além de veterinários, nos interessávamos pelo tema pedagógico. (EUDcp2) [...] nós fizemos foi pensar como trabalhar integrando o programa a partir de dentro. (EUDcp3) Então começamos a fazer outras modalidades de oficinas que são a demanda, quer dizer, por exemplo, os pediatras querem introduzir um novo enfoque no ensino da pediatria e então pedem que nos instalemos no hospital e que trabalhemos com eles antes de começar a experiência, na metade da experiência dando prosseguimento e no final da experiência ajudando-os a avaliar.

		<p>(EUDcp3) [...] porque o que se pretendia era incorporar um enfoque antropológico da medicina e um ensino ativo através do trabalho de pequenos grupos de estudantes.</p> <p>(EUDcp3) [...] que está toda organizada a partir do ensino da aprendizagem frente a problemas, e gerou um grande entusiasmo, sobretudo no âmbito estudantil. Agora os estudantes inclusive estão propondo um plano de estudos com esse enfoque.</p>
	<p>2.2 Os conhecimentos e os saberes pedagógicos: formação profissional, curricular e o saber da experiência.</p>	<p>(EUDcp2) [...] existia uma necessidade de uma mudança curricular em um curso que tinha originalmente duas ênfases para se chegar a um curso integrado. A dificuldade era que os professores de ambas matérias a serem integradas não se relacionavam bem, praticamente não se falavam. E a grande pergunta era como fazer um programa de um curso integrado quando não existem condições para isso?</p> <p>(EUDcp2) [...] se verificou que não tínhamos a capacitação suficiente, pois éramos veterinários, com especialização cada um em sua disciplina. Minha formação, por exemplo, é clínica, e por mais intenção que tivesse em trabalhar em um desenho curricular, estava sumamente limitada.</p> <p>(EUDcp3) Nesse momento, se criou o departamento com o mandato de abarcar pelo menos três áreas: uma é a da formação pedagógica; outra é a da coordenação do currículo, quer dizer, esse currículo está dividido em ciclos.</p> <p>(EUDcp3) Por exemplo, o ciclo básico é um ciclo de aproximação a realidade sanitária do país e de identificação do papel do médico na comunidade. Isso supõe trabalho de campo, identificação de problemas e abordagem de um problema incorporando metodologia científica para o tratamento deste. É bastante aproximado com a aprendizagem por problemas.</p>

Dimensão (C) – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
<p>3. Inovação pedagógica na educação universitária</p>	<p>3.1 Idéia de novidade, mudança e reforma. Descontinuidade (o contrário de reprodução). Romper com a reprodução e a repetição.</p>	<p>(EUDcp2) Existe um projeto que trata da elaboração de materiais didáticos inovadores que é o projeto que deu a possibilidade aos docentes que vão aos cursos e querem fazer algo de se apoiarem com a elaboração e aquisição de material.</p> <p>(EUDcp2) [...] na Universidad de La República, em meu país, considerando inovação não como ruptura, como não fazer as mesmas coisas, mas como novidade, eu posso dizer que o que eu encontrei nesses anos de experiência pedagógica tem sido o fato de podermos integrar a equipe docente caso existam sérias dificuldade de trabalho que provêm de um problema de relacionamento.</p> <p>(EUDcp1) [...] começamos a financiar a criação de unidades de apoio ao ensino, que são unidades que, em cada serviço, em cada faculdade, em cada escola, em cada instituto universitário, cumprem a função de assessoria pedagógica.</p>

		<p>(EUDcp1) [...] um concurso denominado inovações em matéria de ensino de graduação e se financiam vários projetos nesses anos. Houve financiamento, desde 1996 até hoje, de uns 50 projetos de inovação.</p> <p>(EUDcp1) [...] à medida que essas unidades de apoio se reforcem e se consolidem, elas poderão se transformar em sementes da mudança relacionada ao problema do ensino. Para isso, o processo visto historicamente foi um processo de avanço permanente para uma fase de maior consolidação. Essas unidades vêm-se legitimando institucionalmente através do impacto que suas ações tiveram, que são efetivamente de melhoramento dos problemas pontuais associados ao ensino.</p> <p>(EUDcp1) Atrás desse financiamento, está toda a unidade acadêmica, está a disposição em colaborar e apontar esses projetos da forma que seja. Estamos apostando na conformação de um grupo grande de acadêmicos inovadores em curto prazo. Isso eu acho que vai ser uma das estratégias mais exitosas, estou convencida de que é a única estratégia possível.</p>
	<p>3.2 A idéia de que se reconfiguram os saberes científicos e saberes relacionados com o cotidiano. Trabalhar com novas relações no currículo e na política.</p>	<p>(EUDcp1) [...] dado o sinal de que a inovação tecnológica e a incorporação de novas tecnologias devem estar subordinadas à definição prévia de um projeto pedagógico [...].</p> <p>(EUDcp1) [...] a experiência mais inovadora está vinculada à avaliação institucional. Parece-me, e esse é o objeto de estudo de minha tese, estou convencida de que o inovador desse processo é o caráter democrático dele. Ele rema contra a corrente, pois é contrário ao modelo de avaliação reguladora que impera nos países dessa região.</p> <p>(EUDcp1) A avaliação institucional tem que permitir que entendamos melhor os problemas do ensino, para depois tomarmos as decisões adequadas.</p> <p>(EUDcp3) [...] a experiência que está fazendo a pediatria que é repensar a oficina clínica com uma ótica centrada na auto-aprendizagem e na aprendizagem grupal e na medicina baseada na evidência. Isso supôs todo um processo de formação do docente para mudar algumas de suas atribuições e uma ruptura de resistência por parte dos estudantes.</p> <p>(EUDcp3) [...] incorporamos, nas oficinas, atividades de formação que estão coordenadas em geral por uma dupla, uma pessoa com formação na área psicológica e outra pessoa com formação na área pedagógica, que pretende ser um espaço mais livre no qual os docentes possam pensar em situações que viveram em seu trabalho para as quais não tiveram respostas, e, a partir de uma atividade grupal, trabalhar um pouco essas experiências, trabalhar o inconsciente, trabalhar o afetivo, enfim, esses temas para os quais em geral nos prepararam pouco, mesmo os que têm formação pedagógica.</p>
	<p>3.3 Percepção de que o conteúdo trabalhado na disciplina tem relação com o contexto.</p>	<p>(EUDcp3) Então sua disciplina ou sua clínica é apenas um momento do processo formativo e, portanto, deve estar articulado com os anteriores, o posterior ou o simultâneo. Essa é a primeira característica, que não ocorre em outros lugares, onde em geral é mais separado. Nós, por outro lado, preferimos a integração.</p>

<p>4. Interdisciplinaridade como possibilidade para inovação pedagógica</p>	<p>4.1 Realização de experiências concretas de trabalho em redes, em equipes ou em grupo, no exercício profissional. Elo interdisciplinas e interpráticas de trabalho docente.</p>	<p>(EUDcp2) E são pessoas que são incorporadas por projetos e que trabalham numa equipe. Além de trabalharem em um projeto específico, têm também a possibilidade de trabalhar nos outros projetos, porque planejamos algo muito integrado.</p> <p>(EUDcp2) A inovação “metodológica” que nós fizemos foi pensar como trabalhar integrando o programa a partir de dentro. Então nos estabelecemos, nos colocamos dentro do grupo, trabalhamos quase três meses, dando tempo para eles. Fomos a cada dia avançando mais na fundamentação não de duas disciplinas, mas de uma nova disciplina, que é a integrada.</p> <p>(EUDcp3) [...] porque rompe com os feudos, porque obriga cada docente a escutar a perspectiva do outro e a entender que o que importa é ver o processo que o estudante está fazendo ao longo de sua formação. Então sua disciplina ou sua clínica é apenas um momento do processo formativo e, portanto, deve estar articulado com os anteriores, o posterior ou o simultâneo.</p> <p>(EUDcp3) No entanto, dentro da universidade, é a unidade mais consolidada, por história, por ser um departamento reconhecido por sua independência e, além do mais, por possuir essa composição interdisciplinar que outras unidades não conseguiram.</p> <p>(EUDcp1) [...] o assessor, trabalhando com uma equipe que deveria ser de caráter interdisciplinar, poderia aportar ferramentas intelectuais para a análise desses problemas, para sua identificação e, fundamentalmente, no terreno das soluções.</p> <p>(EUDcp2) No caso da minha equipe, meu colega de trabalho tem sua graduação em Biologia e seu mestrado em Educação, ou seja, ao trabalhar com outros professores, eles acabam se identificando mais, aceitam de outra forma, pois há uma base de conversação biológica.</p> <p>(EUDcp1) Poder convidar professores que tenham uma formação mais específica que nós não temos por aqui, ou seja, uma ação dupla, para dentro e para a região, de grande abertura para a região, aproveitando os laços de cooperação existentes e de trabalho de “formiga”, pequeno, todos os dias, com os professores.</p> <p>(EUDcp3) Bem, nossa universidade, em primeiro lugar, criou no ano passado o que se chama de áreas que são como agrupamentos de faculdades que trabalham uma área específica do conhecimento. Por exemplo, há uma área de saúde, uma área agrária, uma área artística, uma área científico-tecnológica e uma área social. Isso permite que ocorram processos de cooperação entre faculdades, por exemplo, nós com a odontologia, com a enfermagem, com a psicologia, e que haja projetos de áreas.</p>
<p>5. Sala de aula como espaço de ruptura com o ensino tradicional</p>	<p>5.1 A sala de aula enquanto um espaço de convivência humana, um espaço de diálogo entre professor, alunos e colegas, como um trabalho colaborativo.</p>	<p>(EUDcp2) No princípio, esses professores tinham que integrar parasitologia, que é toda a parte mais descritiva do parasita, e as doenças. Na verdade, eram duas partes, duas coisas muito similares, fáceis de integrar, mas onde existiam grandes dificuldades. Então começamos a trabalhar: no primeiro dia, se viam claramente as separações entre os grupos. Aos poucos, fomos trabalhando a teoria, trabalhando a fundamentação dos cursos e, como foram se integrando na equipe os líderes dos dois grupos, fomos a cada dia avançando mais na fundamentação não de duas disciplinas, mas de uma nova disciplina, que é a integrada.</p>

		(EUDcp2) No princípio, cada um trazia sua fundamentação e não a queriam demonstrar por medo. Depois conseguimos que houvesse uma aproximação, onde cada um mostrou o seu trabalho. O mesmo passou com os objetivos, quando um deles trouxe os objetivos mal redigidos, pois nunca haviam redigido objetivos, não tinham refletido exatamente sobre o que queriam ou relacionado exatamente esses objetivos.
Dimensão (D) – ATUAÇÃO PEDAGÓGICA		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
6. Auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva	6.1 A ação e pesquisa reforçada por uma prática reflexiva, combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação.	<p>(EUDcp2) [...] que quando tivemos pedagogas muito boas, que provêm da área social, custou muito mais a compreensão em nível do professor que tem interesse pedagógico, mas que tem às vezes dificuldades de entender a linguagem cotidiana onde se encontra a disciplina pedagógica.</p> <p>(EUDcp3) [...] é possível ingressar na problemática pedagógica a partir de diferentes lugares.</p> <p>(EUDcp3) Agora, uma das características de nossas oficinas é que juntamos distintos docentes que trabalham em distintas especialidades, em distintos lugares de trabalho, e que além do mais estão em distintos momentos de sua carreira docente [...].</p> <p>(EUDcp3) A outra característica que acho que nos distingue em relação a outros lugares da universidade é que nós, além da parte de capacitação em temas da área pedagógica, temas de avaliação, de planificação, etc... incorporamos nas oficinas atividades de formação, [...].</p> <p>(EUDcp3) Então, creio que tratamos de equilibrar nas oficinas o aspecto de capacitação com o aspecto de formação de vários espaços, da formação entendida como um processo de desenvolvimento pessoal em que cada um se interroga e vai descobrindo por que ensina de determinada forma e por que não poderia fazer de outra maneira.</p> <p>(EUDcp3) Por exemplo, neste momento, temos um projeto de formação didática dos docentes da área saúde que é comum a todas essas faculdades.</p> <p>(EUDcp3) Não estava pensada nessa primeira etapa, ou pelo menos não estava explicitada a função de investigação dentro do departamento, coisa que agora, sim, está contemplada. Há uma outra linha onde estamos trabalhando aspectos mais qualitativos a partir dessas experiências de formação docente.</p> <p>(EUDcp3) Há uma linha que está trabalhando o que poderia ser a avaliação curricular, como investigação. Há outra linha que está trabalhando o tema das modalidades de avaliação que se utilizam na faculdade. Os modelos de docência, a análise integral das práticas docentes e de maneiras de identificar os modelos de docência institucionalizados.</p> <p>(EUDcp1) Essas unidades tiveram que fazer pesquisa, essa é uma das coisas que nós queremos reforçar através do financiamento: os estudos técnicos, os diagnósticos, o prosseguimento. Por exemplo, existem estudos em agronomia e veterinária que fizeram prosseguimentos de gerações, de</p>

	<p>cortes, e vão vendo como é o desempenho estudantil dos alunos dessa geração e elaboram textos, artigos e estudos muito interessantes.</p> <p>(EUDcp1) [...] estamos formando simultaneamente grupos e mais grupos, que estão trabalhando em distintas temáticas e com os quais estamos dinamizando e sobretudo fazendo-os ver que essa comissão não é uma agência financiadora de projetos e nada mais. Somos uma agência financiadora de projetos, não com um objetivo fiscalizador, mas sim com um objetivo de ver quantas dessas experiências temos que seguir reforçando, quantas podem se divulgar e instalar-se em outras partes da universidade, respaldar aos professores que estão trabalhando sozinhos.</p>
<p>6.2 A importância da existência de um setor pedagógico na universidade.</p>	<p>(EUDcp2) [...] temos trabalhos de assessoramento, em que atendemos a demanda de soluções pontuais de um docente ou de uma equipe.</p> <p>(EUDcp2) No grupo em que começamos a trabalhar, no “claustro” [assembléia], que é o órgão onde se reúnem, se verificou que não tínhamos a capacitação suficiente, pois éramos veterinários, com especialização cada um em sua disciplina. Minha formação, por exemplo, é clínica, e por mais intenção que tivesse em trabalhar em um desenho curricular, estava sumamente limitada.</p> <p>(EUDcp2) [...] tem mantido uma regularidade, tem mantido um apoio da instituição muito importante porque eles mesmos viram os resultados. Apesar de que temos de estar todos os dias que são importantes, importantes não, que servimos a instituição. E provamos isso procurando estimular os docentes a apresentar projetos, apresentar trabalhos. Não é simplesmente formar uma unidade e fechar as portas, mas sim se abrir e buscar quem necessita de apoio.</p> <p>(EUDcp3) De maneira que, neste momento, a parte de formação docente, estamos encarando nessa dupla modalidade, quer dizer, uma oferta nossa e uma demanda que vamos atendendo. E também temos as consultas particulares que chegam até nós de docentes, de cátedras, sobre problemas específicos, que é mais uma assessoria.</p> <p>(EUDcp1) O que os acadêmicos querem é que realmente sejam assessorados e ajudados a resolverem problemas de difícil solução.</p> <p>(EUDcp1) Isso permitiu a criação de praticamente a totalidade dos serviços que puderam criar unidades de apoio ao ensino. Na medida que essas unidades de apoio ao ensino foram levando adiante distintas funções, que quero esclarecer que não são as que citei que deveriam fazer, e sim são as que podem fazer a partir de demandas concretas do serviço, que são muito diversas e heterogêneas. De qualquer maneira, essas unidades pedagógicas começam a funcionar e a consolidar-se.</p> <p>(EUDcp1) [...] na realidade, os resultados mais importantes não partem do interior dessa comissão central de ensino, e sim de cada serviço e mais concretamente partem do interior dessas unidades de apoio pedagógico, que têm levado adiante a implementação com êxito das ações que nós financiamos.</p> <p>(EUDcp1) Na medida em que os acadêmicos encontraram um interlocutor que está, a quem podem consultar, que responde perguntas, que aporta soluções, que tem a informação. Isso levou que se incrementassem o número de tarefas associadas à necessidade e à demanda dos acadêmicos de manter um contato mais fluído.</p>

	6.3 A avaliação e a ação pedagógica.	(EUDcp3) [...] através da comissão setorial de ensino, conseguimos que nos financiassem um projeto de avaliação do programa de formação docente do departamento, [...]. (EUDcp3) A faculdade declarou as oficinas como interesse prioritário, mas elas não são obrigatórias. A princípio, nós não queríamos que fossem obrigatórias. A essa altura, no entanto, estamos pensando se não deveria haver uma certa pressão institucional para pelo menos criar uma base mínima de formação.
7. Reconceitualização do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade	7.1 Um trabalho de construção, de observação reflexiva, contínua e permanente em situações reais de atuação pedagógica.	(EUDcp2) [...] existe anualmente um programa de formação pedagógica, em que os professores podem se inscrever, no qual a oferta de tipos de atividades é variada: desde atividades que repetimos semestralmente, que são atividades de iniciação em que se denomina duração de unidades didáticas, que é uma oficina básica na qual o docente toma um contato inicial com o tema didático pedagógico, até cursos de aprofundamento. Há também uma etapa intermediária na qual se oferecem cursos sobre temáticas que vão saindo do curso inicial, como, por exemplo, o tema da avaliação de provas, e depois volta-se a retomar os cursos de especialização para aqueles docentes que já fizeram algum tipo de formação nos anos anteriores e que querem passar para uma nova etapa, em que eles trabalham de forma mais autônoma, já estudam diretamente os livros de forma mais reflexiva e apresentam trabalhos. (EUDcp2) Creio que conseguimos, tivemos êxito, o curso adotou um programa único, que tem uma avaliação única, ou seja, não é uma justaposição, e melhorou as relações entre os professores. Terminou com uma festa com bolo, onde antes as pessoas que se olhavam de longe estavam agora compartilhando. (EUDcp1) [...] o assessor pedagógico me parece que estaria destinado a cumprir algumas funções básicas associadas à possibilidade real de entender, explicar e tentar resolver problemas vinculados ao ensino. (EUDcp1) Existem ações que impulsionam essa comissão que respondem mais a lógicas político-institucionais de distribuição de recursos do que de melhoramento da qualidade institucional. O desafio aqui é conseguir um melhor diálogo, um entendimento entre ambos os níveis. O entendimento hoje é bastante bom na medida em que, a partir da unidade acadêmica, propomos coisas. Em realidade, não temos interlocutores nessa comissão para discutir nossas propostas, elas saem porque ele não tem condições para discutir academicamente nossas propostas nem colocá-las em questão.
	7.2 Mobilização criativa de saberes e do trabalho em equipes pedagógicas com projetos comuns.	(EUDcp2) [...] eu fiz minha licenciatura em educação e incorporei a minha equipe pessoas que provêm da área da educação, mas com uma formação científico-biológica. (EUDcp2) Entre eles, começou a atuar algo cooperativo, e creio que, do ponto de vista da unidade pedagógica, foi inovador, foi uma novidade trabalhar com esse problema da coordenação de um curso desde seu interior, não simplesmente a partir da teoria, mas sim tratando de ir vendo como acompanhar o tempo de integração, que é o mais complexo e difícil. (EUDcp3) Na universidade onde trabalho, a idéia de trabalhar em uma equipe afinada é muito importante. Que tenham boas relações para produzir melhor [...].

		<p>(EUDcp3) [...] o que nós fazemos concretamente: por um lado, fazemos atividades de formação docente a partir de uma oferta específica que nós fazemos, quer dizer, são sobretudo oficinas de formação docente, oficinas seqüenciadas no início, já que agora se está pensando que sejam mais livres. Quando falo de seqüenciadas, quero dizer que antes se pensava que era um processo formativo que tinha passos já pautados e que, para aceder à determinada oficina, teria que haver passado por outras.</p> <p>(EUDcp3) [...] ocorreu um processo prévio a partir da unidade de planejamento da universidade na qual se reuniam as pessoas que estavam trabalhando nesses temas e assessorando nas distintas faculdades. Isso gerou toda uma rede de comunicação espontânea entre os assessores pedagógicos das distintas faculdades, que agora se consolidou com a criação de duas instituições: a Comissão Setorial de Ensino, onde há representantes das ordens e das áreas, e a cátedra UNESCO.</p> <p>(EUDcp1) [...] essa comissão deve incrementar os laços com essas equipes, com esses grupos de acadêmicos que, no interior de cada serviço, vêm trabalhando. Essa comissão tem um programa de apoio à formação de recursos humanos. Nosso desafio é em curto prazo, falo em relação ao quinquênio, este ano mais outros quatro, essa comissão deveria fazer o máximo de esforço para capacitar em temas pedagógicos pelo menos aos grupos de acadêmicos que estão nas unidades de apoio ao ensino.</p>
	<p>7.3 Perfil do assessor pedagógico na atuação nos diferentes campos de conhecimento da universidade.</p>	<p>(EUDcp3) [...] se espera de um assessor pedagógico que responda a múltiplas interrogantes que a partir da formação específica do médico não saibam responder os docentes. Às vezes, resulta difícil que eles entendam que o assessor pedagógico não é tampouco um especialista em todos os temas relacionados com a educação. Que, assim como eles, também têm especialidades também dentre os assessores pedagógicos. Ainda que haja uma formação básica que permite abordar a gama dos problemas que enfrenta um docente em sua tarefa cotidiana, pode haver uma especialização sobre determinados temas.</p> <p>(EUDcp3) Eu entro nessa segunda etapa. Nessa segunda etapa, que começa pelo ano de 1989, se incorpora gente que já havia trabalhado na primeira etapa, mas se abre a possibilidade de cargos mais específicos. Há a abertura de um cargo de psicólogo, um cargo de pedagogo e um cargo de estatístico.</p> <p>(EUDcp3) No nosso caso, nós temos um diretor médico, especializado em educação médica, um subdiretor médico, uma psicóloga, um engenheiro com especialização em estatística, eu como pedagoga e, além do mais, temos a colaboração de uma quantidade de gente que se incorpora em atividades concretas e que vêm do campo da sociologia, da psicologia e que são colaboradores permanentes. Ainda integram formalmente o departamento os coordenadores de ciclos e os coordenadores do ciclo básico, mas essa é uma integração mais pontual.</p> <p>(EUDcp3) O que querem é capacitar em investigação os mestres e professores, mas uma coisa que se está produzindo são assessores pedagógicos para a universidade, a maioria egressos do curso de Ciências da Educação.</p> <p>(EUDcp3) Fica mais fácil o trabalho, porque não há disputa de terrenos dentro da equipe. Existem</p>

	<p>polêmicas, obviamente, porque as concepções que temos nem sempre coincidem, e existem discrepâncias muito fortes às vezes. Na nossa equipe, ocorre isso, mas também há um atitude muito bonita de respeito pessoal. Eu acho que o fato de que seja tão interdisciplinar e de termos formações de bases tão distintas favorece o trabalho.</p> <p>(EUDcp1) [...] parece que o assessor pedagógico deveria ter uma forte formação ou uma preparação específica para desenvolver tarefas de investigação e, sobretudo, de ação.</p> <p>(EUDcp1) Muitas vezes, nos consultaram para definir que perfis seriam os mais adequados. Eu sempre sugeri um pedagogo, um sociólogo e mais alguém do serviço e, se há lugar, também um estudante. Eu sempre sugeri essa formação, essa composição da equipe.</p> <p>(EUDcp1) Esse estilo de juntar um pedagogo, um veterinário e alguém mais, como um estudante. As pessoas começaram a ver que tinham que formar equipes diversas, vendo experiências, vendo como estão formadas as unidades.</p> <p>(EUDcp1) As dificuldades pedagógicas em uma faculdade de ciências experimentais, em especial na faculdade de veterinária, que são distintas, necessitam também de um perfil especial do professor pedagógico.</p> <p>(EUDcp1) [...] deixamos em liberdade a constituição das equipes. Naturalmente elas foram-se conformando de forma bastante interdisciplinar. Em geral, as unidades mais êxitosas de assessoramento pedagógico têm um pedagogo licenciado em educação e gente de serviço. Engenheiros, agrônomos, veterinários, arquitetos. Mas o que está ocorrendo é que nesse intercâmbio e no trabalho cotidiano, esses arquitetos que até ontem, não tinham interesse nos temas do currículo e da educação vão aos poucos se entusiasmando e adquirindo um perfil de formação mais completo.</p>
7.4 A ação pedagógica e o atendimento ao aluno.	<p>(EUDcp3) E os estudantes às vezes têm também um certo desconhecimento em relação ao que o departamento pode lhes oferecer. Existem estudantes que chegam pedindo apoio, dizendo: “acabo de saber, e estou por me formar, que existe esse departamento”.</p> <p>(EUDcp3) Essa comissão funciona dentro do departamento; e a terceira função é uma função de apoio aos estudantes, que vão encontrando dificuldades, de apoio estudantil. De maneira que essas seriam os três grandes braços.</p> <p>(EUDcp1) Eu acredito que, nesta universidade, seria relevante indagar com mais exatidão o que está acontecendo com a ação dirigida aos estudantes, porque muitas unidades também têm estudantes em seu interior trabalhando: estudantes avançados, por exemplo, em Ciências Sociais; há estudantes na unidade pedagógica, recém egressos, gente que tem sua vida estudantil muito recente que estão permanentemente aportando à unidade pedagógica idéias, preocupações.</p> <p>(EUDcp1) Esse intercâmbio permanente com os estudantes é o que dá à unidade pedagógica dessas faculdades um grande dinamismo, porque os estudantes sabem bem quais os problemas que devem ser tratados. Esse é um ponto para investigar um pouco melhor, eu não o tenho muito claro, por isso seria interessante investigar.</p>

Quadro 3 – Práticas e saberes dos sujeitos participantes segundo as dimensões, categorias de análise e indicadores - UDELAR

O foco seguinte é o contexto pedagógico da Universidade de Aveiro, onde realizei o doutorado-sanduíche e vivenciei pelo período de seis meses uma intensa experiência pedagógica que colaborou qualitativamente para a construção e análise daquele contexto.

6.3 O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO, UA: AVEIRO, PORTUGAL³⁰

A Universidade de Aveiro é uma instituição de renome em Portugal e tem-se destacado na área educacional especialmente ligada à formação de professores, sendo uma instituição que tem uma contribuição a dar neste estudo. A seguir, realizo uma análise especialmente na área que envolve as preocupações pedagógicas dessa universidade.

Antes de entrar na temática do contexto pedagógico da Universidade de Aveiro, é necessário que se faça uma síntese da sua história como universidade.

6.3.1 Um pouco sobre a história da Universidade de Aveiro

A Universidade de Aveiro, fundada em 1973, está localizada na cidade de Aveiro, em Portugal. Possui em torno de 10.700 alunos de formação inicial, oferecendo cursos nas diferentes áreas da Engenharia, da Ciência e Tecnologia, da Saúde, da Economia, da Gestão, da Contabilidade, do Planejamento, das Artes, das Humanidades e da Educação.

No ano de 2003, a universidade possui 52 cursos de Graduação, 32 cursos de Pós-Graduação, 44 cursos de Mestrado e 30 cursos de Doutorado. O número de alunos na Graduação é de 10.669; na Pós-graduação é de 1.198; na área internacional é de 280; e há 158 alunos estudando no estrangeiro. Nos cursos de formação inicial, há em torno de 1.200 alunos que frequentam os programas de pós-graduação em nível de especialização.

³⁰ Para compor esse contexto busquei informações disponíveis em <http://www.ua.pt>.

A Universidade de Aveiro tem em seu quadro de docentes 845 professores que compõem o pessoal acadêmico, e destaca-se que é um corpo docente qualificado que apresenta uma preocupação com um ensino marcado pela área prática e experimental.

Quanto à estrutura, a Universidade dispõe de 16 Unidades de Investigação e 2 Laboratórios Associados que usufruem dos meios laboratoriais, informáticos e bibliográficos que permitem a criação e o desenvolvimento nas áreas científicas, tecnológicas e artística. A Universidade de Aveiro faz um trabalho de cooperação e intercâmbio nacional e internacional através da participação de programas de Educação, Ciência e Tecnologia da Comissão Europeia e de estabelecimento de acordos e protocolos.

O Campus Universitário de Santiago da Universidade de Aveiro tem espaços naturais, com uma área de 921.500m², com 40 edifícios que congregam o ensino, a investigação, o apoio administrativo e técnico. Nesse espaço, há 21 residências de estudantes. A Universidade de Aveiro oferece a formação em nível de ensino superior politécnico em três Escolas Superiores, que são: a Escola Superior de Saúde, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, que fica na cidade de Águeda, e o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro.

Pude observar que a Universidade de Aveiro tem uma forte relação e inserção na comunidade local, fazendo uma integração na cidade, não só em termos de localização, mas também nas mais diversas áreas, especialmente na organização de atividades culturais e artísticas em nível regional e nacional.

Na questão que envolve o pedagógico, busco resgatar alguns aspectos e algumas ações da história de projetos e programas que desenvolvem ou tratam dessas temáticas na universidade. Para isso, busco informações nas entrevistas realizadas e nos documentos da universidade.

6.3.2 A história da ação pedagógica na universidade

A história da ação pedagógica na Universidade de Aveiro está muito ligada com o trabalho realizado por dois departamentos - o Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e o Departamento de Ciências da Educação. Mas, além desses departamentos, existem projetos, programas e ações pedagógicas junto aos professores que têm sido desencadeados pela Reitoria em função das necessidades e demandas dos próprios professores.

Em entrevista realizada na Universidade com a professora (EUAr1), foi possível destacar algumas das preocupações pedagógicas que têm sido objeto de estudo e do desencadeamento de ações pedagógicas na Universidade de Aveiro. Mas segundo a entrevistada não é possível falar dos problemas e das preocupações da Universidade de Aveiro atualmente sem lembrar do início da universidade, que ocorreu nos meados de 1970.

Já nessa altura, uma das preocupações da universidade, diz a professora:

Era ser uma universidade inovadora, não só no que diz respeito à inovação científica, como também nos métodos pedagógicos. E, portanto, não se queria uma universidade com muitos alunos, com o ensino de massa, mas queria-se uma universidade em que efetivamente os alunos trabalhassem, mesmo em ambiente de investigação e ambiente de grande abertura à comunidade, ao meio e também de internacionalização (EUAr1).

Segundo a entrevistada, isso significava que, desde o início das atividades da universidade, já havia preocupações pedagógicas que se encontravam presentes no discurso do primeiro reitor, o professor Victor Gil. Essas preocupações constam no documento que serve de referência para estudos e reflexões, sendo que em muitas oportunidades este é um subsídio ao qual a equipe recorre para manter vivo aquilo que consideram ser a missão da universidade.

A professora (EUAr1) expõe, ainda, que, com a democratização do ensino, a universidade e todo o ensino superior em Portugal passaram a ter muitos alunos, o que exigiu mais professores, ocorrendo assim, uma certa massificação do ensino. Isso trouxe conseqüências nas características dos alunos universitários, que, segundo ela, mudam o perfil

discente, tornando-se completamente diferentes de anos anteriores. Tal fato acarreta alguns problemas, como o abandono escolar e as reprovações, que, com o tempo, se transformaram em preocupações pedagógicas.

Com relação às preocupações pedagógicas, a professora destaca especialmente aquelas que são ligadas aos professores. Pois o fato é que os professores passam a ter maiores dificuldades para lidar com essas problemáticas, tornando-se ansiosos e considerando que os alunos vêm mal preparados do ensino secundário. Os professores passam a se isentar de qualquer culpa na questão das reprovações e das evasões dos alunos, colocando-se muitas vezes como ‘mártires’, diz a professora (EUAr1). Nesta época, passam então a tomar algumas medidas na área pedagógica, como demonstra no depoimento que segue:

Nós entendemos, em determinada altura, que não podia ser assim. Reconhecemos que os alunos vinham mal preparados em alguns aspectos, nomeadamente científicos, vinham sobretudo mal preparados na sua capacidade de aprender sozinhos, mas traziam um outro conjunto de competências que antigamente eram desconhecidas. São mais desenvolvidos, em alguns aspectos, nomeadamente nas questões de informática, nas questões das línguas, etc. São diferentes, são alunos diferentes. E começamos a fazer todo um discurso no sentido de que esses alunos são nossos, estão na universidade, a responsabilidade é nossa e não vale a pena deitar culpa no ensino secundário. Temos é que atacar o problema e, nós, investigadores que estamos habituados a trabalhar com problemas e a tentar resolvê-los, temos aqui um problema pedagógico que devemos tratar cientificamente. Portanto, a abordagem desse problema deve ser a mesma abordagem que nós fazemos às questões científicas. Portanto, as grandes preocupações são de qualidade pedagógica porque entendemos que, para haver melhor aprendizagem, tem que haver melhor ensino (EUAr1).

Além dessas preocupações, existem outras. Uma delas tem sido constante na Universidade de Aveiro, segundo a professora, que é a preocupação de criar condições de trabalho ao estudante, especialmente em termos de biblioteca, laboratórios e de infra-estrutura na área de informática.

Mas também há uma grande preocupação na área pedagógica vinculada com os currículos. Segundo a entrevistada, trata-se de ver se os currículos estão bem adequados, e isso levou a pensar em um programa intitulado Repensar os Currículos.

Entretanto, a maior preocupação pedagógica destacada pela entrevistada está ligada ‘basicamente à qualidade do ensino e à qualidade da aprendizagem’, que são aspectos importantes, pois, no seu entender, é preciso estar atento a essas questões. Diz a entrevistada: ‘para que os alunos aprendam melhor, gostem de estar na universidade, sintam-se bem, se desenvolvam e venham a ser bons cidadãos e bons profissionais’.

6.3.3 A organização formal da ação pedagógica³¹

Os objetivos do Centro de Investigação, Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF são: fomentar uma visão crítica da realidade educativa no contexto sociocultural e histórico do País; desenvolver investigação tendo em vista a construção de novos quadros teóricos sobre o ensino e a formação de formadores, nas várias disciplinas e níveis de ensino; aprofundar a concepção, experimentar e avaliar metodologias inovadoras de ensino da didática curricular enquanto vias de construção interativa do saber; conceber, desenvolver e avaliar programas de formação contínua valorizando as articulações entre a investigação, a formação e a inovação, nos cursos de pós-graduação e nos projetos de investigação-ação com professores das escolas; construir materiais diversificados de apoio ao ensino e à formação e avaliar a sua utilização; difundir os trabalhos de investigação realizados, em particular através de publicações próprias, junto das comunidades científica e educativa; promover a cooperação e intercâmbio com outras unidades ou centros de investigação, nacionais e estrangeiros, tendo em vista a internacionalização da investigação e o desenvolvimento de projetos transversais e transdisciplinares; apoiar o desenvolvimento de projetos inovadores de investigação, em particular os propostos por jovens investigadores do Centro; e, por fim, fundamentar propostas de intervenção no campo da definição de políticas educativas e de investigação educacional.

O Centro Integrado de Formação de Professores - CIFOP foi criado pelo Decreto-Lei nº 432/78 de 27 de dezembro, na Universidade de Aveiro. É uma estrutura transdepartamental e tem como o objetivo principal dedicar-se à formação de professores.

³¹ As informações contidas nesse subcapítulo foram colhidas a partir do registro recente (2003), em CD Rom, da história do Centro de Investigação de Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, coordenado por António Francisco Cachapuz. Disponível em <http://www.dte.ua.pt/cidfff>.

No período de 1986 e 1987, iniciaram-se os cursos de Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário e o programa de Formação em Serviço dos ensinos preparatório e secundário. Já no ano de 1992 e de 1993, o iniciou o programa de Formação Contínua de professores dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar. As ações de formação, com modalidades e áreas diversificadas, são da responsabilidade dos departamentos, mas estão sob a coordenação do CIFOP.

O CIFOP tem a sua disposição uma infra-estrutura que é constituída pela Mediateca, Laboratório de Línguas e área de Tecnologia Audio-visual e de Informática para atender à prática pedagógica dos cursos de formação de professores.

Os objetivos desse centro são os seguintes: a) promover, em colaboração com os diferentes departamentos da universidade, cursos de formação inicial de professores para a educação pré-escolar e para os ensinos básico e secundário; b) promover cursos de especialização em áreas educacionais específicas; c) prestar apoio pedagógico e técnico-didático aos docentes de todos os níveis de ensino; d) assegurar, em colaboração com os organismos competentes, a formação contínua dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; e) fomentar, apoiar e desenvolver a investigação no domínio da formação de professores. f) dinamizar atividades e programas interdepartamentais, visando à formação pedagógica de docentes do ensino superior.

Ainda segundo a sua proposta, esse centro (CIFOP) tem como atividades desde a investigação na formação de professores até o apoio e a cooperação com outras instituições de diversos níveis de ensino na formação contínua de professores; o lançamento dos cursos de formação para áreas vocacionais e técnico-profissionais; a coordenação das atividades de prática pedagógica dos bacharelados e licenciaturas em ensino; a difusão de informação sobre formação de professores, incluindo materiais didáticos, publicações, até o apoio à organização de seminários e congressos na área de formação de professores.

A professora entrevistada que trabalha no Centro Integrado de Formação de Professores diz que esse centro poderia:

Implicar que fosse também para professores do ensino superior, pois poderia ter essa função de formação, mas isso não tem tido, muito embora fundamentalmente nós nos preocupamos com a formação inicial dos alunos e nomeadamente também da prática pedagógica. Julgo que posso dizer sem querer mentir que nós temos uma preocupação pedagógica, mas quer dizer também que nós temos um grupo de professores que trabalham conosco, que são professores que não são da universidade, são professores da escola básica e secundária, mas que trabalham conosco no acompanhamento dos nossos alunos em nível de formação inicial e talvez estes necessitariam de um maior apoio pedagógico (EUAdc10).

A entrevistada destaca que existem preocupações, e uma delas é dar apoio pedagógico aos professores. Ela diz que:

Uma preocupação que nós temos é dar apoio pedagógico a esses docentes, em dois níveis. Em nível de bibliografia, já trabalhamos dois anos nessa parte, editamos livros, portanto, são livros; para os alunos da pós-graduação, mas são também para docentes sobre a didática das diferentes disciplinas. Portanto, temos convidado professores para fazer e temos também tido a preocupação de organizar ações de formação curtas. É claro, tem aqui limitações, porque é uma ação de uma tarde, mas, de qualquer da maneira, temos tentado estar atentos a algumas mudanças que existem no ensino básico e secundário. As pessoas precisam se envolver nessa formação, e temos convidado professores especialistas para virem aqui fazer esse trabalho, temos registro dos temas, analisamos os tipos de ações que os professores utilizam e que trabalham conosco; portanto há aqui algumas preocupações nesse nível (EUAdc10).

A entrevistada traz que a Universidade de Aveiro tem tido grandes preocupações pedagógicas, especialmente nos primeiros anos dos cursos de Licenciatura (Graduação), no sentido de dedicar mais atenção aos aspectos pedagógicos. Essa atenção deu-se especialmente com a criação do Instituto Formação Inicial Universitária (IFIU).

Sobre o Instituto de Formação Inicial Universitária (IFIU), o professor faz um depoimento sobre como nasceu esse instituto:

Na UA, existe um Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico não é o Setor Pedagógico de que foi falado. O Conselho Pedagógico é uma instituição de professores e alunos agrupados por curso no sentido de precisamente assegurar que os cursos funcionem com qualidade pedagógica necessária, e nestes últimos anos foi complementado pelo IFIU, que é, portanto, uma estrutura auxiliante, mas mais restrita, que congrega apenas os diretores de curso. É um Fórum no qual os diretores de curso discutem questões de âmbito pedagógico e também organizacional para assegurar que os cursos funcionem. É importante também situar a existência de um outro processo que funciona com base na reitoria mas acompanhado pelo IFIU, que é o processo de auto-avaliação.

Todos os anos, os alunos e os docentes são ou vão ser sujeitos a um inquérito, para que saiba em permanência qual é a sua opinião e qual questão e, portanto, os pontos que verdadeiramente devem ser atacados (EUAdc11).

No depoimento do professor, também é trazida a experiência de criação desse Instituto (IFIU). Na Universidade de Aveiro, esse Instituto é responsável pela coordenação de toda a formação inicial, que é entendida como a formação das licenciaturas. Portanto, está no nível das licenciaturas, e, com isso, a universidade vem particularmente pensando nos primeiros anos. Mas, no domínio da área de Ciências e Engenharias de toda a universidade, houve um grande investimento em quatro anos, que foi a construção de um edifício próprio, que é o Complexo Pedagógico. Esse espaço é destinado para os alunos do primeiro ano dos cursos de ciências e de engenharia e tem proporcionado todos os meios e condições para que os docentes do primeiro ano possam desempenhar as funções de dar maior atenção aos níveis de sucesso escolar no primeiro ano, segundo o entrevistado, que complementa com o seguinte depoimento.

Mas o que eu julgo que é mais importante que talvez precise ser feito alguma coisa nesse sentido, que é em nível de coordenação pedagógica. Isso porque, na minha maneira de pensar, eu julgo que a universidade deve ter como missão, com os alunos de licenciatura especialmente, que é a de criar uma marca. De modo que, quando os alunos saem licenciados, se saiba exatamente que ele veio de determinada universidade (EUAd5).

Mas o entrevistado traz que deveria haver talvez uma outra maneira de proporcionar esse acompanhamento aos docentes e indica a sua experiência de coordenador de curso e como realiza esse trabalho junto aos seus colegas. Ele diz que formam uma equipe de professores que lecionam química do primeiro ano e trabalham de forma coletiva. Ele propõe que:

Esse acompanhamento deve ser proporcionado, facultado por um docente coordenador de disciplina, e, ao meu ver, esse docente coordenador da disciplina no primeiro ano deve ser um docente experiente, devido aos requisitos do programa da disciplina. Como disse, requisitos não apenas pedagógicos, mas também científicos, e as cadeiras do primeiro ano requerem uma abrangência de conhecimentos em cada área (EUAd5).

Percebe-se que o entrevistado apesar de manifestar-se por um tipo de acompanhamento pedagógico que não é a organização de um setor institucionalizado, acredita na necessidade de os professores terem uma assessoria ao trabalho por eles realizado.

Embora a Universidade de Aveiro não tenha um setor pedagógico institucionalizado, mas sim preocupações pedagógicas, pude perceber que muitas têm sido as suas realizações nesse campo, conforme demonstraram os entrevistados ao destacar as atividades a seguir descritas.

6.3.4 As realizações pedagógicas

Quanto às realizações da Universidade de Aveiro, referentes às preocupações pedagógicas, foi possível identificar nos depoimentos dos entrevistados exemplos de atividades e projetos desenvolvidos. Esses depoimentos demonstram os projetos realizados, o envolvimento das pessoas e ainda as dificuldades enfrentadas na implementação dessas ações. Em alguns momentos, aparece ainda a questão da avaliação, embora esse aspecto não tenha sido fortemente focado nas entrevistas.

Por exemplo, no depoimento a seguir, transparece a grande preocupação ligada com a qualidade docente. A entrevistada tem trabalhado com essa questão junto a colaboradores e ao grupo de docentes que constituem o setor da didática das línguas no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Para tanto, tem sido desenvolvido um projeto que, segundo ela, se intitula:

Eureca DL, que significava Ensino Universitário Chave para a Autonomia Didática das Línguas. O projeto consistia fundamentalmente em desenvolver nos alunos (e os nossos alunos eram do quarto ano das licenciaturas) uma aprendizagem da didática em termos reflexivos que os tornassem autônomos na sua aprendizagem durante o estágio, que era o ano a seguir e os anos subsequentes. Simultaneamente montamos esse projeto em termos de investigação/ação/formação. Portanto, ao mesmo tempo em que nós tentávamos desenvolver aprendizagens reflexivas com os alunos, nós tentávamos organizar a nossa docência, investigando e refletindo sobre ela, e esse projeto deu-me muito a dimensão do que é a formação de um docente universitário, aquele que está refletindo sobre o que faz e por que faz, vai desenvolvendo a sua competência pedagógica (EUAr1).

Para a entrevistada, essa foi uma experiência que marcou bastante, especialmente na época em que atuava junto à Reitoria na área de Educação e Formação de Professores.

Mas a entrevistada destaca que, na época, o então Reitor da Universidade, o professor Julio Pedrosa, trazia essa questão ligada às preocupações pedagógicas e pedia que se pensasse o que se poderia fazer para responder às preocupações pedagógicas que surgiam. Então, foi nessa altura que a Universidade chegava ao fim de um ciclo de currículos. Segundo a entrevistada (EUAr1), era preciso ver se havia algumas transformações a serem introduzidas nos currículos e ver se as licenciaturas, que eram de cinco anos, necessitavam de alguma alteração, uma vez que, num período de cinco anos, os currículos não tinham sido alterados em suas disciplinas. O grupo que estava na gestão universitária trazia essa preocupação de que era preciso olhar para os currículos para ver se havia necessidade de alterar alguma coisa.

A entrevistada lembra que o que era feito no passado era olhar para os planos de estudos e alteravam-se as disciplinas que entendiam que precisavam de alterações e também atualizavam-se os planos de estudos. Mas, segundo a entrevistada, dessa vez o grupo queria dar uma dinâmica de desenvolvimento curricular e, por isso, chamaram esse projeto de *Repensar os currículos*, introduzindo pela primeira vez a palavra currículo num programa da universidade.

Esse programa, ainda de acordo com a professora, consistiu fundamentalmente em trazer a participação dos professores e também dos alunos para pensar sobre quais são as competências dos alunos quando de sua saída da universidade. A idéia era envolver os professores nessa reflexão sobre a sua ação e assim criar uma nova dinâmica de desenvolvimento profissional.

Portanto, o programa foi conversado com os presidentes de todos os Conselhos Diretivos, do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico, numa reunião em que nós apresentamos o projeto, e eu definia, a pedido do Reitor e porque sou da área de Educação, eu definia o que entendia, o que se deveria entender por currículo, estabelecendo a diferença entre o currículo instituído e o currículo instituinte, que foi uma coisa que as pessoas gostaram muito (EUAr1).

Mais tarde, segundo a entrevistada, foi organizada uma comissão de sete pessoas cuja tarefa era definir as competências do aluno quando de sua saída da universidade independentemente das áreas. Houve uma sistematização sobre os fatores que eram considerados como fatores de sucesso ou de insucesso escolar acadêmico, que foram trabalhados com esse grupo, tendo um papel motivador inicial. A seguir, esse quadro sistematizado foi apresentado, apreciado e discutido pelo Conselho Pedagógico. Esse quadro síntese tornou-se a base de trabalho para a comissão.

Após a comissão ter identificado as competências em termos cognitivos, afetivos, comunicacionais e técnicos, passaram a uma segunda fase, que envolveu mais professores, alargando, assim, o círculo de discussões. O grupo passou a decidir sobre quais as competências a serem desenvolvidas nas áreas científicas, dos cursos de engenharia, de formação de professores, de artes e das ciências básicas. Na terceira fase, foram envolvidos mais professores, e criou-se a figura do diretor de curso. Cada curso passa a ter uma pessoa como diretor, e este, com os professores, identificam as competências do curso. Depois disso, foi-lhes pedido para definirem os objetivos de cada um dos cursos. Depois de definirem os objetivos de cada um dos cursos, foi-lhes pedido que olhassem para os planos de estudos e vissem o que era preciso modificar.

Portanto, diz a entrevistada:

Já tínhamos criado o enquadramento do desenvolvimento curricular, e aí as pessoas fizeram esse trabalho, e o passo seguinte era identificar as metodologias de ensino e aprendizagem, as metodologias de avaliação que deveriam ser utilizadas para que os objetivos fossem conseguidos e as competências fossem desenvolvidas (EUAr1).

Esse depoimento mostra o envolvimento que houve com o pedagógico e o trabalho que a Universidade de Aveiro vem realizando junto aos seus docentes.

Embora não tenham sido muitas as dificuldades constatadas, foi possível identificar, através dos depoimentos, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento das pesquisas ou com os projetos na área que investiguei. Por isso, após uma análise minuciosa

feita a partir dos dados coletados nas entrevistas, pude identificar algumas dificuldades que a seguir descrevo.

6.3.5 Dificuldades e avaliação

Com relação a algumas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de ações pedagógicas, especialmente no “Repensar os currículos”, a professora entrevistada levanta uma dificuldade e considerou um problema: a questão dos novos planos de estudos que já estavam feitos, pois era preciso pensar nas transições curriculares.

E todas as atenções foram canalizadas para as transições curriculares, e a parte, digamos, mais pedagógica... nós queríamos de fato termos sidos mais pedagógicos, acabaram por ficar um pouco de lado. Mas, curiosamente, eu, entretanto, ao sair do grupo coordenador, disse à nova equipe: atenção, o repensar os currículos não terminou, é preciso continuar. E agora, olhando para trás e conversando com as pessoas, eu sinto que, mesmo sem termos chegado a essa discussão das metodologias, nós conseguimos mexer com a cultura, eu não digo dos professores todos, mas 50% dos professores sim (EUAr1).

Na questão da avaliação, a entrevistada faz uma ligação com os aspectos pedagógicos e diz que:

Quando falamos nas preocupações pedagógicas, penso que também temos que ter em conta que houve uma iniciativa, não da universidade, mas do país, que, de certo modo, veio a partir das preocupações pedagógicas, e essa iniciativa foi a avaliação dos cursos. A avaliação dos cursos que está a ser feita desde o início da década de 90, 94, penso eu, pela sua própria lógica de avaliação interna e avaliação externa, obrigou as pessoas, e as pessoas que são sobretudo as pessoas a pensarem e a analisarem a dimensão curricular, os objetivos do curso. Se os alunos faziam o curso no tempo adquirido, ou assegurava mais tempo, as notas que tinham as várias disciplinas, as condições que a universidade tinha, e isso criou uma dinâmica que chamou a atenção para a parte pedagógica e criou uma dinâmica que fez trazer algumas preocupações. Portanto, a avaliação dos cursos teve uma influência grande na chamada de atenção e no trazer de cima a questão pedagógica (EUAr1).

Outra dificuldade observada está relacionada com a questão que envolve a integração do Centro Integrado de Formação de Professores com o projeto político – pedagógico da Universidade de Aveiro e o projeto de avaliação institucional. Nesse aspecto, a professora respondeu em sua entrevista que esse centro está passando por uma fase de transição e que deverá haver alguma mudança. Isso está demonstrado no depoimento a seguir.

É muito complicado, acho que o CIFOP é uma estrutura que tende a perder cada vez mais o seu Instituto; portanto, o CIFOP, a cabo de dois anos, esteve para acabar. A eleição é por dois anos, e eu continuo porque há uma grande indefinição da comissão científica, a comissão de professores. Portanto, o Centro Integrado de Formação de Professores tem docentes, e eu compreendo que as pessoas da educação estejam mais interessadas nas dimensões pedagógicas. A Fundação faz investigação nessa área e tem que incentivar a investigação em princípio como docência. Nós aqui trabalhamos com docentes de todos os departamentos da universidade. Portanto, nós temos preocupações com essas questões. Agora, muitas vezes o que acontece é que os docentes dos outros departamentos, quando há questões específicas, eles dizem que não são competências para eles. Eles dizem que são competências para os professores da educação. Percebe, isto é, quando há uma decisão a ser tomada. Nós tivemos que mudar a dois anos o regulamento da prática pedagógica que, envolvia a todos, e aquilo que fosse decidido ia ser aplicado a eles, então aí é que teve a participação de todos e já todos, perceberam que não é bem assim. Foi importante, é claro, e, portanto, tenho muita dificuldade de responder essa questão por causa dessa indefinição, quer dizer, quando foi criado o Centro Integrado de Formação de Professores e quando foi criado tinha cursos próprios para os pequeninos, que era o primeiro ciclo, os educadores de infância (EUAdc10).

Ainda nesse aspecto, a entrevistada traz que o Centro Integrado de Formação de Professores tem algumas dificuldades que devem ser consideradas, pois:

Neste momento, eu acho que o Centro Integrado não funciona do ponto de vista da articulação, há superposições. Hoje há um Instituto Experimental, o IFIU, que é um Instituto de Formação Inicial Universitária e de fato está a funcionar e faz parte da universidade. O CIFOP esteve para acabar. Geralmente é uma questão política, mas essa é também uma questão que nos envolve. Bom, se haviam pessoas que achavam que era importante esse Centro existir e agora essas pessoas que acreditavam no CIFOP deixaram de acreditar, paciência. Eu continuo acreditando nesse trabalho e por isso continuo aqui, mesmo que, ainda muitas vezes o CIFOP seja chamado para as atividades e outras vezes seja esquecido (EUAdc10).

A entrevistada cita aqui uma situação que se criou dentro da universidade com a criação do Instituto de Formação Inicial Universitária (IFIU), o que poderá ser equacionado a partir do conhecimento das funções de cada unidade, uma vez que a criação do Instituto veio atender a uma necessidade que, no entender da Reitoria, vai suprir uma demanda relacionada com os académicos, enquanto que o CIFOP trabalha com a formação dos professores, mas numa linha dos cursos de formação inicial.

Outro entrevistado traz que as pessoas acham que a pedagogia, no fundo, não é necessária, pois cada um ensina um pouco a sua maneira, de acordo com aquilo que acha

melhor na sua disciplina, pois muitos professores utilizam-se muitas vezes da sua intuição, e, segundo o seu depoimento:

O que as pessoas acham é que têm que ser muito boas nas diversas especialidades. Depois a parte pedagógica. Isso acontece quase automaticamente, meio pouco por acréscimo, e por isso tem havido muitas vezes uma certa animosidade, uma certa reação negativa por tudo aquilo que é, se liga com pedagogia, inclusive com a pedagogia universitária, tem lá uma certa reação às vezes um tanto violenta, as pessoas não acreditam nisso. Se bem que evidentemente através de uma série, se calhar, de influências de outros colegas e de outros movimentos de fora para dentro, pessoas que são das áreas científicas, chamadas as áreas mais duras da área científica e das diversas especialidades, que vão tendo contato com outras experiências através de reuniões, começa a haver idéias diferentes (EUAdc9).

Mas parece que hoje já se nota que tem havido alguma mudança, e tem-se percebido que essa mudança tem vindo através de pessoas que estavam muito contra essas idéias de uma pedagogia universitária, de acordo com o depoimento do entrevistado abaixo quando diz que:

Têm sido feitas outras várias ações aqui na universidade, algumas conduzidas pela própria reitoria, até com incentivos, mas ainda não deram grandes resultados. As pessoas têm reagido e não deram importância devida a determinadas iniciativas e não participaram. Se bem que eu gostava de frisar e de dizer que essas coisas estão a mudar, porque ultimamente, para além daquelas preocupações que as pessoas tem nas suas diversas disciplinas, começam realmente a sentir que é preciso fazer um pouco mais do que aquilo que faziam antes. Tem havido uma certa investigação que se desenvolve e que de uma maneira ou outra as pessoas começam a ouvir e a ter eco. Essas iniciativas têm vindo sobretudo a partir de projetos de investigação e têm-se estudado determinadas situações na universidade sobre esse aspecto mais pedagógico e sobretudo como envolver os professores universitários de uma maneira mais ativa nessas preocupações pedagógicas (EUAdc9).

Enfim, percebe-se que alguns entrevistados, ao tratar da questão da assessoria pedagógica junto aos professores universitários, enfatizaram que não é através de cursos ou de núcleos muito organizados que se resolverá o apoio aos professores, pois, na opinião deles, as pessoas não aproveitam muito dessa forma. Ainda não chegaram lá. Sugerem que a realização de contatos, de reflexões conjuntas, de discussões cria um clima que estimula as pessoas das diversas áreas a fazerem um trabalho mais coletivo e integrado. É nesse sentido que o entrevistado faz o seu depoimento:

Portanto, é um movimento que veio, que teve pontos altos e baixos, mas que penso que o eixo começa a ganhar mais força, não é só ganhar mais força, esta força porventura está também a assumir uma linguagem, uma expressão um pouco diferente, nessas transmissões mais em atenção, atenção modificada sobre o ensino da docência e aprendizagem universitária, como relacionar as duas coisas (EUAdc9).

Um dos problemas também que constatei é uma certa dicotomia entre as unidades de investigação e formação. Segundo o entrevistado, as pessoas gostam muito de trabalhar na investigação, e assim a formação passa para o segundo plano. Para o depoente, o que precisamos é ligar essas duas coisas, isto é, fazer também da formação uma investigação dos problemas pedagógicos e das questões que nos preocupam relacionadas à docência, ao ensinar e ao aprender no ensino superior. Portanto:

Os problemas do ensino superior são diferentes dos do ensino básico, há tantos outros problemas, tais como, a gestão, a própria política da universidade que também são muito importantes. Portanto, há aqui algumas iniciativas. Nós organizamos o nosso próprio programa, projetos de maneira mais clara, e um dos projetos dessa investigação, nessa linha das preocupações que temos, é como é que se produz e se constrói o ensino pedagógico de ensino superior. No ensino superior, a tendência é ter três grandes eixos: a transição do ensino secundário para o superior, que aluno é que temos, de onde ele vem e como é que o vemos trabalhar, depois como é que se trabalha no ensino superior, os alunos que temos e trabalhar os alunos, sobretudo trabalhar em nível da integração, da adaptação, da formação, de docência e da aprendizagem, etc, e depois como é que os preparamos durante essa estada na universidade para essa transição (EUAdc9).

O professor entrevistado, que trabalha em projetos que têm a preocupação com o insucesso dos alunos, apresenta que:

Depois, a partir de 1984, nasceram as unidades de investigação. Nós criamos uma unidade de investigação que é a Construção e Conhecimento Pedagógico na Formação de Professores. E depois, mais tarde, quando tomei a coordenação da Unidade, propus a alteração, buscando um maior alargamento mais o âmbito de abrangência, de forma que a Unidade de Investigação passou-se a chamar de Unidade de Investigação sobre Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação. De maneira a atingir todos os sistemas de formação, porque os objetivos dessa unidade são realmente desenvolver a investigação sobre como é que se constrói o conhecimento pedagógico. Segue um pouco as ferramentas na formação das diversas formações do sistema de produção (EUAdc9).

Para o entrevistado, poder-se-ia ampliar essa idéia de haver um núcleo ou um centro que coordenasse todas essas ações pedagógicas, pois existem muitas idéias, e na realidade falta alguém ou uma equipe para coordenar e acompanhar essas atividades. Mas ele reforça uma questão:

Uma coisa é ter um centro de intervenção que faça ações em nível de gestão, de formação, que mobiliza as pessoas, e outra coisa é reduzir isso em cursos, fazer cursos e concursos. Porque as pessoas não estão ainda muitas abertas a fazer cursos para resolver seus problemas. Agora, um centro que junta as pessoas das diversas áreas, com conversas, que façam investigações conjuntas, que façam redes de preocupações e também estudos conjuntos sobre esses problemas, isto seria interessante. Não quer dizer que depois não se organizem ações, simpósios e até cursos, mas tem que nascer de maneira diferente (EUAdc9).

De acordo com o seu depoimento e também os de outros entrevistados, não é a proposta de cursos que vai resolver alguns problemas que os professores têm com relação ao seu desempenho docente ou quanto ao insucesso dos alunos na aprendizagem. Pois não é dizendo aos professores que ‘agora vocês não sabem pedagogia e nós vamos ensinar pedagogia, vocês não sabem isso e nós vamos lhes ensinar’. Essa perspectiva não é bem recebida pelos professores, mas se nós conseguirmos juntar todas essas iniciativas através de um centro ou de um núcleo, daí pode-se pensar em alguns projetos de investigação que envolvam essas dimensões.

Por exemplo, estamos vendo agora se conseguimos ter é um núcleo de leitura e escrita, entre alunos e professores. Como é que nós lemos e compreendemos de uma maneira mais completa, então como é que escrevemos, como é que se faz um relatório, como é que se faz uma coligação, como é que se faz um pôster, como é que se lê e como é que se escreve sobre aquilo que se lê, de uma maneira correta, de uma maneira rigorosa e clara. E aí, os alunos e professores podem trabalhar o que no fundo eles leram, leram o mundo, leram a informação, como sintetizá-la e isso tem que ser feito. E, nesse centro, pode haver núcleos com outras áreas e paralelamente pode ...e depois desencadear ações em nível de fóruns, simpósios sobre essas temáticas. Realmente criar um número de cursinhos, é preciso outra dinâmica, partindo dos próprios professores, das próprias áreas, o que estão a fazer, discutir essas coisas, está correto, não está correto, está a dar resultados ou não, muitas das pessoas estão a fazer coisas de uma maneira um pouco implícita e às vezes estão a se questionar por que estão a fazer isto e se pudessem explicitar um pouco mais e falar com os colegas. Esta experiência pode ser ótima e pode transferi-la para outras situações, e, portanto, há uma série de coisas que podem ser feitas, em vez de estar aí cada um a trabalhar sozinho no seu canto, quer dizer começar com essas experiências e potencializá-las e, no fundo, ver aquilo que as pessoas querem, que é melhorar a sua atuação e o seu trabalho na sala de aula (EUAdc9).

Também a professora que tem feito parte do grupo que investiga essa questão do insucesso dos alunos na Universidade de Aveiro destaca a importância do apoio pedagógico aos professores especialmente para aqueles que não têm preparação pedagógica, dizendo:

Eu penso que é muito importante, especialmente para os professores que não têm uma preparação pedagógica, nomeadamente nos cursos de Engenharia, Ciências da Engenharia. Portanto, eles, em princípio, não têm realmente uma preparação pedagógica, a não ser que tenha uma Licenciatura via Ensino, como eu, portanto aí tem uma componente pedagógica. Mas a maior parte dos docentes, penso que realmente não possuem uma Licenciatura via Ensino. Portanto, eu penso que, mesmo falando e com o contato que tenho com os professores, muitos deles acham que é essencial, não propriamente em forma de curso, ele tem uma certa aversão à palavra curso. Mas sim mais no gênero de uma Jornada, portanto, um Seminário Temático, como aquele que foi organizado na sexta-feira. Portanto, mais informal, algo que não traduza a palavra curso, portanto, com créditos e algo mais formal. Eu penso que seria muito importante porque realmente existe uma diferença entre ser um bom investigador e ser bom professor. Eu penso que a forma de transmitir os conhecimentos aos alunos requer um determinado número de estratégias, que por vezes um professor realmente não tem essa formação pedagógica, tem mais dificuldade e possivelmente ele nem se aperceba. Isso que eu noto, que determinados professores não se apercebem de determinados problemas, de detalhes que possivelmente o aluno, no fundo, pronto, podem se queixar sobre esses problemas, mas eles não se apercebem (EUAd7).

Também o professor, ao trazer a sua experiência de docente na entrevista destaca, especialmente quando iniciou a sua carreira, a sua preocupação com a questão pedagógica na hora de dar aula e demonstra isso de forma clara em seu depoimento abaixo:

Em termos pessoais, eu, desde que comecei a dar aulas, sempre me preocupei bastante com o impacto que as minhas aulas tinham ou deixavam para os meus alunos. Não do impacto do ponto de vista que eles achavam, vou usar um termo coloquial português, um “gajo”. Mas mais no sentido de até que ponto que eu tinha um papel a desempenhar e o tipo de aprendizagem que eles conseguiam ou não desenvolver das matérias que eu estava a tentar a relacionar. Desde o início, foi sempre uma preocupação que sempre tive e sempre achei que apesar de a carreira do ensino superior ser muito valorizada, o aspecto de investigação científica, e eu gostava, foi por isso que eu escolhi imparcialmente esta carreira, foi por eu gostar do envolvimento com a educação, sempre achei que os alunos não tinham culpa desse meu gosto, não sei se me entende (EUAd6).

A Universidade de Aveiro tem um grande potencial inovador, e por isso, tem um certo orgulho de uma das mais recentes inovações pedagógicas realizadas com a Escola Superior de Águeda, uma das Unidades da referida universidade, que é uma experiência que foi citada por

quase todos os entrevistados e que, portanto, incluo como uma inovação pedagógica e destaco os relatos no item seguinte.

6.3.6 As inovações pedagógicas

Na questão da inovação pedagógica, o que foi mais destacado pelos entrevistados foi a experiência da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, que é uma das unidades orgânicas da Universidade de Aveiro, com um estatuto equivalente aos dos Departamentos, onde é feita a formação em nível do Ensino Superior Politécnico.

Essa é uma experiência muito interessante, diz a professora em seu depoimento a seguir:

Que essa sim, eu acho, que é uma inovação pedagógica apoiada pela formação de professores da escola. Essa é muito interessante, e eu posso relatá-la: a Escola Superior de Engenharia de Águeda é muito recente, ela data de meados dos anos noventa e é uma escola de ensino politécnico, portanto, vocacionada para a profissão. Ela faz parte da UA, mas é uma escola com edifício próprio e é localizada noutra localidade, que é a localidade de Águeda. É uma escola relativamente com poucos alunos, e são alunos que querem fazer o ensino técnico, portanto, mais profissionalizante. E em Portugal não há muita tradição de fazer o ensino politécnico de qualidade, nós não temos muita tradição de fazer ensino politécnico, mas achamos que é necessário fazê-lo e fazê-lo muito bem e achamos que o ensino politécnico deve ser diferente do ensino universitário. Os primeiros alunos que frequentaram os cursos de Engenharia dessa escola também eram alunos que tiveram dificuldade de adaptação e tiveram algum insucesso. E nós começamos a pensar, tínhamos que mudar os métodos de ensino de aprendizagem (EUDr1).

Essa experiência acabou trazendo outras preocupações que também envolviam toda a universidade, segundo a professora entrevistada em função das reflexões realizadas em equipe e da própria avaliação constante do grupo. Então, ao procurar novas experiências, surge o desejo de mudar e de introduzir inovações em todos os aspectos.

Não era só com aquela escola, mas também queríamos mudar a universidade e tudo ao mesmo tempo com o repensar dos currículos, mas foi mais fácil fazer com aquela escola por ser uma escola pequena. Soubemos, então, que, na Universidade de Alborg, na Dinamarca, todos os cursos de Engenharia estavam montados a partir do que eles chamam aprendizagem à base de projetos. Que é um ensino muito centrado nos projetos, portanto, na atividade, no aprender fazendo e na aprendizagem colaborativa dos alunos em pequenos grupos. E o Reitor solicitou-me que fosse a Alborg para ver como é que funcionava, e eu disse que sim, com duas condições: a primeira condição era ir com um grupo

de professores para podermos trocar impressões e discutir, para não ser uma só pessoa a ver, e a segunda condição era ir com o tempo que permitisse estar e ver e não simplesmente fazer uma visita rápida. Então eu fui a Alborg com cinco professores da ESTAG e dois professores da Universidade, porque a nossa idéia era também introduzir inovações em alguns cursos da Universidade (EUAr1).

Segundo o depoimento da professora, o grupo permaneceu uma semana, com uma visita bem preparada antes de ir e também bem conduzida durante o transcorrer das observações e trabalhos que lá realizaram. Com relação à preparação, a professora (EUAr1) destaca que o grupo leu um livro que tratava do programa de aprendizagem à base de projetos e realizou reuniões preparatórias, identificando questões e perguntas para as quais buscavam respostas. Portanto, diz a professora, a viagem tinha objetivos bem definidos. Outro aspecto interessante que é destacado nessa entrevista é que o grupo se reunia todos os dias ao final da tarde para fazer uma avaliação do que tinham feito durante a visita e especialmente para ver se já tinham as respostas para as perguntas.

Ao regressarem para a Universidade de Aveiro, elaboraram um relatório pormenorizado do programa que realizaram, já acreditando na possibilidade de fazer algo semelhante nos cursos da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTAG), pois diz a professora:

Quando entregamos o relatório ao Reitor, o parecer foi que devíamos avançar com esse tipo de aprendizagem da escola de Águeda, na Universidade, não porque era uma revolução demasiado perigosa a Escola de Águeda, pois nós não impusemos à escola que avançasse com esse projeto, mas a escola sabia que a reitoria gostava que avançasse, e, nesse misto de liberdade mais de desejo de corresponder à reitoria, foi possível, e a escola decidiu que queria avançar, e nós facilitamos essa decisão na medida em que trouxemos formadores, primeiro de Alborg e depois da Escócia. Trouxemos formadores e fizemos quatro *workshops* para formar os professores, para discutir com os professores o modelo proposto. Um dos formadores é muito bom, e o grupo da escola começou a trabalhar, e hoje em dia é um programa que já vai para o terceiro ano. E é considerado um programa de sucesso, já é referido internacionalmente e estamos, neste momento, a fazer um estudo de caso (EUAr1).

A professora salienta que nesse caso especialmente houve uma assessoria do trabalho por ela liderado, houve uma intenção clara de assessorar e acompanhar pedagogicamente esse

projeto na Escola de Águeda, e isso colaborou para um melhor acompanhamento e implementação do projeto. Segundo o depoimento abaixo do professor:

Sempre houve iniciativas, como o programa do Repensar os Currículos, recentemente. Essa iniciativa aqui na Escola também significou bem forte da comunidade ou da estrutura da reitoria, que então estava na reitoria, a equipe reitoral, em tentar promover esse projeto de equipe. Isso também significou um empenho pedagógico (EUAd6).

Ainda na questão de inovação, o professor destaca em sua entrevista:

Eu acho que, nesse modelo de ensino, a estrutura do currículo é importante, permite criar um ambiente onde é possível desenvolver esse conjunto de atividades. Mas não é o mais importante. O mais importante é o que está por trás e o que esse modelo representa, que é uma transição entre o paradigma do modelo de ensino de aprendizagem centrado no professor, onde o professor tem o domínio completo da aula e funciona como mestre que dá e apresenta a matéria aos alunos, que supostamente aprenderão, e depois resolvem os seus próprios problemas. Isso é mais nas áreas tecnológicas, resolvem seus próprios problemas com a comunicação feita pelos professores, e supostamente se espera que os alunos ponham em prática os conhecimentos que adquiriram na parte teórica, digamos assim, da disciplina, e é por isso que estamos muito centrados na transmissão do conhecimento. Há uma exposição dos assuntos por parte dos professores, que transmitem de acordo com a sua forma de pensar, de acordo com aquilo que se tem sobre tais assuntos, depois os alunos ouvem, depois são levados a resolver os problemas. Às vezes os professores até resolvem os problemas para os alunos verem como é que aquilo se aplica, e eventualmente há uma componente prática. Os alunos têm trabalhos práticos pré-definidos pelos guilões, que eles seguem passo a passo. Tipicamente esses trabalhos práticos que eles fazem é a demonstração laboratorial daquilo que aprenderam na teoria com os problemas que resolveram. Isso é o mais tradicional. O que esse novo modelo representa é uma mudança de paradigma, nós achamos que está centrado na figura do professor e nós tentamos passar o centro da estrutura do ensino e da aprendizagem para o aluno; portanto, o que nós fazemos é fazermos as coisas um pouco ao contrário (EUAd6).

Percebe-se nesse depoimento o quanto é importante a realização de um trabalho pedagógico junto aos professores de forma contínua e permanente. Pois o depoimento traz exemplos de como muitos professores trabalham as suas disciplinas de forma muito técnica, muito preocupados mais com a transmissão do conteúdo do que com a aprendizagem do estudante. Daí a importância da continuidade desse trabalho que foi realizado na época de implantação do projeto de mudança curricular.

O professor, em sua entrevista, trouxe o exemplo das aulas conferência como uma atividade inovadora, pois, no seu entender:

São aulas sobre temas de interesse não só científico, mas também social e econômico. Essas aulas são aulas em que o aluno tem espaço para intervir, como aliás em muitas outras situações é importante que o aluno sinta que toda a sua intervenção deve ser feita, não numa base de obrigatoriedade, mas numa base de interesse, de empenho do próprio aluno. Portanto, essas aulas conferência são lecionadas até fora do horário previsto no horário regular, digamos, o horário que consta e que é informado pelos serviços acadêmicos da UA. Essas aulas conferência correspondem, como disse, à abordagem de temas de grande abrangência. Normalmente são temas que, além de complemento científico que normalmente é evidenciado nessas aulas, têm aplicações técnicas e práticas, muitas vezes sociais e econômicas. São temas de química, e realmente a química permite isso muito facilmente, porque é uma ciência de grande impacto social e econômico. Pois bem, essas aulas são importantes para os alunos no âmbito de sua classificação (EUAd5).

Outra experiência inovadora à que o professor entrevistado se referiu e que também está relacionada com as aulas conferência e com as aulas que envolvem questões de química é a das aulas teóricas baseadas em questões feitas por alunos sobre a matéria que está sendo lecionada. O entrevistado diz:

São aulas em que eu tenho notado que o aluno tem uma outra atenção, um outro empenho e requer uma motivação muito mais forte naquilo que o professor, enfim, dá aula em relação a uma aula vulgar, portanto são aulas que têm tido bastante audiência. Mas a idéia basicamente, a idéia geral de todas essas pequenas inovações tem a ver com aquilo que eu disse no início, que é colocar os alunos numa atitude participativa, nunca remetê-lo a uma posição passiva, nunca pô-lo, por exemplo, nas aulas teóricas numa posição de espectador e eventualmente tirar apontamentos (EUA12).

O aspecto a seguir traz um olhar sobre o contexto das preocupações pedagógicas que a Universidade de Aveiro tem focado nesses últimos anos. Faz, ainda, uma reflexão sobre a necessidade de haver um setor que trabalhe com essas preocupações pedagógicas e que atenda às demandas dos docentes da universidade. Alguns aspectos devem ser considerados quanto à criação do setor:

Eu seria a favor de existir um professor coordenador no primeiro ano e ao final dos anos se avaliasse essa experiência do professor coordenador do primeiro ano. O coordenador que não seria apenas coordenador em nível organizatório, organizativo, mas que fosse um professor coordenador com alguma palavra em aspectos de cunho pedagógico aos docentes das várias disciplinas do primeiro

ano. Parece-me que seria mais prudente começarmos por essa experiência, que é uma experiência que nunca foi feita nas universidades portuguesas. Mas penso que a UA tem condições para fazer, e, após esta experiência, ao fim de dois ou três anos, eventualmente se poderia avançar ou não para os anos seguintes. Estou a me referir naturalmente aos cursos de Ciências e de Engenharia, não sei pronunciar-me sobre os cursos das áreas das Humanidades (EUAd5).

Outra inovação pedagógica destacada foi que, em cinco anos, a universidade introduziu o *e-learning* (educação à distância) nos cursos, não para substituir a presença do professor, mas para complementar a presença dos alunos. Para a entrevistada (EUAr1), foi uma inovação pedagógica interessante em que houve um monitoramento aos professores, e aos poucos essa experiência foi-se alargando. Hoje em dia, já há várias disciplinas que, para além de suas atividades presenciais, trabalham com *e-learning* através da abertura de um *site* na disciplina, com a utilização de *e-mails* entre os professores e os alunos, e os alunos entre si.

Com relação a essa atividade que a professora (EUAr1) cita, há o depoimento de um dos professores entrevistados, que confirma a sua participação em experiências pedagógicas, dizendo que, ‘como docente, diretamente participei num *workshop*, um mini-curso sobre ensino baseado nos projetos, projeto *e-learning*, portanto na área das engenharias, organizado pela UA, que foi bastante significativo’.

Outro professor também traz a importância da tecnologia e a aponta como uma área inovadora na Universidade de Aveiro ao dizer que:

Aqui na UA houve, desde cedo, um grande interesse na utilização de novas tecnologias de ensino, e, portanto, desse ponto de vista, foi criado o CEMED (Centro de Educação Multimídia à Distância) para apoio e para ações de ensino à distância e também para prestar apoio aos professores na sua atividade pedagógica. Portanto, essa é uma vertente das preocupações que a universidade tem, porque pensamos que as tecnologias podem de fato melhorar o ensino e melhorar a aprendizagem (EUAr2).

O entrevistado diz ainda que houve realmente uma iniciativa no âmbito curricular, que foi bastante importante para a universidade e que teve um efeito marcante entre os docentes, o “Repensar os currículos”. Reforça isso em seu depoimento a seguir:

Uma iniciativa realmente muito marcante, mas que é mais uma iniciativa no âmbito curricular, que é todo um programa de “Repensar os Currículos”, que foi dirigido pela professora Isabel Alarcão. Enfim, eu creio que, para além das implicações que possa ter, tem também um efeito muito importante de pôr muitos docentes, em particular muitos diretores de curso, a pensar em termos de qualidade de ensino, nos aspectos de ensino. Provavelmente alguns deles nunca teriam tido oportunidade de discutir com outros colegas, e, portanto, isso é realmente um marco importante para a universidade (EUAr2).

6.3.7 Práticas e saberes na Universidade de Aveiro

A seguir, apresento o quadro 4 que visualiza o contexto da Universidade de Aveiro a partir dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa conforme as dimensões, categorias de análise e indicadores.

Quadro 4 – Práticas e saberes dos sujeitos participantes segundo as dimensões, categorias de análise e indicadores - UA

Dimensão (A) – PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
1. Professores enquanto intelectuais públicos e transformativos	1.1 O professor questiona o seu próprio ensino e cria conhecimentos para ensinar. Representações utilizadas pelos professores.	<p>(EUAr2) No tempo mais recente, como foi o programa de repensar os currículos, pôs a comunidade universitária toda a pensar e a discutir sobre o que se pretende com esse curso, quais, realmente são as competências que interessam desenvolver e qual é o tipo de conteúdo a ser considerado, quais as metodologias a desenvolver, qual a avaliação a realizar, etc.</p> <p>(EUAr2) [Está sendo investigado na UA] sobre os perfis do professor universitário. Se perguntarmos a um colega ou a um antigo aluno o que ele entende sobre o que foi um bom professor, vamos ter as respostas muito variadas, conforme a área de estudos. Se for da Engenharia, temos um tipo de perfil, na Economia, talvez diferente, em Humanidades, certamente diferente e também diferente conforme o ano a que nos estamos referindo. É sobre um professor do primeiro ano que estamos pensando, que tem determinadas preocupações com seus alunos, que são diferentes daquelas que tem um orientador de um estágio científico [final de curso].</p> <p>(EUAd6) Nós tentamos educar pessoas para um perfil profissional diferente daquele que é formado na universidade. Fazer com que isso efetivamente seja verdade é um desafio. Como o curso mais curto que temos é de três anos, nós temos que fazer em três anos alunos capazes no perfil profissional, o que é outro desafio pedagógico importante. Essa preocupação sempre esteve na minha mente, desde que vim para cá, conseguir preparar as minhas aulas, organizar as minhas cadeiras, os módulos que eles fazem, e eu sou responsável de tal forma que isso se traduza na prática e faça com que haja diferença.</p> <p>(EUAd7) [...] o grande objetivo desse Seminário foi precisamente criar oportunidade de os docentes refletirem e debaterem problemas relacionados com o ensino e aprendizagem [...] Eu penso que é importante os professores refletirem sobre os problemas dos alunos, porque os alunos têm determinados problemas de Aprendizagem, e de que forma é que eles podem contribuir para melhorar esse insucesso.</p> <p>(EUAdc8) [...] a atividade de investigação que desenvolvemos tem um reflexo direto nos programas das nossas disciplinas, na bibliografia, nas metodologias que utilizamos, na maneira como procuramos mostrar aos alunos que são futuros professores que o ensinar é uma atividade que necessita do</p>

	<p>trabalho constante de acompanhamento. Portanto, e agora falando por mim, penso que procuro fazer essa ligação, por exemplo, quando se diz que todas as disciplinas que têm uma bibliografia sempre aberta, pois não posso no princípio de um semestre considerar que tenho aí todos os livros ou todos os artigos que merecem ser vistos, porque muita coisa se irá publicando e deverá ser revelada.</p> <p>(EUAdc9) [...] aproveitar as experiências muitas vezes para fazer investigação sobre elas e geralmente como é que se poderia articular melhor os conteúdos, desenvolvê-los e concebê-los de outra maneira.</p> <p>(EUAdc10) [...] tenho de fato uma preocupação pela dimensão pedagógica. Quer dizer, eu preparo as aulas, mas o que eu posso dizer é que há dez anos que eu não trabalho da mesma maneira. Eu faço desenvolvimento comentado das aulas, preparo as aulas, registro algumas coisas, aprendo imenso a dar aulas; portanto, a minha atitude enquanto docente não é apenas transmitir, por isso sinto que quando dou as aulas estou fazendo conexões entre teoria e prática.</p>
<p>1.2 O envolvimento nas questões sociais - políticas na universidade e desenvolvimento de uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida.</p>	<p>(EUAd4) [...] têm sido feitas várias vezes reflexões sobre o ensino e a aprendizagem e seus múltiplos aspectos, embora nunca se tenha conseguido realmente uma solução; realmente se tem feito uma reflexão significativa e se tem tentado diversos esforços no sentido de melhorar a situação.</p> <p>(EUAd6) [...] quanto aos objetivos do curso, se pensa que o aluno que faz um curso deve ser capaz de fazer um relatório técnico, fazer uma apresentação, ter espírito crítico, ser capaz de trabalhar em grupo e lidar com conflitos. [...] temos é que criar oportunidades para que os alunos possam desenvolver competências nos trabalhos em grupo.</p> <p>(EUAdc9) [...] o objetivo dessa unidade é realmente desenvolver a investigação sobre como é que se constrói o conhecimento pedagógico.</p> <p>(EUAd5) [...] julgo que a universidade deve ter como missão criar uma marca com os alunos de licenciatura. De modo que, quando os alunos saem licenciados, se saiba exatamente que eles vieram de determinada universidade.</p> <p>(EUAd5) Isso requer da parte dos docentes uma atitude diferente, que é uma atitude, ao meu ver, muito mais importante porque em si não é sobre os conhecimentos que o aluno adquire naquela área, mas incide sobre a formação que ele vai ter na medida em que ele é capaz, no fim de uma cadeira, fazer uma idéia, ainda que distante, do que é fazer ciência, do que é aquela ciência.</p> <p>(EUAd5) Nas aulas práticas de química, os docentes que dão essas aulas estão preparados para nunca substituir o aluno nas dificuldades. Quando o aluno faz uma pergunta ou apresenta uma dificuldade, o docente dessa aula prática está preparado para responder as perguntas e as dificuldades. O aluno dispõe dos meios indispensáveis para realizar o trabalho na prática, tem manual, o trabalho é organizado porque também vai registrando todas as observações, resultados e gráficos individualmente num caderno de registros laboratoriais. É uma preocupação comunicar o aluno que aquela ciência que se estava ensinando é em nível de investigação.</p> <p>(EUAd7) [...] tenho uma certa sensibilidade quando estou dando aulas para os alunos, tento me preocupar se estão compreendendo; se eles não estão percebendo, eu paro e retomo. Tento criar uma</p>

		<p>certa empatia e uma aproximação, busco a participação deles para que não haja aquele distanciamento entre professores e alunos.</p> <p>(EUAd6) É freqüente que os projetos partam do concreto, do cotidiano, tendo vários caminhos para as decisões dos grupos, assim os alunos podem optar [...].</p> <p>(EUAdc9) [...] São esses tipos de experiências de intervenções que nós fazemos, isso parte de uma idéia forte que é criar espaço para desenvolver atividades que os alunos já têm [...].</p>
	<p>1.3 O professor torna público o seu trabalho e as suas pesquisas, enquanto sujeito transformativo.</p>	<p>(EUAr2) Portanto, seguramente, um professor universitário tem que ser um investigador, tem que ser capaz de produzir pela investigação científica ou pela criação, porque eu admito que um poeta não é propriamente um investigador, mas produz cultura; produzindo com entusiasmo, é capaz, portanto, de transmitir parte desse entusiasmo aos seus alunos; não é propriamente um investigador científico, mas é um criador. E talvez não se possa ser um professor de coisa nenhuma em qualquer nível se não tiver algum componente criativo; também não se pode ser, simplesmente, um mero transmissor daquilo que acabou de ler ou colheu a tempo, digeriu, diminui e agora transmite. [...] para o ensino superior só é [professor universitário] se tiver esse conjunto de atributos calcados de maneira equilibrada e onde não se pode dispensar aquilo que podemos chamar de uma formação pedagógica [...].</p> <p>(EUAd6) E o professor aqui deixará de atuar tanto como um mestre que sabe tudo e que debita o seu conhecimento, passa a ter um papel mais de guia, que vai estar lá presente, colaborando com seus alunos nos problemas de aprendizagem. Na maior parte das vezes, tem uma postura em que diz menos coisas muito concretas, mas faz perguntas exploratórias interessantes; o aluno já está no caminho e já considerou essa ou aquela hipótese; assim, o professor vai fazer com que o aluno selecione a opção, ele próprio, mas não lhe dá a solução direta do problema. Portanto, isso é uma mudança radical de atitude, é uma mudança radical na forma de pensar, quer nas aulas, quer na estrutura do próprio curso, quer na atuação do professor e aluno. E, nesse ponto de vista, em termos de filosofia, esse modelo de ensino já é em si, aqui em Portugal, uma inovação.</p> <p>(EUAdc9) [...] na tentativa de inovar, propus a alteração, buscando um maior alargamento no âmbito de abrangência, de forma que a Unidade de Investigação passou a se chamar de Unidade de Investigação sobre Construção do Conhecimento Pedagógico no Sistemas de Formação.</p> <p>(EUAd5) [...] o docente ter um grande envolvimento na área de investigação é importante para que consiga nas suas aulas comunicar o que é fazer ciência, fazer investigação naquela área, fazendo isso tanto nas aulas práticas quanto nos trabalhos práticos.</p> <p>(EUAd5) [...] é muito importante que o docente tenha o envolvimento na investigação da área daquilo que ensina para ter possibilidade de comunicar ao aluno também essa idéia.</p> <p>(EUAd5) [...] a idéia geral de todas essas pequenas inovações tem a ver com aquilo que eu disse no início, que é colocar os alunos numa atitude participativa, nunca remetê-los a uma posição passiva, nunca pô-los, por exemplo, nas aulas teóricas numa posição de espectador.</p> <p>(EUAd7) [...] Houve duas Jornadas Pedagógicas sobre as quais escrevemos um livro. É um livro que é uma coletânea das comunicações que os professores fizeram, comunicações essas que demonstram o</p>

		empenho do docente na prática pedagógica, experiências pessoais e atividades desenvolvidas junto aos alunos; pedimos os textos aos participantes e fizemos também uma reflexão sobre o funcionamento das jornadas.
Dimensão (B) – SABERES DOS PROFESSORES		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
2. Construção do conhecimento e dos saberes pedagógicos dos professores	2.1 O conhecimento e o saber relacionado ao conteúdo específico de ensino e de aprendizagem da disciplina.	<p>(EUAr2) [...] formação pedagógica, mas num sentido mais lato, que vai desde a preocupação em saber com que dados estamos lidando, quem são os jovens para quem temos responsabilidade com as suas aprendizagens, o que é um ritmo correto na sala de aula, que pausas a fazer, que metodologias gerais a explorar; portanto, isso significa aprender. Ninguém nasce ensinado essas coisas, tem que se saber para poder escolher as metodologias adequadas, os processos de avaliação mais apropriados.</p> <p>(EUAd6) Estou tentando estudar educação em eletrônica; como é que se faz, que tipo de padrões de aprendizagem é que existem, o que os alunos aprendem ou não, como é que eu posso tentar melhorar o padrão de aprendizagem dos alunos.</p> <p>(EUAd6) [...] nós achamos que não é só o conteúdo técnico que é importante, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para além das competências técnicas.</p> <p>(EUAd6) Eu acho que esse modelo tem dois ou três aspectos que são muito importantes: qual o tipo de alunos que nós temos e qual o tipo de formação que nós queremos dar ao ensino, envolvê-los mais no trabalho da Escola; o motivo é que as coisas são mais concretas e aplicadas, e, portanto, eles vêm um objetivo naquilo que estão fazendo, permitindo desenvolver competências para além dos aspectos técnicos.</p> <p>(EUAdc8) Na instituição, ainda predomina entre os docentes, de maneira geral, que na universidade, para se ensinar bem é preciso saber bem o conteúdo e o resto é ter bom senso. Como é ter bom senso significa que uma pessoa que, sabendo bem os conteúdos, saberá sempre ensinar. Portanto, o que importa é preparar-se muito bem do ponto de vista do conteúdo.</p> <p>(EUAdc8) [...] quando se traz para uma aula um assunto que é ainda recente, que é controverso, que nem todos os autores têm o mesmo ponto de vista; quando se discute nas aulas de didática, por exemplo, aspectos da organização curricular de outros países; quando se apresenta um conhecimento como algo que é discutível, e existem várias maneiras de encarar aquele problema; eu creio que estamos numa perspectiva de abertura e de inovação.</p> <p>(EUAdc9) [...] Há sempre a preocupação, em termos de investigação, de como ligar essas duas coisas, isto é, como é que construímos o conhecimento pedagógico que liga a parte científica e pedagógica, quer dizer como é que possuímos uma ferramenta pedagógica que liga a parte científica com a pedagógica.</p> <p>(EUAdc9) As pessoas acham que a pedagogia, no fundo, não é necessária, cada um ensina um pouco</p>

	<p>a sua maneira, de acordo com aquilo que acha melhor na sua disciplina, através de uma certa intuição. O que as pessoas acham é que tem que ser muito bom nas diversas especialidades.</p> <p>(EUAdc9) Alguns professores acreditam que a parte pedagógica acontece quase automaticamente, meio pouco por acréscimo, e por isso tem havido muitas vezes uma certa animosidade, uma certa reação negativa por tudo aquilo que se liga com pedagogia, inclusive com a pedagogia universitária. Tem lá uma certa reação às vezes um tanto violenta, as pessoas não acreditam nisso.</p>
<p>2.2 Os conhecimentos e os saberes pedagógicos: formação profissional, curricular e o saber da experiência.</p>	<p>(EUAr2) Claro, se estamos pensando no último ano, a situação é uma, é completamente diferente daquela que é com o primeiro ano, com grandes números e com gente mais jovem. Conhecer essas diferenças e ter essa aprendizagem é indispensável; quer dizer que não é necessariamente fazer um curso de formação, ter bibliografia adequada, lê-la, dominá-la, discutir sobre ela e depois ouvir as pessoas, debater com outras pessoas, mas tem que haver tempo e, portanto, dar uma prioridade a essa formação do professor do ensino superior parece para mim indiscutível.</p> <p>(EUAr2) [...] que é ser um bom professor universitário, dependerá da área, do saber que está sendo praticado, haverá muitas coisas comuns, é evidente e na verdade é necessário dominar um território suficientemente claro, admito não ser totalmente ignorante em outra área, mas não se pode dominar tudo, totalmente, mas pelo menos ter alguma informação e ter curiosidade no que se passa nos outros domínios; mostrar interesse e curiosidade e praticar essa curiosidade noutras áreas da cultura são indispensáveis para poder ser considerado um bom professor.</p> <p>(EUAr2) Julgo que tem que reunir uma variedade de atributos de uma maneira equilibrada e dinâmica, se puder, quando se começa em uma carreira universitária. Não é tanto na comunicação do saber, isso não se esgota na produção de saber, na produção de novos produtos químicos ou de novas situações matemáticas ou de novas organizações musicais, porque, obviamente, na comunicação do saber há saber.</p> <p>(EUAdc9) [...] é como se articulam os conhecimentos das especialidades e os conhecimentos mais educativos para construir essa ferramenta, que é o que nós chamamos de conhecimento pedagógico, que é aquela ferramenta que nós profissionais usamos para comunicar os conteúdos nas diversas especialidades.[...] de maneira que estamos juntando todas essas sinergias para levar uma mais valia para essa disciplina, em termos científicos da própria disciplina e em termos pedagógicos, no sentido de envolver mais os alunos e envolver também os nossos professores.</p> <p>(EUAdc10) [...] julgo que se tenha que dar passos no sentido de haver uma preocupação docente com a qualidade pedagógica do ensino que nós ministramos.</p> <p>(EUAdc10) [...] há novos desafios e, portanto, nós temos que acompanhar como é que o conhecimento é desenvolvido e ver como é que se aprende. As perspectivas avançam, e nós temos que acompanhar esses avanços independentemente.</p> <p>(EUAd7) [...] há algumas dificuldades na forma de lidar com esses alunos, algumas estratégias a utilizar. Portanto, eu realmente tive conselhos que me foram dados por professores já com experiência.</p>

		<p>(EUAd7) [...] realmente existe uma diferença entre ser um bom investigador e ser bom professor. Eu penso que a forma de transmitir os conhecimentos aos alunos requer um determinado número de estratégias que, por vezes, um professor que não tem essa formação pedagógica tem mais dificuldade e possivelmente nem se aperceba. Noto que determinados professores não se apercebem de determinados problemas, de detalhes, que possivelmente os alunos podem destacar esses problemas.</p> <p>(EUAd7) [...] Percebo que é muito difícil falar com um professor, com doutorado, um professor com muita experiência, e estar a lhe transmitir determinados conhecimentos pedagógicos.</p> <p>(EUAdc8) [...] o ensinar e o aprender não depende só da maneira de como se ensina, depende de outras coisas, e, portanto, há aqui uma ligação entre a formação inicial e a prática pedagógica, quer dizer, a prática em exercício pedagógico.</p> <p>(EUAdc8) [...] a preocupação em saber se o outro está bem dentro do conteúdo que vai ensinar, todos nós temos. Agora penso que o que falta a muitas das pessoas é a compreensão de que isso não é o essencial. Através do ensaio e do erro, não é suficiente, mas é necessário; ninguém vai falar duma coisa que não sabe.</p>
Dimensão (C) – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
3. Inovação pedagógica na educação universitária	3.1 Idéia de novidade, mudança e reforma. Descontinuidade (o contrário de reprodução). Romper com a reprodução e a repetição.	<p>(EUAr1) [...] outra inovação pedagógica, que não sei como é que me esqueci. Também em torno de cinco anos iniciamos, introduzimos o <i>e-learning</i> (educação à distância) nos cursos. Introduzimos não para substituir a presença dos alunos, mas a completar a presença dos alunos. E, portanto, essa foi também uma inovação pedagógica interessante que nós fomos monitorando, que fomos alargando, e hoje em dia há várias disciplinas que, para além de suas atividades presenciais, trabalham com <i>e-learning</i>, que seria o ensino à distância, através de abertura de <i>site</i> para as disciplinas, com <i>e-mails</i> entre professores e os alunos, entre alunos, e com todas essas potencialidades.</p> <p>(EUAd4) A universidade tem sempre procurado estar na vanguarda da utilização dos meios que existem. Tem utilizado, por exemplo, desde o princípio, a Internet. Tem utilizado, também, de uma forma pioneira, as novas tecnologias e o uso do computador, no sentido de que essas questões começaram a ser discutidas no âmbito das diversas ciências, nos aspectos pedagógicos de seu ensino.</p> <p>(EUAd4) Na área de química, é difícil citar apenas uma experiência. Nós, na área da química, temos sempre uma participação muito ativa na área do ensino da química, e, portanto, toda a nossa atividade do departamento, de certa forma, reflete isso, é difícil citar apenas uma experiência. Nós temos tido muita participação em encontros sobre o ensino e experiências sobre o ensino. O que é preciso ver é que não temos nada que seja inteiramente novo. Mas temos feito tentativas mais propriamente revolucionárias, de ser o melhor possível dentro daquilo que existe dentro do campo do ensino da química, ter os laboratórios os mais bem equipados, ter meio áudio-visual, ter número suficiente de</p>

pessoas para os horários.

(EUAd5) Como disse, essa experiência parece que é bastante inovadora e não é fácil de ser concretizada, porque requer que o aluno disponha de um manual adequado, de lista de procedimentos em cada trabalho prático, mas é um manual que orienta o aluno, normalmente, através de perguntas que fazem; cada trabalho prático é de uma organização da matéria, do assunto e dos objetivos. Essa é uma experiência, ao meu ver, bastante inovadora, tem tido um efeito muito positivo, os alunos tem recebido muito bem essa experiência e tem sido, de fato, muito importante; no ensino de química, é atribuído um peso apreciável ao componente prática na avaliação do aluno.

(EUAd5) [...] aulas conferência são aulas sobre temas de interesse não só científico, mas também social e econômico. Essas aulas são aulas em que o aluno deve ter uma participação, como, aliás, em muitas outras situações, é importante que o aluno sinta que toda a sua intervenção deve ser feita, não numa base de obrigatoriedade, mas numa base de interesse, de empenho do próprio aluno.

(EUAd6) O modelo é um modelo de ensino baseado em projetos de aprendizagem; estamos tentando implementar o modelo de aprendizagem centrado no aluno e menos centrado no professor, assim é menos ensino e mais aprendizagem.

(EUAd6) [...] em 2001, nós mudamos para um novo modelo de ensino, baseado em projetos. [...] O mais importante é o que está por trás. O que este modelo representa é uma transição entre o paradigma do modelo de ensino e aprendizagem centrado no professor. Acharmos que o modelo anterior estava centrado na figura do professor e tentamos passar o centro da estrutura do ensino e da aprendizagem para o aluno.

(EUAd6) [...] a implantação dessa filosofia teve impacto na estrutura, resolvemos que, além disso, deveríamos reformular o currículo, tivemos que os ajustar a essa nova forma de fazer as coisas. Esse impacto produziu um conjunto de mudanças: desenho do currículo propriamente dito, da forma como as aulas estão organizadas, na forma de como o tempo dos alunos está organizado.

(EUAd6) [...] tem que se perceber o que nós estamos tentando fazer em termos da filosofia do processo de aprendizagem, o currículo resulta daquilo. Nós poderíamos ter exatamente a mesma estrutura curricular e estar fazendo o ensino tradicional.

(EUAd6) Nós também temos esse regime completamente aberto, eles trabalham por eles, ao tempo e ao ritmo deles. A Escola está aberta à noite, com os laboratórios disponíveis para serem utilizados, e, ao fim de semana, eles têm acesso restrito, mas tem acesso a tudo que precisam, tem direito ao espaço, com computadores, acesso à Internet e conseguem trabalhar. [...] também é objetivo fixar os alunos à estrutura da Escola, enturmá-los, fazer com que a escola seja sua área de trabalho.

(EUAd6) [...] é que nós queríamos partir de aulas diferentes, trabalhamos com que chamamos de mini-módulo, que são períodos de quatro aulas. Cada professor tem uma cadeira disponível por semana para resolver suas atividades com os alunos. Na forma como está organizado, não tem que ser igual nem de semana para semana, nem de professor para professor, de cadeira para cadeira.

(EUAdc9) [...] hoje, nós notamos que há uma mudança, e essa mudança tem vindo através de pessoas que estavam muito contra as idéias de uma pedagogia universitária.

		<p>(EUAdc9) Agora, um centro que junta as pessoas das diversas áreas, com conversas, que faça investigação conjunta, que façam redes de preocupações e também estudos sobre esses problemas, isso seria interessante. Não quer dizer que depois não se organizem ações, simpósios e até cursos, mas tem que nascer de maneira diferente.</p> <p>(EUAdc9) [Sobre o evento “Tomar café com os professores e estudantes”] criamos uma espécie de entrevistas, de questionários, baseados um pouco num método autodidático com as pessoas que conversavam sobre as aulas, sobre a pedagogia na universidade. As pessoas, no princípio, apresentavam relatos, mas no final se davam conta de que as preocupações que tinham eram semelhantes, e, enfim, o “tomar café” tornou-se um ambiente mais informal; porém, através dessas conversas, dessas elocuições, eram feitos protocolos.</p> <p>(EUAdc10) [...] a Escola de Águeda tem um projeto inovador que foi trabalhado em colaboração com a UA. Tem um currículo que não é por disciplinas, é um currículo centrado num projeto, no qual os alunos estão envolvidos e têm que desenvolver. Os professores dessa Escola tiveram um programa de formação pedagógica para inovar do ponto de vista do currículo.</p> <p>(EUAr3) Houve realmente uma iniciativa que foi importante e marcante, que é mais uma iniciativa no âmbito curricular: o programa de “Repensar os Currículos”. Para além das implicações que teve, também um efeito muito importante para muitos docentes, em particular para muitos diretores de curso, que foi pensar a qualidade de ensino. Provavelmente alguns deles nunca teriam tido oportunidade de discutir com outros colegas essa temática, e, portanto, isso é realmente um marco importante para a universidade.</p>
	<p>3.2 A idéia de que se reconfiguram os saberes científicos e saberes relacionados com o cotidiano. Trabalhar com novas relações no currículo e na política.</p>	<p>(EUAr1) O caso de Águeda já é um bocadinho diferente porque aí houve uma intenção formativa, mas houve uma intenção formativa porque se tratava de uma inovação. Tudo era novo para todos nós, mas sabemos que no estrangeiro alguém já tinha trabalhado nesses moldes. E, portanto, o que as pessoas vieram trazer foi (não vieram trazer o modelo curiosamente) trazer preocupações a propósito do modelo e puseram os nossos professores aqui a trabalhar, dando-lhes tarefas que os levavam a pensar no modelo e suas adaptações.</p> <p>(EUAd6) [...] o modelo que, implantado em outubro de 2001, foi uma idéia promovida pela reitoria. Professores representantes da reitoria vieram à Escola para discutir conosco essa idéia, promoveram uma visita de quatro elementos da Escola à UA e mais tarde promoveram <i>workshops</i> aonde vieram com peritos da área pedagógica, nos quais todo o corpo docente da Escola esteve presente.</p> <p>(EUAd6) [...] são as horas que dizem respeito às disciplinas, e depois os projetos são desenvolvidos em grupos, e, portanto, todos trabalham em grupos; essa é outra inovação.</p> <p>(EUAdc10) Aqui na universidade se fez um esforço grande de transformação dos currículos junto aos professores a partir de uma assembléia. O currículo tem sido visto como um programa, uma lista de disciplinas. Mas é preciso ressaltar que o currículo inclui competências, e para isso foram elaborados documentos que, para mim, são inovadores do ponto de vista das competências, que continham o que</p>

	<p>se deseja que os alunos desenvolvam para cada uma das áreas, para todos os alunos de formação inicial. Há competências por áreas, as competências por curso.</p> <p>(EUAdc8) [...] repensar os currículos, reorganizar os tempos letivos, reestruturar a creditação dos cursos e igualá-los e padronizar aos padrões europeus, por exemplo, passar das unidades de créditos para os STS, que são sistemas de créditos europeus que vão permitir a mobilidade dos estudantes que agora estão muito preocupados com a discussão também da Declaração de Bolonha e das implicações que isso tem nos próprios cursos.</p> <p>(EUAr3) [...] uma experiência particularmente interessante é a que está sendo feita em Águeda. Um ensino de engenharia baseado em projetos, um currículo desenhado desde o princípio é algo novo para nós, embora já tenha sido adotado em outros países, como na Dinamarca, tendo um grande êxito. Parte dos cursos de Engenharia adotam esse modelo. Há vários países, entre eles Holanda e Escócia, que têm tentado experiências como essa e que aparecem hoje em dia como uma renovação importante no ensino de engenharia. [...] É muito visto como um modelo que pode trazer um contributo importante para a melhoria do ensino de engenharia.</p>
<p>3.3 Percepção de que o conteúdo trabalhado na disciplina tem relação com o contexto.</p>	<p>(EUAd4) [...] a missão da universidade é o próprio conjunto de pessoas que trabalham nela e que têm que senti-la, se não sentirem, não há nenhuma possibilidade de ensinar ou de inculcar. Mas o que a reitoria pode fazer e tem feito é oferecer uma liderança forte e dignificadora para essa missão. E, nesse aspecto, a UA tem sido muito feliz, tem existido uma série de reitores que têm motivado docentes e alunos a sentirem-se participantes da missão.</p> <p>(EUAd6) A admissão por módulos exige discussão. A própria comissão expõe no relatório sobre as atividades que desenvolveu, o que é que temos discutido com os colegas. Estamos tentando criar alguma coerência entre a forma de estabelecer os objetivos no curso todo, a matriz de conteúdo. Portanto, isso tudo faz com que no dia-a-dia existam alguns passos que exigem discussão nos aspectos pedagógicos do plano de estudos.</p> <p>(EUAdc8) [...] quando se apresenta alguma coisa para discutir, não de uma forma prescrita; quando me situo naquilo que entendo que seja a didática da ciência, que é o domínio onde trabalho, eu creio que há uma inovação. Na didática da ciência, a característica que é fundamental do professor inovador é a criatividade. A criatividade não é uma coisa que posso dizer antecipadamente o que é. A criatividade, a capacidade de pensar sobre uma situação nova e a capacidade de pensar não de uma forma de <i>stand-by</i>, é um ato de inovação. Não quer dizer que basta pensar numa coisa em que é no costume fazer que seja útil e adequado, é preciso depois analisá-la profundamente. Mas a maneira de estar perante o ensino, numa atitude criativa e interrogativa, representa de alguma forma o que se poderá traduzir em alguma inovação didático-pedagógica.</p> <p>(EUAr3) [...] há uma experiência de um ensino baseado em um projeto comum, em uma disciplina que foi lecionada com seis alunos que trabalharam todos nesse projeto. Esse projeto foi há doze anos atrás e naquela altura era inovador. O projeto foi premiado, não como um projeto de ensino, mas tecnicamente como resultado.</p>

<p>4. Interdisciplinaridade de como possibilidade para inovação pedagógica</p>	<p>4.1 Realização de experiências concretas de trabalho em redes, em equipes ou em grupo, no exercício profissional. Elo interdisciplinas e interpráticas de trabalho docente.</p>	<p>(EUAd6) com o desenvolvimento desse projeto, ao longo do tempo, comecei a fazer muito mais contatos com outros tipos de pessoas, em <i>workshops</i>, através de livros; contatos no doutoramento, em que também comecei a sedimentar, ainda mais, essas preocupações. Do ponto de vista pedagógico, hoje em dia, é um componente importante da minha prática, ao qual estou sempre muito sensível, mesmo quando estou dentro da sala de aula.</p> <p>(EUAd6) O que implicou uma reorganização das disciplinas e da forma como os conteúdos são apresentados aos alunos. Aquilo que antes era apresentado de forma seqüencial, agora passou a ser apresentado de forma paralela. Isso implicou uma estruturação na forma de como os cursos são organizados.</p> <p>(EUAd6) [...] e essas coisas que eles [os alunos] aprendem devem ser apoiadas por conhecimentos que são transmitidos nas disciplinas sociais. O módulo temático está constituído pelo projeto e por um conjunto de disciplinas associadas. Esse conjunto é que forma tal bloco, que nós chamamos de módulo temático.</p> <p>(EUAd6) É freqüente que os projetos partam do concreto, do cotidiano, tendo vários caminhos para as decisões dos grupos, assim os alunos podem optar. E quando eles trazem dúvidas, que muitas vezes nós, professores, não sabemos, penso que não tem problema nenhum em dizer que não sabemos. Digo que estamos aqui, vamos encontrar os caminhos juntos, investigar por aqui, investigar por ali, isso não fragiliza a posição dos docentes, os torna mais fortes pela oportunidade de aprender por parte dos alunos e guiar os alunos no processo de aprendizagem.</p> <p>(EUAdc9) [...] São esses tipos de experiências de intervenções que nós fazemos. Isso parte de uma idéia forte que é criar espaço para desenvolver atividades que os alunos já têm. O que é preciso é fazer dessas atividades que os alunos tentem rentabilizá-las e articulá-las melhor.</p> <p>(EUAdc10) [...] o estranhamento dos diretores de curso, não os da educação, porque penso que é natural. Acontece que os colegas que são da área científica de educação têm mais condições pedagógicas e aderem mais a esse tipo de iniciativas [pedagógicas], mas, estranhamente, aconteceu que estavam colegas de todos os departamentos.</p> <p>(EUAd7) [...] antes era apenas uma disciplina para todos os cursos e o que nós estamos tentando é analisar até que ponto essa reestruturação curricular vai beneficiar o sucesso acadêmico dos alunos. Portanto, é um trabalho em conjunto com o professor da disciplina, que vai tentar perceber se essa reestruturação realmente contribuiu e de que forma ela contribuiu para os alunos terem essa disciplina.</p> <p>(EUAd7) [...] estamos a trabalhar em equipe. Penso que também é importante rever esse fato porque, no fundo, nós somos três docentes das disciplinas teórico-práticas, fizemos o programa em conjunto, estabelecemos os objetivos em conjunto, a avaliação, e nós realmente estamos a trabalhar em equipe, uma vez que beneficia o rendimento do desempenho das disciplinas.</p> <p>(EUAr3) [...] há uma preocupação com a questão do insucesso. Este se concentra, sobretudo, nos primeiros e segundos anos das Licenciaturas em Ciências e Engenharias. Esse é o ponto, enfim, que</p>
--	--	--

		<p>está no topo da agenda. Então, estão sendo desenvolvidas mais ações no sentido de tentar ultrapassar os problemas de insucesso. Várias experiências estão sendo feitas nesse sentido, por exemplo, ter disciplinas mais críticas, além de matemática e cálculos, que funcionem em ambos os semestres.</p>
<p>5. Sala de aula como espaço de ruptura com o ensino tradicional</p>	<p>5.1 A sala de aula enquanto um espaço de convivência humana, um espaço de diálogo entre professor, alunos e colegas, como um trabalho colaborativo.</p>	<p>(EUAd6) [...] a atividade letiva, pedagógica, para mim sempre foi um aspecto muito importante, eu assumi isso como responsabilidade da minha profissão perante os alunos. Sempre fui muito preocupado. Ao longo do tempo, claro que cometi erros, como quase toda a gente que vem de uma área que não tem qualquer formação pedagógica.</p> <p>(EUAd6) [...] a preocupação pedagógica sempre foi um bocado constante na minha prática. E acho que comecei a ser demasiado presente na aprendizagem dos alunos, isto é, ter a noção de que eu deveria ensinar os alunos, até lentamente tentar perceber que eu não posso fazer o trabalho deles e por eles, e, portanto, há todo um trabalho que cada pessoa literalmente tem que fazer para construir a sua própria aprendizagem. O que eu, enquanto professor, o que posso fazer é tentar guiar e fomentar essa própria aprendizagem. O esforço final é sempre da própria pessoa.</p> <p>(EUAd6) [...] uma das coisas que nós tentamos é criar atas que planificam o trabalho, atas das reuniões dos projetos, que insiram alguma organização no trabalho do grupo. Tentamos fazer com que nas reuniões não seja sempre o mesmo aluno que coloque a opinião. Com isso tentamos desenvolver um pouco o espírito de segurança de cada um, dando ênfase não só às competências técnicas, mas também a outras.</p> <p>(EUAd6) [...] esse modelo é extremamente absorvente para os professores, inclui uma disponibilidade à toda a prova, é muito mais exigente. Até do ponto de vista pessoal, esse modelo faz com que os alunos e professores estejam muito mais próximos, o professor deixa de ser o mestre e passa a ser guia.</p> <p>(EUAd6) [...] os alunos, por estarem envolvidos no processo de aprendizagem, estão prontos para constituir a sua aprendizagem, também são mais reivindicadores, no bom sentido, são bem mais capazes de chegar ao professor e dizer “eu não concordo com aquilo que dizes por isso e por aquilo”; isso é um desafio para o docente, está constantemente sendo questionado.</p> <p>(EUAd6) [...] implica um grande envolvimento pessoal do professor, muitas vezes até emocional, pois todos os professores gostam que o aluno os olhem com respeito, admiração [...].</p> <p>(EUAd5) [...] se os professores não tiverem claramente uma postura comum, e há muita coisa que é comum entre as várias disciplinas, se os alunos não encontrarem o mesmo discurso entre os professores, é muito fácil o estudante se desorientar e, eventualmente, ficar um pouco confuso, isso pode refletir no sucesso da sua aprendizagem.</p> <p>(EUAd5) Esse projeto que estamos desenvolvendo é separado de todos os outros, inclusive da lecionação que eu faço em matérias, porque as matérias são lecionadas de modo a suscitar no aluno sempre curiosidade e desenvolver o sentido crítico, no fundo questionando os assuntos lecionados.</p>

		<p>Portanto, o aluno dispõe desse projeto, pois, em relação ao desencadear da curiosidade e da motivação. Assim introduzimos as chamadas aulas conferência.</p> <p>(EUAd5) Essas aulas conferência têm normalmente um grande impacto no interesse do aluno, porque ele gosta de se identificar como autor das perguntas que o professor está respondendo perante todos os alunos.</p>
Dimensão (D) – ATUAÇÃO PEDAGÓGICA		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS ANALISADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS
6. Auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva	6.1 A ação e pesquisa reforçada por uma prática reflexiva, combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação.	<p>(EUAr1) [...] Simultaneamente montamos esse projeto em termos de investigação-ação-formação. Portanto, ao mesmo tempo em que nós tentávamos desenvolver aprendizagens reflexivas com os alunos, nós tentávamos organizar a nossa docência investigando e refletindo sobre ela, e esse projeto deu-me muito a dimensão do que é a formação de um docente universitário, não só universitário, mas também aquele que, refletindo sobre o que faz e por que faz, vai desenvolvendo a sua competência pedagógica.</p> <p>(EUAr1) Em vez de como no passado nós fazíamos, no passado nós olhávamos para os planos de estudos e alterávamos as disciplinas que entendíamos, atualizávamos os planos de estudos. Desta vez, nós demos uma dinâmica de desenvolvimento curricular e por isso não chamamos de reforma, mas de repensar os currículos. Introduziu-se pela primeira vez a palavra currículo num programa da universidade.</p> <p>(EUAr1) Nós quisemos levar os professores a pensar quais são as competências dos alunos à saída da universidade. Que competência é que nós queremos que um aluno saído da UA tenha nas várias áreas, e simultaneamente quisemos envolver os professores a fazerem essa reflexão, porque sabemos que, quando os professores refletem sobre a sua ação, eles estão a criar uma dinâmica de desenvolvimento profissional.</p> <p>(EUAr1) Os professores mudam quando querem mudar, quando se dão conta de que têm problemas, daí a privilegiar as atividades de reflexão sobre a ação e a formação inerente a essa ação, como foi o caso do projeto Eureka DL, a que me referi, quando era docente e como foi o caso de repensar os currículos.</p> <p>(EUAd4) [...] penso que os professores poderiam ter apoio em técnicas de expressão, como colocar a voz num anfiteatro cheio de gente. Quando é uma aula de quinze alunos não tem problemas, poderia haver espaço para os professores terem algum apoio em técnicas de expressão vocal e até corporal.</p>

	<p>(EUAd4) [...] O Conselho Pedagógico é uma instituição de professores e alunos agrupados por curso no sentido de precisamente assegurar que os cursos funcionem com a qualidade pedagógica necessária, e nestes últimos anos foi complementado pelo IFIU, que é, portanto, uma estrutura auxiliante, mas mais restrita, que congrega apenas os diretores de curso. É um Fórum no qual os diretores de curso discutem questões de âmbito pedagógico e também organizacional para assegurar que os cursos funcionem. É importante também situar a existência de um outro processo que funciona com base na reitoria, mas acompanhado pelo IFIU, que é o processo de auto-avaliação. Todos os anos, os alunos e os docentes são ou vão ser sujeitos a um inquérito, para que se saiba em permanência qual é a sua opinião e qual questão e, portanto, os pontos que verdadeiramente devem ser atacados.</p> <p>(EUAd6) [...] a preocupação está muito presente no trabalho pedagógico na forma de encaminhar as coisas, quer nos conteúdos, quer em nível da forma.</p> <p>(EUAdc9) [...] É uma formação que está por trás, um projeto de investigação conjunta de várias perspectivas no sentido de envolver o máximo possível.</p> <p>(EUAdc10) Uma preocupação que nós temos é dar apoio pedagógico a esses docentes em dois níveis: em nível de bibliografia, já trabalhamos dois anos nessa parte, editamos livros para os alunos da pós-graduação, mas que são também para docentes, sobre a didática das diferentes disciplinas. Temos convidado professores para fazer uma formação pedagógica e temos também tido a preocupação de organizar ações de formação curta; é claro, tem aqui as limitações.</p> <p>(EUAdc10) No nosso centro, existe uma linha de investigação que é exatamente voltada para a formação de professores. É a linha onde nós refletimos sobre a formação e sobre o ensino superior. Há projetos maiores que refletem sobre o ensino superior.</p> <p>(EUAdc8) [...] ultrapassada a fase de crescimento, ainda em alguns domínios, agora terá uma fase de amadurecimento e de consolidação de algumas intervenções, e a questão da ligação entre a teoria e a investigação, se quisermos assim chamar a prática docente, ela tem que ser muito mais clara.</p> <p>(EUAr1) Se pensarmos em assessoria pedagógica, em termos de que, se os professores precisarem de alguma ação de formação sobre um determinado assunto e contatarem a reitoria, a reitoria faz tudo que pode para organizar essa ação formação.</p>
6.2 A importância da existência de um setor pedagógico na universidade.	<p>(EUAr1) Eu veria o setor pedagógico numa atitude de abertura para as solicitações dos professores. E as solicitações dos professores podem ser: eu precisava que me ajudasse a elaborar um teste, eu gostaria que arranjasse alguém que visse o meu teste para ver se está alinhado com os objetivos da disciplina, gostaria de saber mais com as questões do <i>e-learning</i>, do trabalho com a informática. Portanto, via o trabalho pedagógico com dinamismo e capacidade para apoiar pedidos dos professores e nesse apoio ir deixando cair algumas idéias, mas não com um formalismo muito grande.</p> <p>(EUAr2) [...], portanto, fazer a autoformação e ter condições para isso, deve haver uma definição de prioridades [por parte da universidade], é necessário ter um centro [apoio pedagógico], mas temos que comprovar aos nossos colegas essa necessidade. [...] Não tenho dúvida de que deve haver um espaço</p>

institucional que concentre essas educações, que reúna recursos humanos e outros que habilitem pessoas.

(EUAd6) [...] esse conjunto de *workshops* serviram para dois propósitos: por um lado, era ajudar-nos a fazer o processo de transição do modelo tradicional para o novo modelo de ensino e, por outro, serviram também de *workshops* de formação de professores, porque os estudos contínuos de educação e as idéias relativas a esse modelo de ensino foram debatidas e discutidas com pessoas que tinham conhecimento profundo na área, começamos a formação de docentes.

(EUAd6) [...] promover discussões com os professores e promover atividades em que as pessoas põem os planos sobre a mesa e tentam encontrar linhas mestras de atuação, auxiliam, por exemplo, para orientação dos projetos e como organizar as suas aulas que são diferentes do tradicional.

(EUAd6) [...] porque esse modelo significou muito mais que a simples mudança de um processo pedagógico; as mudanças implicaram um impacto na estrutura organizativa da Escola, e seria importante ter uma pessoa dessa área que pudesse perceber essas mudanças, com quem pudéssemos contar, fazendo parte da constituição da equipe.

(EUAd6) [...] há formas diferentes de organizar uma aula, há atividades para serem desenvolvidas que podem ter mais valia para os alunos. Os *workshops* podem contribuir muito bem, e se for uma pessoa com capacidade de compreender, de cativar, de falar a mesma linguagem que as pessoas que estão nos *Workshops*, pode surtir efeitos interessantes. Pelo menos, põe as pessoas a pensar. Isso poderá mudar a prática pedagógica.

(EUAdc9) [...], sobretudo nessa docência e nessa aprendizagem, na universidade, numa perspectiva de futuro [...] temos que trabalhar de outra maneira na universidade, em termos da docência e em termos da aprendizagem. Isso vai mexer com a própria organização, com a disposição do tempo, dos espaços, dos meios. Isso quer dizer que a aprendizagem tem que mudar, tem que ser configurada, esse é o grande desafio. Deverá passar evidentemente pela dimensão pedagógica, que tem que ser articulada. E seria interessante que esses objetos fossem também os grandes objetos de pesquisa e investigação.

(EUAdc9) Se pode ampliar a idéia, poderia haver um núcleo ou um centro que coordenasse tudo isso, falta-nos ainda; há muitas idéias e falta alguém para coordenar isso tudo. Agora, uma coisa é ter um centro de intervenção que faça ações em nível de gestão, de formação, que mobiliza as pessoas, e outra coisa é reduzir isso em cursos, fazer cursos e concursos, porque as pessoas não estão ainda muitas abertas a fazer cursos para resolver seus problemas.

(EUAd5) Eu penso que os apoios que são proporcionados aos docentes são suficientes, parece que o que será mais importante, ao meu ver, o que mais valorizo, não é tanto o apoio pedagógico proporcionado a cada docente, proporcionando os meios que naturalmente estão satisfeitos. Em grande parte, a universidade proporciona esses meios de intervenção do docente em nível de equipe; o que eu julgo mais importante, que talvez precisa ser feito alguma coisa nesse sentido, é em nível de coordenação pedagógica.

(EUAd5) No primeiro ano, realmente eu creio que seria necessário um pouco mais de coordenação do ensino dos docentes, coordenação dos próprios docentes. [...] Proporcionar a coordenação para que os vários professores tenham o mesmo discurso, tenham a mesma atitude – estou-me referindo a coisas como métodos de avaliação, em especial.

(EUAd5) deveria haver talvez de uma outra maneira o que eu proporciono naturalmente, esse acompanhamento aos docentes, os meus colegas que fazem equipe comigo na lecionação de química do primeiro ano. Portanto, esse acompanhamento deve ser proporcionado, facultado por um docente coordenador de disciplina.

(EUAd7) [...] [formação pedagógica] é muito importante, especialmente para os professores que não têm uma preparação pedagógica nos cursos de Engenharia, Ciências da Engenharia, eles, em princípio, não têm realmente uma preparação pedagógica, a não ser que tenham uma Licenciatura via Ensino, como eu, aí tem um componente pedagógico.

(EUAd7) [...] noto que realmente os professores deviam possuir essa formação pedagógica, mas a forma como vai fazer ou se poderia fazer, isso é outra questão que tem que ser analisada.

(EUAd7) [...] a maior parte das universidades da Europa já tem um gabinete que proporciona aos professores uma formação de pedagogia. Nós ainda não temos, mas eu penso que estamos num bom caminho, pelo menos com os projetos que estamos desenvolvendo, penso que já podemos tirar algumas conclusões que são positivas.

(EUAdc8) [...] a UA não está desligada do problema da prática pedagógica dentro da universidade e das práticas pedagógicas de seus docentes, mas está, indiretamente, a tratar delas quando está preocupada em resolver o problema ou do insucesso ou da reestruturação dos cursos. Quando há reuniões gerais dos docentes no IFIU, por exemplo, os diretores de curso discutem alguns desses assuntos, nota-se nos plenários que o entendimento feito pelas pessoas não é o mesmo, o entendimento que eles têm é diferente, há tendências por departamentos. Portanto, há um problema, a universidade está ciente dele, porém o entendimento sobre a sua natureza é diferente.

(EUAdc8) [...] penso que o departamento de didática e tecnologia educativa, sendo um departamento em que o aluno se preocupa do ponto de vista científico, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem nas suas múltiplas ligações com as disciplinas do saber, com o que se faz na escola, com o que se faz fora dela, com muitas coisas, sendo esse o nosso objeto de estudo, eu penso que o departamento tem um papel chave na orientação, e há aí alguma reorganização e estruturação profunda que se quer fazer nesta universidade. Eu diria que não é possível discutir questões do ensino e aprendizagem dentro da universidade à margem desse departamento, e não é fácil fazê-lo, porque nós somos uma minoria num total do corpo científico desta universidade.

(EUAr3) [...] há também um plano na universidade de montar uma estrutura, com ações de formação pedagógicas para os docentes e, sobretudo, em relação aos novos; enfim, um centro universitário recrutado por critérios que não têm a ver com as suas aptidões pedagógicas tradicionais, que não têm uma função específica, e, portanto, estamos a estudar o que se faz nos outros países para ver também o

		<p>que é possível fazer-se com apoio direto aos docentes para ajudar na sua atividade de ensino. (EUAr3) Eu me inclino mais por experiências que não passam pela criação de um setor, mas que passem mais, pelo menos na primeira fase, pela contratação de ações de formação diretamente a centros com experiência nessa área. O que se passa com a Dinamarca que me parece interessante, é que há de fato um centro único que funciona em rede, e, portanto, todas as universidades se utilizam. Esse centro foi criado pelo governo dinamarquês exatamente para resolver questões de aproveitamento escolar, de insucesso, disseminação pelas práticas, mas esse centro é uma estrutura centralizada, que funciona como centro de serviço para todas as universidades dinamarquesas. Penso que talvez esse modelo seja preferível ao de cada universidade estar a reproduzir e a investir recursos.</p>
	<p>6.3 A avaliação e a ação pedagógica.</p>	<p>(EUAr1) Quando falamos nas preocupações pedagógicas, penso que também temos que ter em conta que houve uma iniciativa, não da universidade, mas do país, que, de certo modo, veio a partir das preocupações pedagógicas, e essa iniciativa foi a avaliação dos cursos. A avaliação dos cursos que está a ser feita desde o início da década de 90, 94, penso eu, pela sua própria lógica de avaliação interna e avaliação externa, obrigou as pessoas e as pessoas que são, sobretudo, as pessoas a pensarem e a analisarem a dimensão curricular, os objetivos do curso, se os alunos faziam o curso no tempo adquirido ou assegurava mais tempo, as notas que tinham as várias disciplinas, as condições que a universidade tinha, e isso criou uma dinâmica que chamou a atenção para a parte pedagógica e criou uma dinâmica que fez trazer algumas preocupações. Portanto, a avaliação dos cursos teve uma influência grande na chamada de atenção e no trazer de cima a questão pedagógica.</p> <p>(EUAd6) [...] neste momento, nós estamos promovendo sessões de avaliação formativa, estamos desenvolvendo estudos estatísticos voltados para o que demos até agora, e tentar tirar a avaliação para a auto-avaliação do impacto do modelo. Promovemos regularmente fóruns de discussões, quer entre os docentes, quer entre alunos, para tentar discutir, ver o que está acontecendo, tentar perceber o que se pode fazer de melhor. Dentro do trabalho da comissão, temos duas ou três linhas de atuação que se prendem ao modelo e têm a ver com o formato tradicional de avaliação; portanto, tentar desenvolver a melhor forma de lidar com esse novo formato e nomeadamente com as questões de avaliação dos alunos.</p> <p>(EUAdc9) [...] é preciso outra dinâmica, partindo dos próprios professores, das próprias áreas, o que estão fazendo, discutir essas coisas. Muitas pessoas fazem coisas de uma maneira implícita e às vezes questionam por que fazem isso. Se pudesse explicitar um pouco mais e falar com os colegas, essa experiência poderia ser ótima e poderia transferi-la para outras situações. Portanto, há uma série de coisas que podem ser feitas, em vez de estar aí cada um a trabalhar sozinho no seu canto, quer dizer, começar com essas experiências e potencializá-las e, no fundo, ver que aquilo que as pessoas querem é melhorar a sua atuação e o seu trabalho na sala de aula.</p> <p>(EUAdc10) [...] nós temos, por exemplo, uma comissão de avaliação que se debruça sobre a definição de critérios sobre os diferentes instrumentos que os professores utilizam. Analisamos os tipos de ações que os professores realizam, portanto, há aqui algumas preocupações nesse nível.</p>

		<p>(EUAdc10) Há também outras iniciativas que estão sendo feitas que exigem dos responsáveis da universidade uma ação, nos cursos novos, em todas as áreas de formação de professores, das engenharias, das artes e humanidades, através dos seus representantes, a avaliação. Pedimos a todos os diretores de curso para fazerem um balanço do que tinha acontecido do ponto de vista do ensino, se tinha havido superposição dos conteúdos. Aparece, então, um plano de estudos novos, o problema da avaliação.</p> <p>(EUAdc10) [...] mexer na nossa quinta, ninguém gosta. Se expor, isso implica uma exposição, implica compartilhar, na medida que temos problemas, isso é difícil.</p> <p>(EUAdc8) [...] com a queda das notas dos alunos, os professores precisam olhar para as novas necessidades sociais, repensar o que pode fazer nesse estágio atual, qual é o papel da universidade e de que maneira ela pode ter uma intervenção mais forte nesta sociedade.</p> <p>(EUAdc8) [...] no Centro de Investigação, há uma linha de investigação sobre a avaliação. Quanto à avaliação em múltiplos aspectos, eu não trabalho nesse domínio da avaliação, mas outros colegas estão a desenvolver trabalhos. Por exemplo, tem havido uma preocupação em perceber nos cursos de Formação Pós-Graduada que temos neste departamento, dirigidos a professores de ensino secundário, qual é o impacto que esses cursos costumam ter nas escolas e nas atividades letivas dos próprios professores. Quer dizer, se esses professores fazem um mestrado em ensino e se esse curso de mestrado vai qualificar o professor com nível de pós-graduação sobre o ensino, então é o que resulta de diferente nessas aulas.</p>
<p>7. Reconceitualização do conceito de supervisão de atuação pedagógica na universidade</p>	<p>7.1 Um trabalho de construção, de observação reflexiva, contínua e permanente em situações reais de atuação pedagógica.</p>	<p>(EUAr1) [...] as grandes preocupações são a qualidade pedagógica, porque entendemos que, para haver melhor aprendizagem, tem que haver melhor ensino. Uma preocupação tem sido criar condições de trabalho ao estudante em termos de biblioteca, laboratórios, de infra-estrutura de informática. Outra, os currículos, de ver se os currículos estão bem adequados, o que nos levou a um programa que intitulamos de “repensar os currículos”. Basicamente, é necessária a qualidade do ensino e da aprendizagem para que os alunos aprendam melhor, gostem de estar na universidade, sintam-se bem, se desenvolvam e venham a ser bons cidadãos e bons profissionais.</p> <p>(EUAdc9) [...] Evidentemente, através de uma série de influências de outros colegas e de outros movimentos de fora para dentro, pessoas que são da área científica, chamadas as áreas mais duras da área científica e das diversas especialidades, vão tendo contato com outras experiências através de reuniões, começa a haver idéias diferentes.</p> <p>(EUAr3) [...] a pressão sobre os docentes é de publicarem, terem, enfim, envolvimento em projetos de investigação, em projetos educacionais, e há sempre uma grande pressão, pressão esta que não existe na competência de ensino. E, portanto, a competência de ensino é frequentemente reiterada como um aspecto menos importante da atividade dos docentes na universidade. A universidade quer modificar isso de maneira que os docentes não só sejam estimulados a investirem mais em todas as atividades pedagógicas.</p>

	<p>(EUAr3) [...] a reitoria, em conjunto com o Conselho Científico, está procurando estabelecer critérios que permitam de fato ter em conta a excelência do ensino, para efeitos da comissão de ensino. Porque, de qualquer forma, é um assunto complicado, não é fácil medir a qualidade das aulas que o professor dá, a qualidade dos textos que o professor produz, o apoio que dá aos alunos; isso não é algo que se possa medir de modo óbvio, e, portanto, deve haver uma linha de ação, e é preciso ver como é que podemos arranjar medidas válidas.</p>
<p>7.2 Mobilização criativa de saberes e do trabalho em equipes pedagógicas com projetos comuns.</p>	<p>(EUAr1) [...] no âmbito do repensar os currículos, houve duas jornadas, uma no tempo em que eu ainda estava, e outra mais recente, já com a nova reitoria. Uma delas foi sobre o próprio repensar os currículos, e foram jornadas de dois dias com professores e alunos muito bons, e esta mais recente foi sobre avaliação. Portanto não de uma forma, de uma forma institucionalizada, eu diria, que faz, embora se faça pouco. E quando nós sabemos de algum artigo ou congresso interessantes também disponibilizamos.</p> <p>(EUAr1) Até relativamente há pouco tempo a minha resposta seria não, agora a minha resposta é talvez, mas já a aproximar-se muito do sim. Porque que era não e porque estou a mudar de opinião. Até há muito pouco tempo, não estavam criadas condições para que os professores sentissem necessidade desse setor pedagógico, ou seja, os professores de uma maneira geral não sentiam as mesmas preocupações pedagógicas e, sobretudo, não sentiam que alguém os pudesse ajudar. Contudo, essa dinâmica se criou com o repensar os currículos, a cultura mudou realmente um bocadinho, e os professores estão a se dar conta da complexidade do ato de ensinar. Estão a se dar conta de que, de vez em quando, precisam de alguém que lhes ajude. Daí a dizer que talvez estou a me aproximar de sim, de que a resposta seja sim. Porém, fica uma dúvida sobre o que deverá fazer esse setor pedagógico. A minha convicção é que os professores não mudam por curso de formação.</p> <p>(EUAdc9) [...] não é através de cursos ou de núcleos muito organizados, as pessoas não aproveitam muito isso, porventura ainda não chegaram lá. Mas é através de contatos, de reflexões conjuntas, de discussões e criando um clima que depois abra apetência nas pessoas das diversas áreas. Portanto, é um movimento que veio, que teve pontos altos e baixos, mas que penso que o eixo começa a ganhar mais força. Não é só ganhar mais força, essa força está também a assumir uma linguagem, uma expressão um pouco diferente, nessas transmissões mais em atenção, atenção modificada sobre o ensino da docência e aprendizagem universitária, como relacionar as duas coisas.</p> <p>(EUAdc8) [...] não podemos pensar a organização do sistema de ensino sem pensar nos docentes que temos, só que, e agora vou lhe dizer a minha opinião, pra mim, a discussão nunca passou por aquilo que é fundamental, que é que docentes mudem para que possam mudar as práticas com os alunos.</p> <p>(EUAdc8) [...], por exemplo, nos congressos que organizamos para discutir questões do ensino e da aprendizagem, e neles estão professores, eu julgo que é uma maneira também de chamar a atenção de outros professores para essas questões. Em nível de departamento, é difícil ir buscar pessoas, não é difícil internamente, é difícil ir buscar pessoas de fora. Internamente, ao partilharmos as instalações e freqüentarmos laboratórios uns dos outros, nos damos conta das coisas que os outros têm e fazem;</p>

		<p>e, ao nos darmos conta, somos incentivados a falar da nossa prática, a perguntar o que está sendo realizado, ou o outro colega estar receptivo de dizer-lhe o que tem lá de novo e por que tem. (EUAr3) [...] aqui na UA houve desde cedo um grande interesse na utilização de novas tecnologias de ensino, e, desse ponto de vista, foi criado o CEMED (Centro de Educação Multimídia à Distância) para apoio e para ações de ensino à distância e também para prestar apoio aos professores na sua atividade pedagógica. Portanto, essa é uma vertente das preocupações que a universidade tem, porque pensamos que as tecnologias podem de fato melhorar o ensino e melhorar a aprendizagem.</p>
	<p>7.3 Perfil do assessor pedagógico na atuação nos diferentes campos de conhecimento da universidade.</p>	<p>(EUAd5) Ao meu ver, esse docente coordenador da disciplina no primeiro ano deve ser um docente experiente, devido aos requisitos do programa da disciplina, como disse, requisitos não apenas pedagógicos, mas também científicos, e as cadeiras do primeiro ano requerem uma abrangência de conhecimentos em cada área. (EUAd6) [...] porque os estudos contínuos de educação e as idéias relativas a esse modelo de ensino foram debatidas e discutidas com pessoas que tinham conhecimento profundo na área, começamos a formação de docentes. (EUAd6) [...] seria importante ter uma pessoa dessa área que pudesse perceber essas mudanças. (EUAd6) [...] e se for uma pessoa com capacidade de compreender, de cativar, de falar a mesma linguagem que as pessoas que estão nos <i>Workshops</i>, pode surtir efeitos interessantes. Pelo menos, põe as pessoas a pensar. Isso poderá mudar a prática pedagógica. (EUAdc10) [...] criaram uma figura interessante, o diretor de curso, penso que de fato ele tem que ter condições pedagógicas, ele tem que ser a pessoa que é responsável por fazer a gestão de todos os professores, porque, na cultura universitária, nem sempre os professores se comunicam com os seus colegas, que são professores dos mesmos alunos, e o diretor de curso que quer fazer o balanço do semestre tem que ouvir os alunos, mas tem que ouvir os colegas, os professores envolvidos. (EUAd5) Um coordenador que não seria apenas coordenador em nível organizativo, mas que fosse um professor coordenador com alguma palavra em aspectos de cunho pedagógico aos docentes das várias disciplinas do primeiro ano. (EUAd7) [...] tenho Licenciatura via Ensino, portanto, eu tenho um componente, uma preparação pedagógica. (EUAd7) [...] penso que realmente o fato de possuir essa componente, me faz estar um pouco mais sensibilizada para alguns problemas, mas daí a pensar que realmente seria importante para outros professores... da mesma forma, por exemplo, vamos lembrar da forma de planificar as aulas, de avaliar os alunos, são determinadas competências que nós aprendemos no âmbito de estágio, e obviamente outros professores possivelmente não têm essas compreensões desenvolvidas. Essas competências desenvolvidas seriam importantes para a realização de atividades de formação.</p>

	7.4 A ação pedagógica e o atendimento ao aluno.	<p>(EUAr1) [...] embora não tenhamos um setor pedagógico, nós temos aquilo que nós chamamos de gabinete pedagógico. O gabinete pedagógico, que já tem uns doze anos, não é para apoiar os professores, mas é para apoiar os alunos. É para apoiar os alunos de uma forma que qualquer aluno saiba que pode dirigir-se ao gabinete pedagógico e conversar com a pessoa que está lá, e a pessoa é excelente para esse tipo de trabalho. Conversar de uma forma aberta porque sabe que essa pessoa não vai dizer nada ao professor. Se o problema for efetivamente grave, mesmo que seja um problema com o professor, essa pessoa reporta à reitoria, e a reitoria tem uma ação.</p> <p>(EUAdc10) [...] a qualidade do curso também passa pela qualidade pedagógica do ensino que é ministrado, não só em nível do ensino, mas também do acompanhamento do aluno, etc.</p> <p>(EUAd5) [...] julgo que ainda é muito importante, de fato, desencadear, suscitar curiosidade e motivação pela disciplina. Entendo também que a maneira mais interessante de o fazer, ou uma das maneiras mais interessantes, que é bastante importante na avaliação do aluno, do trabalho do aluno, é pôr o aluno a dirigir perguntas ao professor; portanto, inverter a relação normal que há nesse aspecto. Normalmente, é o professor que faz perguntas, e o aluno é que responde.</p>
--	---	--

Quadro 4 – Práticas e saberes dos sujeitos participantes segundo as dimensões, categorias de análise e indicadores - UA

Ao encaminhar o sétimo capítulo, dou início ao processo conclusivo desta tese. Apresento um novo olhar sobre os três contextos, destacando suas práticas e saberes pedagógicos a partir da caminhada que empreendi nesse estudo.

SÉTIMO CAPÍTULO

OS CONTEXTOS, SUAS PRÁTICAS E SABERES PEDAGÓGICOS

Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever.

Jorge Larrosa, 2000

Ao realizar esta pesquisa, foram surgindo questões derivadas das anteriores que se colocaram numa direção que envolveu uma análise, um novo olhar sobre as práticas e os saberes pedagógicos de cada contexto. Portanto, ao (re)ver os resultados colhidos, talvez fosse interessante responder essas outras questões: Como o pedagógico se relaciona e interage com as demais ciências? Como garantir um clima universitário de reflexão e discernimento para que todos assumam a identidade de ser professor? Como viver atualmente numa universidade estruturada de forma tão plural e diversificada? Como sensibilizar professores para que revejam suas concepções de educação, de ensinar e de aprender?

Mas antes de responder esses questionamentos, é necessário relembrar a caminhada metodológica que percorri no decorrer da pesquisa e assim apresentar um olhar pedagógico sobre cada um dos contextos visitados, visando a dar um maior destaque ao foco de estudo

desta pesquisa. Portanto, empreendi uma caminhada metodológica do jeito que esse processo exigiu. Foi

ao longo de toda a pesquisa, em um processo pendular: da parte para o todo; do todo para a parte: de nós para o grupo maior e deste para o interno da pesquisa; das concretizações e comprovações coletivas para as valorizações pessoais e vice-versa. (LEITE, 1988, p. 90).

Uma caminhada metodológica em que, segundo Leite (1998), a “dúvida e o questionamento são companheiros, ao longo do processo de busca”, mas como forma de avançar, de responder os questionamentos e de enfrentar os desafios que surgiram em todo o processo de busca das informações e de conhecimentos sobre a atuação pedagógica na universidade.

Pelos dados coletados na pesquisa, foi possível perceber que as universidades estudadas têm apresentado uma importante história de suas iniciativas pedagógicas através das ações que têm sido desencadeadas. Isso está demonstrado nos depoimentos recolhidos nas entrevistas que realizei com as pessoas fonte nas três instituições analisadas. Foi realizado um total de 17 entrevistas nas três instituições, com 4 representantes da Reitoria, 5 docentes e 8 coordenadores de núcleos pedagógicos ou docentes coordenadores de Centros de Formação de Professores. Para a seleção dos sujeitos representantes da Reitoria, foi considerado inicialmente como principal critério seu envolvimento em projetos ou programas pedagógicos. Quanto aos docentes, a escolha deu-se a partir da sua participação, de pelo menos uma vez em atividades pedagógicas promovidas pelas respectivas universidades. Quanto aos critérios de participação dos coordenadores pedagógicos ou docentes coordenadores, partiram de sua atuação e vínculo com a equipe do setor pedagógico da universidade ou por exercerem a função de coordenadores de Centros que desenvolvem atividades de formação pedagógica.

Nesta caminhada, a maior fonte de informações que tive foram as entrevistas, que, além de serem descritas e codificadas, tiveram o registro em fita gravada. O acesso aos documentos e materiais institucionais, a vivência nos contextos e a participação em eventos

permitiram uma melhor construção dos contextos pedagógicos das três universidades, quando busquei ter sempre próxima a temática em estudo.

(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade foi o tema de estudo desta pesquisa. Por ser uma pesquisa de cunho educacional optei por uma abordagem qualitativa, que me permitiu capturar os diferentes significados de experiências vividas pelos sujeitos participantes na pesquisa num ambiente acadêmico que me auxiliou para uma melhor compreensão das relações entre os indivíduos, possibilitando a identificação de ações pedagógicas desencadeadas pelos contextos analisados. A tensão do título – o conformar ou formar o trabalho docente – acompanhou o longo processo da pesquisa como forma de reforço e estímulo para buscar as respostas aos questionamentos.

Com as aprendizagens através da revisão de leitura passei a levantar questões sobre o conteúdo dos materiais, a buscar significados e mensagens. Após os questionamentos sobre os conteúdos das mensagens realizei uma seleção dos temas relevantes dos conteúdos contidos nas mensagens, direcionada pelas questões de pesquisa, objetivando à construção de categorias.

A partir desse processo de construção de categorias, fui avançando no estudo. Com o aprofundamento das leituras e da pesquisa, surgiu a necessidade de uma maior ampliação dessas categorias. Por isso, criei quatro grandes dimensões em que abriguei as diferentes categorias de análise. As dimensões e as categorias abriram novas possibilidades e exigiram o estabelecimento de indicadores. A construção dos indicadores colaborou para a classificação dos dados relevantes das falas colhidas nos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Assim, foram construídos os quadros (2, 3 e 4), que sintetizam as falas dos sujeitos entrevistados de cada contexto universitário.

O processo de categorização tem sido concebido ainda de forma bastante restrita. Por isso, segui as recomendações de André (1983), que propõe uma proposta alternativa, que é a “análise de prosa”. Para a autora, a análise de prosa pressupõe um processo de interpretação do conteúdo das falas e é um método ou um sistema que deve ser acompanhado por uma constante reflexão sobre a nossa prática de análise, à luz do contexto dos dados analisados,

tendo em vista os pressupostos e concepções que orientam essa prática. O processo confirmou-se no trabalho que realizei, pois os critérios que defini para a construção das dimensões e das categorias não foram somente teóricos. Sua construção também deu-se a partir do saber da experiência pedagógica que se havia acumulado por todos esses anos de atuação que tive nessa área, o que contribuiu para ampliar e (re)criar as categorias. Além disso, as idéias contidas nas falas dos sujeitos entrevistados foram fundamentais para a organização dos quadros dos contextos das universidades.

Para uma melhor compreensão das falas dos sujeitos entrevistados e como forma de captar os diferentes olhares sobre os contextos pedagógicos das três universidades, busquei ajuda no estudo realizado por Franco (1998) conforme referi no quarto capítulo. Com isso retomei brevemente a classificação das categorias conceituadas e as defini como "Referentes, Substantivas e Conceituais".

Nas categorias denominadas "referentes" trouxe as dimensões que delimitam um contorno e que englobam uma situação. Isso possibilitou situar os seguintes enfoques do estudo que desenvolvi: professores universitários; saberes dos professores; inovação pedagógica como prática de construção do conhecimento; atuação pedagógica como categorias referentes.

Nas categorias "conceituais", que são aquelas que iluminam os grandes conceitos, considerei aspectos como: setor pedagógico; formação docente; docência na universidade.

As categorias "substantivas", definidas por Franco (1998), são resultantes do processo de análise, que capta tensões e convergências, podendo ser identificadas nas entrevistas e nos contextos, permeando o sentido que as pessoas atribuem às informações. Assim, busquei a identificação dessas categorias nos próprios depoimentos dos sujeitos entrevistados, tais como: questões que emergem da prática do professor em sala de aula; o professor na universidade, compreensão de mundo; crença no pedagógico; vivência da própria práxis; papel importante do núcleo pedagógico na universidade; produção de discussões sobre teorias

educacionais; a ação pedagógica vinculada ao modelo de sociedade em que se vive; o setor pedagógico como espaço privilegiado de discussões; sala de aula não é só um espaço de transmitir conhecimentos; pensar no ensino superior enquanto um espaço educativo; papel da universidade em possibilitar formação cultural e senso crítico apurado entre professores e alunos; preocupação com o ensino e a aprendizagem.

Dando seqüência a essa reflexão, dirijo a seguir um olhar sobre o pedagógico nos três contextos das Universidades estudadas.

7.1 O CONTEXTO DA UNISINOS: UM OLHAR SOBRE O PEDAGÓGICO

A UNISINOS com o objetivo de ser uma universidade de referência e com a preocupação também de garantir a sua saúde financeira, visando a desenvolver-se e prevenir-se de uma crise institucional, implementou, nos últimos dez anos, o planejamento estratégico. Um dos efeitos desta opção é a entrada na lógica do mercado. Isso tem influenciado de certa maneira para um movimento, muitas vezes, rápido nas decisões acadêmicas. Essa forma de planejamento tem trazido uma administração resultante de resoluções que têm sido bastante burocráticas, estabelecidas em sua maioria pelos grandes Conselhos da Universidade ou pela própria Reitoria. Segundo um dos depoimentos, isso tem exigido, por parte do setor pedagógico, a necessidade de lidar com conflitos e tensões especialmente ligados às questões que envolvem a implementação dessas resoluções junto aos professores e coordenadores de curso. Mas, mesmo assim, de acordo com uma das entrevistadas, o setor tem buscado garantir a autonomia necessária, uma certa liberdade e, ainda, um pouco de independência na atuação da equipe nos diferentes centros da universidade. Segundo um dos depoimentos, 'o grupo vai em frente, mostra a sua cara, a sua coragem e mesmo muitas vezes de forma solitária, dá andamento à realização dessas tarefas'. Por isso, a interlocutora reforça que é importante que se possa contar com profissionais competentes e qualificados para pensar nas alternativas diferenciadas nos momentos que ocorrem as mudanças propostas pelas equipes que compõem o planejamento estratégico.

Hoje, 2003, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da UNISINOS tem um espaço reconhecido junto à Universidade e, principalmente, junto aos professores e coordenadores de

curso. Os resultados desta pesquisa revelam que esse espaço pedagógico foi conquistado com muito trabalho e muitos obstáculos vencidos, mas também muitas alegrias e satisfações foram alcançadas visando à formação pedagógica do docente universitário.

Ainda, em 2003, as ações desencadeadas pelo Núcleo Pedagógico têm sido reconhecidas como uma possibilidade de avanço de qualificação do trabalho docente, e, nesse sentido, já há uma visibilidade dos resultados, pois ‘há um processo em desenvolvimento’, de acordo com uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, é o projeto de acompanhamento dos professores novos realizado aos sábados. Havia uma preocupação em receber os novos professores, por parte da universidade, não só administrativamente, mas também de forma pedagógica. Entretanto, em um dos depoimentos, uma das entrevistadas complementa que a equipe tem consciência dos seus limites, mas acredita que ainda é possível crescer e realizar muito mais.

Foi através da minha experiência pedagógica, vivida na UNISINOS que fui percebendo e vivenciando algumas situações ou problemas que envolviam aspectos relacionados diretamente com as questões pedagógicas. As questões que mais se destacavam eram relacionadas com a didática utilizada pelos professores em suas aulas, com o relacionamento entre professores e alunos, com os critérios e instrumentos utilizados pelos professores junto aos alunos no momento das avaliações. Todas essas questões necessitavam ser abordadas com os professores. Como fazer isso de forma a garantir a ética necessária, a continuidade de diálogo e um bom relacionamento profissional era um dos desafios.

Outras questões que também tenho observado a partir da minha atuação como coordenadora pedagógica na universidade têm sido identificadas como fatores que envolvem os aspectos relacionados ao pedagógico junto aos professores. Essas questões têm a ver com o fato de os professores muitas vezes não desenvolverem os programas das disciplinas definidos pelo currículo do curso; ou também determinadas disciplinas têm um perfil de professor que não está relacionado com um perfil de formação humanística proposto pela própria Instituição, que é exigido para o seu desenvolvimento; a questão do domínio do conteúdo pelo professor; ou, ainda, o aspecto relacionado com o vínculo do professor com a construção do projeto pedagógico e identidade com o curso. Todas essas questões têm exigido um

acompanhamento pedagógico junto aos professores, mas também é preciso uma equipe pedagógica com um perfil interdisciplinar, o que nos faz rever a postura e o perfil necessário do assessor pedagógico.

Com relação à formação da equipe pedagógica, no entender de uma das entrevistadas, o que deve ser considerado na universidade, em termos de perfil para atuar nesse campo interdisciplinar e transdisciplinar, é que essa equipe seja formada por pessoas que vão além do conhecimento do seu curso. Esse setor tem que contar com alguém que conheça profundamente a questão da Ciência da Educação, do ensino, da aprendizagem, que se envolva também com as questões de metodologia e multimídia. A entrevistada reforça que esse campo educacional é especialmente objeto de estudo da pedagogia, devendo ser considerada essa especificidade. Considera ainda que, nesse sentido, de forma nenhuma, a universidade deverá descartar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo setor pedagógico.

Com relação às inovações pedagógicas, muitas vezes, durante as entrevistas, foi levantada a necessidade de se discutir a nossa concepção de inovação. Uma das entrevistadas esclarece que a entrada das novas tecnologias também requer inovação, mas o entendimento que se tem de inovação está ligado a rupturas, por isso, às vezes, questões simples e básicas que ocorrem no dia-a-dia são inovadoras. Há uma preocupação com relação às inovações pedagógicas, apesar das dificuldades de consolidar essas rupturas, esses cortes com o tradicional, com o antigo. O espaço de discussão ainda é muito pequeno, e a implementação de ações inovadoras exige maior tempo para que se possam fazer as rupturas e construção do novo. Outro aspecto levantado foi o fato de a universidade tomar decisões em nível da administração superior e a participação do setor pedagógico ser ainda muito pequena, e, por isso, a equipe recebe as tarefas na maioria das vezes já definidas e prontas. Enfim, é preciso fazer uma articulação o tempo todo e garantir um trabalho que é lento, 'de formiguinha, de abelhinha, pois nós trabalhamos com cabeças, as nossas e as dos outros'.

O acompanhamento dos professores na instância dos respectivos centros mais o envolvimento com as modificações e alterações de currículos ou a criação de novos cursos de graduação vêm reforçando cada vez mais a importância do apoio pedagógico junto aos professores e coordenadores de curso nos diferentes centros da universidade. Observa-se que

o Núcleo Pedagógico vem crescendo cada vez mais, por isso é necessária a institucionalização do Núcleo de Apoio Pedagógico de maneira que esse setor tenha uma abrangência não com poder de decisão, mas com poder de contribuição ainda maior do que tem hoje. Existem os Núcleos dos Centros, mas, na opinião dela, seria interessante que esse trabalho tivesse uma maior agregação; ela acredita que é necessário que a universidade trabalhe cada vez mais com o Núcleo Pedagógico, especialmente porque hoje a UNISINOS está trabalhando com novos modelos de curso, novas reestruturações da Graduação e Pós-Graduação e, se 'esses novos modelos de curso não se valerem do apoio pedagógico, estão fadados ao fracasso'.

Foi destacado, também, um aspecto considerado altamente positivo, que tem a ver com o significado da existência do Núcleo Pedagógico na UNISINOS. Esse dado refere-se ao fato de que o setor tem tido muita demanda, e os diretores dos diversos centros fazem questão da presença do NAP no seu centro. O Núcleo Pedagógico, com isso, tem sido reconhecido pela Universidade como um espaço que tem contribuído para a qualificação do ensino universitário, segundo uma das interlocutoras entrevistadas.

A trajetória que tenho feito na UNISINOS fez-me perceber que quanto mais me envolvo com as questões pedagógicas, mais acredito na importância do pedagógico dentro da universidade. Eu acredito que o pedagógico é fundamental e vai além da sala de aula. Não é só o fato de dar aula, mas sim toda a relação que envolve uma atitude respeitosa, afetiva e de compreensão com os alunos e com os próprios colegas. É preciso que se reflita sobre como se dá a aprendizagem dos alunos e como o professor percebe as suas próprias aprendizagens, as suas limitações. Destaco que essa é uma percepção que pude comprovar nos depoimentos recolhidos.

Enfim, é preciso refletir sobre a nossa própria prática pedagógica, e, para que isso aconteça, reforço e defendo que é necessária a construção de um espaço pedagógico institucional que oportunize o retorno do diálogo como uma possibilidade de mobilizar a auto-investigação numa abordagem reflexiva e construtiva, como forma de modificar as tendências tradicionais que ainda perduram no ensino universitário. É preciso 'crença no pedagógico'.

No contexto seguinte, foi possível perceber uma caminhada diferenciada que demonstra que, para qualificar o docente, além do desenvolvimento de atividades pedagógicas, é necessário que haja também um maior envolvimento da pesquisa com o ensino.

7.2 O CONTEXTO DA UDELAR: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS

A Comissão Setorial de Ensino e as Unidades de Apoio ao Ensino têm como finalidade melhorar a qualidade do ensino na Universidad de La República e, nesse sentido, têm promovido projetos que são considerados inovadores na área educativa. A comissão tem centrado um grande esforço junto ao coletivo de professores, e estes têm respondido através de sua participação tanto nas oficinas pedagógicas quanto no encaminhamento de projetos de pesquisa vinculados ao ensino. As temáticas de estudos que têm sido desenvolvidas têm-se relacionado mais especificamente aos problemas vinculados aos números de alunos em sala de aula, às questões de reformulação dos currículos e às diferenças de oportunidades educativas, tanto de localização geográfica quanto social.

Ao examinar os resultados da pesquisa, especialmente nesse contexto, alguns pontos relacionados ao trabalho desenvolvido pelas Unidades de Apoio ao Ensino me chamaram a atenção. Em geral, as unidades mais exitosas de assessoramento pedagógico têm um pedagogo licenciado em Educação e um profissional da área específica de atuação, como engenheiros, agrônomos, veterinários, arquitetos. Ou, ainda, o que tem ocorrido é que, nesse intercâmbio e no trabalho cotidiano, até bem pouco tempo, esses profissionais que não tinham interesse nos temas do currículo e da educação foram-se entusiasmando e adquirindo um perfil de formação mais completo. Eles estão muito interessados nos temas que se relacionam com a educação trabalhados nas “oficinas” e pensam em dar continuidade a sua formação profissional, centrando estudos na temática educacional.

No aspecto que envolveu a análise do perfil da equipe pedagógica, o que tem sido demonstrado para definir o perfil mais adequado para compor uma equipe pedagógica na universidade sempre tem sido sugerido a presença de um pedagogo, um sociólogo e, na

medida do possível, um estudante. Essa composição da equipe pressupõe que o sociólogo poderia colaborar nas questões mais sistemáticas e científicas, com a ajuda de tabelas estatísticas e banco de dados para os problemas do ensino. Portanto, para esse perfil técnico, o ideal seria ter um sociólogo na equipe pedagógica, com esse perfil de formação e com habilidade de manipular, de maneira fluída, planilhas de análise quantitativa e qualitativa de dados. Isso, geralmente, nem o veterinário, nem o químico, nem o pedagogo sabem fazer, e essas unidades têm que ter alguém em condições de processar esses dados, de acordo com a entrevistada. Um assessor pedagógico deveria ter uma forte formação ou uma preparação específica para desenvolver tarefas de investigação e, sobretudo, de ação. Mas uma questão que tem preocupado muito, é o que envolve a parte prática que necessita de solução desses problemas. Para ela, as dificuldades pedagógicas em uma Faculdade de Ciências Experimentais, em especial na Faculdade de Veterinária, que são distintas, no seu entender, necessitam também de um perfil especial do professor pedagógico.

Com relação à comunicação da Comissão Setorial de Ensino com o conselho diretivo central e com o reitor, tem sido gerenciada diretamente por quem preside esse conselho, o representante político do reitor. Essa pessoa é que faz a interlocução. Já a Unidade Acadêmica não tem um contato fluído com as esferas de poder, sendo um dos pontos mais frágeis. Outro obstáculo que foi destacado como uma principal dificuldade foi quanto à carência de uma equipe acadêmica em condições pedagógicas de acompanhar o importante trabalho que a Comissão de Ensino vem realizando, pois, nesse período (2002) receberam cerca de 2 milhões e 200 mil dólares, ou seja, mais do que os 500 mil dólares recebidos anualmente. O setor tem quase 3 milhões de dólares para repartir entre programas e ações de ensino. Isso demonstra o quanto cresceu o volume de trabalho, mas o que não cresceu mesmo foi o pessoal que compõe a equipe para fazer o trabalho.

Uma importante iniciativa ocorrida foi o processo prévio de discussão que se deu a partir da Unidade de Planejamento da universidade, na qual se reuniam as pessoas que estavam trabalhando nos temas pedagógicos e assessorando as distintas faculdades. Isso gerou toda uma rede de comunicação espontânea entre os assessores pedagógicos das distintas faculdades, que agora se reformulou e se consolidou. Outro exemplo da existência de mais uma comissão que discute a formação dos professores é a cátedra UNESCO, cujo objetivo é

capacitar em investigação os mestres e os professores. Além dessas ações, existe, ainda, na universidade, a formação dos assessores pedagógicos, em que a maioria é egressa do curso de Ciências da Educação. Portanto, existe uma formação específica em nível universitário para pessoas que querem atuar na área pedagógica das universidades, feita através do curso de Ciências da Educação.

Outro depoimento interessante que vale destacar está ligado ao fato de que os integrantes das Unidades Pedagógicas de Ensino também devem fazer pesquisa, o que está sendo reforçado pela Comissão Setorial de Ensino através do financiamento para determinados estudos técnicos necessários para melhorar a qualidade docente, especialmente nas áreas da Agronomia e Veterinária. Além da pesquisa, o objetivo é também a produção de textos e artigos para socialização desse trabalho. Atualmente (2002), está sendo proposto um financiamento para publicação de livros que contenham uma variada gama de estudos técnicos e de pesquisa que essas Unidades de Apoio ao Ensino têm desenvolvido nos últimos seis ou sete anos. Ressalta-se a importância do trabalho em equipe, não existindo disputa de terrenos entre os componentes. A entrevistada destaca que existem polêmicas relacionadas às concepções das pessoas que compõem a equipe, acerca dos temas que vêm sendo desenvolvidos e estudados no grupo. Mas, também 'há uma atitude, muito bonita, de respeito pessoal, uma vez que esse trabalho é interdisciplinar e existem formações de bases tão distintas', o que, segundo a interlocutora, favorece o trabalho.

Existe, ainda, o trabalho realizado a partir dos estudantes, pois, na opinião da coordenadora, são eles que sofrem mais com os problemas. Outra questão levantada com relação aos estudantes é que eles são parte do co-governo e vêm insistindo, de maneira sistemática, na necessidade de definir políticas em matéria de ensino. Portanto, os estudantes têm opinião, têm propostas e têm incidência na definição dessas políticas, o que é reforçado pela coordenação dos cursos. Esse intercâmbio permanente com os estudantes é o que dá para a unidade pedagógica dessas faculdades um grande dinamismo. Apesar disso, as questões pedagógicas da sala de aula devem ser um ponto para investigar melhor.

Outro aspecto destacado foi a inovação pedagógica trazida numa possibilidade de mudança, embora esta questão sempre tenha sido perpassada pela resistência. Para ela, a

mudança tem incidido sobretudo no fato de que, numa área como a da Saúde, que tem uma tradição tão forte, não é possível fazer mudanças de um dia para o outro. A única possibilidade real de levar adiante as estratégias diversificadas e inovadoras que têm sido impulsionadas pela Comissão Setorial de Ensino é a articulação do trabalho com as equipes que compõem as Unidades de Apoio ao Ensino para, assim, esse trabalho repercutir junto aos professores. Isso significa que esse trabalho desenvolvido com a equipe das Unidades de Apoio ao Ensino é uma forma também de investir na formação dos professores, pois, a partir disso, essa equipe faz o trabalho de socialização junto aos professores que congregam as diferentes áreas. Essa ação é um tanto indireta, mas acaba tornando mais fácil e mais eficiente o trabalho pedagógico na universidade, segundo a entrevistada.

Um problema fundamental levantado está relacionado com a dificuldade de articular a dimensão política e a dimensão técnica da comissão que aprecia os projetos de pesquisa para o ensino. Segundo uma das entrevistadas, essa comissão está constituída por representantes de cada uma das cinco áreas que integram a Universidade: agrária, social, artística, científico-tecnológica e saúde. Cada uma dessas áreas envia representantes para essa comissão. Os estudantes, os docentes e os egressos também enviam seus representantes para participarem da comissão. Nessa composição, também está incluído o reitor, que nomeia seu representante, a pessoa que vai presidir os trabalhos da referida comissão. É somente após as discussões e aprovação dos projetos que as Unidades Acadêmicas têm uma participação mais efetiva. A Comissão Setorial de Ensino é uma equipe pequena de trabalho (duas professoras, duas funcionárias administrativas e uma coordenadora). Essa equipe tem voz, mas não tem voto nessa comissão maior; portanto, a Comissão Setorial de Ensino tem apenas uma representação política, por isso, a lógica que predomina na comissão nessa instância ainda é mais a da partilha do orçamento.

Por outro lado, a lógica que está impregnada nas Unidades acadêmicas é uma lógica acadêmica, e isso tem dificultado a articulação das lógicas política e técnica, uma vez que existem ações que impulsionam essa comissão (que aprova os projetos) a responder mais às lógicas político-institucionais de distribuição de recursos do que à melhoria da qualidade pedagógica institucional. Porém, convém destacar que o grande desafio está em conseguir um melhor diálogo e o entendimento entre ambos os níveis. Então, é necessário que as Unidades

Acadêmicas lancem propostas de ações com condições para serem discutidas tanto administrativa quanto academicamente, segundo a entrevistada.

Outro aspecto observado foi a questão da avaliação institucional. Na Universidade, existe uma comissão que trabalha essa área. Entretanto, quando as questões eram referentes à infra-estrutura, bibliotecas, estacionamento, tudo corria bem, mas quando chegou na avaliação do professor, a comissão teve dificuldades no encaminhamento, e as questões referentes aos professores acabaram no setor pedagógico. Surgiu, então, um grande questionamento: como trabalhar, com os professores, situações que envolvem muitas vezes punições e advertências? Por isso, a entrevistada reforça que o setor pedagógico deverá entrar nessa questão da avaliação para assessorar e acompanhar o trabalho do professor e não para punir.

Outra situação apontada pela entrevistada refere-se à necessidade de estabelecer diálogo entre os professores. Por exemplo, em um dos processos de mudança curricular em um curso que tinha originalmente duas ênfases e se desejava chegar a um curso integrado, a dificuldade era que os professores de ambas as matérias a serem integradas não se relacionavam bem, praticamente não se falavam. E a grande pergunta era: como fazer um programa de um curso integrado quando não existem condições para isso? Portanto, há um desafio histórico, que é o de reverter essa situação em que, segundo a entrevistada, está relacionado com a desvalorização histórica da função do ensino no interior da universidade. Enfim, para reverter essa situação, deve-se propor uma alternativa, que seria a de começar a trabalhar pela idéia de um planejamento integrado de uma forma interdisciplinar.

Em síntese, é possível destacar que a UDELAR tem clareza quanto à necessidade de um trabalho pedagógico junto aos professores e quanto ao tipo de perfil profissional para atuação como assessor pedagógico. Segundo uma das entrevistadas, o trabalho do assessor pedagógico deve estar ligado a algumas funções básicas associadas à possibilidade real de entender, explicar e tentar resolver problemas vinculados ao ensino. A universidade deve dispor do trabalho de uma equipe de caráter interdisciplinar, com aporte de ferramentas intelectuais para a análise dos problemas educacionais e com ações dirigidas ao financiamento de projetos de investigação pedagógica ou educativa e de desenvolvimento de idéias que se concretizem na prática cotidiana do professor. Portanto, o assessor pedagógico deveria ter

uma forte formação ou uma preparação específica para desenvolver tarefas de investigação e, sobretudo, de ação.

A seguir dirijo um olhar sobre as preocupações pedagógicas que têm sido constantes no contexto da Universidade de Aveiro.

7.3 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO: UM OLHAR SOBRE AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ao realizar um doutorado-sanduíche na Universidade de Aveiro, de forma intensa e de imersão, mesmo por um período curto de seis meses, foi possível constatar através da vivência e de significativos depoimentos colhidos junto aos sujeitos entrevistados, que se trata de uma instituição com um grande potencial educacional e com preocupações pedagógicas instaladas entre os professores, apesar de não ter um setor formalmente institucionalizado.

Há alguns anos atrás, a Universidade de Aveiro ainda não tinha constatado a necessidade de um setor pedagógico, uma vez que os professores, de uma maneira geral, também não exigiam um acompanhamento pedagógico, pois o corpo docente tinha experiência de sala de aula e a titulação exigida. Mas hoje, com a dinâmica que foi criada a partir do projeto do “Repensar os currículos”, exige-se, de uma certa forma, um maior envolvimento dos professores tanto nas discussões quanto na participação como um corpo coletivo de docentes. Esse processo de discussões coletivas e participativas trouxe mudanças na cultura universitária, e os professores começaram a perceber a complexidade do ato de ensinar e a necessidade de alguém para apoiá-los nas questões pedagógicas.

Por isso, já se percebe que há necessidade do apoio pedagógico de uma forma mais institucionalizada, segundo alguns depoimentos, mesmo com algumas dúvidas de como deveria ser esse apoio pedagógico e o quanto deveria especificamente fazer esse setor. Ainda tem-se a convicção de que os professores não mudam somente através de cursos de formação, mas sim quando se dão conta de que têm problemas na sala de aula, especialmente com relação às questões didáticas. Destaca-se a importância de se privilegiarem as atividades de

reflexão sobre a ação e a formação inerente a essa ação, exemplificando isso com o caso do projeto Eureka DL³² e o caso do programa do Repensar os Currículos. Já no caso da Escola de Águeda, que teve um projeto inovador e que exigiu um acompanhamento pedagógico constante junto aos professores, a entrevistada destaca que foi uma experiência um pouco diferente porque houve uma intenção formativa e se tratava de uma inovação. A entrada desse novo modelo de ensino por módulos trouxe preocupações que tinham a ver com a questão pedagógica, e, além disso, esse modelo, para ser implantado, necessitava de adaptações ao contexto de estudo por parte dos professores. Todo esse processo exigia constantes discussões coletivas e envolvia decisões administrativas que tinham relações essencialmente pedagógicas.

É por esses exemplos e por outras reflexões já realizadas que a professora entrevistada vê o setor pedagógico numa atitude de abertura para as demandas dos professores, pois já existem solicitações, por parte deles, que refletem essa necessidade, como demonstram alguns depoimentos: ‘eu precisava que me ajudasse a elaborar um teste’ ou ‘eu gostaria que arranjasse alguém que visse o meu teste para ver se está alinhado com os objetivos da disciplina’; ainda, ‘gostaria de saber mais sobre as questões do programa *e-learning* e sobre o trabalho com a informática’.

Na questão que envolve o perfil do setor pedagógico, uma das entrevistadas reforçou a importância de que, além de o setor existir, deveria possuir atribuições numa linha mais de inovação, com menos formalismo e com maior abertura. Deveria ser um trabalho pedagógico com dinamismo, capacidade para apoiar as solicitações dos professores e atuar de uma forma que pudesse perceber as necessidades pedagógicas do corpo docente. Enfim, um setor com idéias inovadoras e sem um formalismo muito grande.

Outra questão apresentada por alguns dos entrevistados foi uma preocupação pedagógica relacionada ao insucesso dos alunos nas disciplinas, concentrado nos primeiros e

³² Esse projeto significa Ensino Universitário Reflexivo, Chave para Autonomia/Didática de Línguas e envolve os docentes das didáticas específicas de línguas (Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Grego) do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, segundo estudo de Alarcão e colaboradores (1983).

segundos anos das Licenciaturas de Ciências e Engenharias. Esse é um ponto, segundo um dos entrevistados, que está no topo da agenda, e estão sendo desenvolvidas mais ações no sentido de tentar ultrapassar os problemas de insucesso na aprendizagem inicial dos alunos. São várias as experiências que estão sendo feitas no sentido de resolver essa situação. Como exemplo disso, está sendo desenvolvido um trabalho junto às disciplinas mais críticas, que são a matemática e os cálculos, numa tentativa de diminuir o número de alunos que necessitam repeti-las.

Na questão sobre o acompanhamento pedagógico junto aos professores na Universidade de Aveiro, foi possível destacar, através de um dos depoimentos, que já aponta uma necessidade de realizar um acompanhamento pedagógico junto a alguns professores, mesmo com aqueles que já possuem um bom tempo de experiência como docentes. Muitas vezes, têm surgido algumas interferências que têm dificultado o fazer de um bom ensino. Essas dificuldades poderiam ser sanadas com algumas observações ou com uma conversa sobre essas questões que têm interferido na aprendizagem dos alunos, segundo uma das entrevistadas. Para ela, são pequenos detalhes, como a desmotivação dos alunos, que talvez tenham a ver com o próprio trabalho desenvolvido em aula, pelo professor, ou um programa adotado por mais de três anos com um conteúdo que já se encontra desatualizado. Enfim, várias poderiam ser as alternativas, mas o que é preciso mesmo é um diálogo com o professor, e juntos poderiam chegar a algumas mudanças na sua maneira de ensinar.

A pessoa que deveria fazer esse apoio pedagógico junto aos professores mais experientes precisa ter experiência e credibilidade como docente, além da formação pedagógica. De acordo com um dos depoimentos, é muito difícil abordar ou discutir essa problemática com um professor que tem uma titulação em nível de doutorado, que é experiente na transmissão dos conteúdos. A experiência relatada revelou que os professores, por vezes, não percebem e não compreendem, mesmo sendo pessoas preocupadas com os sucessos dos alunos, o porquê de sua dificuldade com eles. Por isso, muitas vezes, um simples acompanhamento pedagógico ou um trabalho que envolvesse uma maior discussão junto ao professor sobre o planejamento de suas aulas resolveria muitos problemas de sala de aula.

Sobre a questão da Universidade de Aveiro ter um setor pedagógico institucionalizado ou fazer uma assessoria pedagógica, foi possível constatar, através de um dos depoimentos, que antes deveria ser considerado o conceito que se tem dessa assessoria. Se pensarmos uma assessoria pedagógica que vai reunir um conjunto de pessoas, tornando-se apenas um setor encarregado para fazer uma assessoria burocrática e técnica, sem uma proposta clara, a entrevistada pensa que não seria necessário esse tipo de assessoria. Mas, se for pensado em uma assessoria pedagógica a partir do interesse dos professores ou a partir da necessidade de alguma ação de formação ou, ainda, para atender outros interesses que envolvessem questões pedagógicas, uma forma seria mobilizar um grupo para atender e essa demanda ou contar com o apoio da reitoria na organização de uma ação de formação para os professores. Uma experiência bem-sucedida foi o projeto do “Repensar os currículos”, em que ocorreram duas jornadas pedagógicas com a participação efetiva dos professores e alunos. Uma jornada mais recente discutiu o tema da avaliação. Portanto, tem-se feito uma assessoria aos professores, embora não de uma forma institucionalizada e com um setor específico para isso.

Convém destacar que a Universidade de Aveiro, apesar de não ter um setor pedagógico institucionalizado na concepção de assessoria pedagógica dirigida aos professores, tem atuado, nos últimos doze anos, um gabinete pedagógico para apoiar os alunos nas questões de aprendizagem, o qual vem fazendo um atendimento quase individualizado. Os alunos têm ido frequentemente a esse gabinete para conversar de uma forma aberta, segura e com confiança sobre os seus problemas, comenta um dos entrevistados, complementando que, se os problemas ou as situações relatadas persistirem e envolverem mais alunos, poderão resultar numa ação pedagógica.

Outra situação destacada foi a questão de a Universidade de Aveiro ter tido num determinado momento o primeiro ano formado por um conjunto de disciplinas, consistindo num primeiro ano comum para todos os alunos que entravam nos cursos de Ciências e de Engenharia, formados por turmas com muitos alunos que cursavam as mesmas disciplinas. Começaram, então, a surgir problemas de desmotivação dos alunos e de insucesso acadêmico. Por isso, foi solicitado aos professores que pensassem na questão da automotivação junto aos alunos. A partir disso, ocorreram algumas experiências interessantes, as quais os professores, por iniciativa própria, realizaram: aulas abertas de laboratórios de física, sessões de trabalho

em que o conteúdo era ministrado numa abordagem diferente, mais informal. Assim, houve um momento de inovação interessante por parte dos professores, de acordo com o depoimento de um dos entrevistados.

Outra experiência pedagógica realizada na Universidade foi o desenvolvimento da primeira etapa do sub-projeto de pesquisa “Tomar café com os professores e alunos para conversar sobre Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico”. Foi uma dinâmica pedagógica muito informal com o objetivo de, além de tomar café com os professores, promover uma discussão sobre as questões educacionais. Com o tempo, as pessoas ficaram amigas, encontravam-se às vezes e até marcavam outros encontros. Foi uma maneira de criar alguns momentos de interação entre os professores, de discussão e troca de idéias de forma mais flexível. A partir daí, segundo um dos entrevistados, foi possível começar a caminhar numa certa convergência, sobretudo com maior conhecimento dos problemas enfrentados pelos professores. Assim, essa iniciativa, além da aproximação das pessoas, possibilitou a realização de uma investigação a partir do levantamento e da análise dos dados.

Em síntese, segundo alguns dos interlocutores, vivemos momentos de mudanças sociais, culturais e educativas que requerem dos professores uma maior valorização de sua prática, exigindo, assim, da universidade, um apoio pedagógico que auxilie o professor numa reflexão maior sobre a sua prática docente.

CONSIDERANDO E (RE)VENDO

*Tudo me toca, me assombra e me comove:
o mais cotidiano, e o mais inusitado.
Tudo forma o cenário e caminho.*
Lya Luft, 2003

Dou-me conta (e me espanto) de que realmente não é fácil escrever e estremeço só de pensar nessa questão. Neste momento, em que me encaminho para o final deste estudo, percebo o quanto foi duro e difícil chegar até aqui, mas também constato que este momento não é o final, mas sim o começo e o desejo de aprender mais e com maior intensidade tudo o que esta experiência provocou nesta “caminhada metodológica” que empreendi.

Estou convencida de que os caminhos trilhados por nós que atuamos na assessoria pedagógica, embora sejam entremeados de obstáculos, também são acompanhados por alegrias, satisfações, contradições e lições de mútua entrega e de um devir constante, do jeito de Larrosa (2000, p. 140), quando nos diz que "o professor, o que dá a lição, é também o que se entrega na lição", exigindo de nós professores um certo se ver cara a cara, exigindo sim uma "co-(i)mplicação cúmplice no aprender" daqueles que se encontram no comum, no cotidiano, onde se mostram as dificuldades e as diferenças.

O desafio de trabalhar com professores universitários, mais o desafio de fazer o pedagógico acontecer na universidade, num jeito que nos torna sujeitos da própria história, num processo de construção coletiva, tem sido um caminho que tenho trilhado e que tem feito com que eu tenha lidado constantemente com diferentes seres humanos. Isso tem mostrado que há uma especificidade nesse trabalho e tem feito a diferença. Resgatar a nossa humana

docência tem sido um desafio constante que tem exigido sensibilidade e discernimento, ética e emoção, características que passam a ser fundamentais para trabalhar com o docente e no trabalho docente (FORSTER, 1999).

A docência universitária, de acordo com Masetto (2003), desde seu início até hoje, vem sendo marcada pela formação de profissionais, independentemente se a instituição é uma Faculdade de pequeno porte, um Centro Universitário ou uma universidade onde é cultivada a pesquisa. Os sujeitos entrevistados reforçaram que as mudanças que vêm ocorrendo na universidade têm exigido que o perfil do professor universitário se modifique. Por isso, os tempos atuais refletem a necessidade de que o professor universitário passe de especialista para um professor intelectual público e transformativo, preocupado com a aprendizagem do aluno, questionador do seu ensino, criador de conhecimentos, envolvido com as questões sociais e políticas da universidade e preocupado em desenvolver uma práxis comprometida com as alternativas de vida. Para os sujeitos da pesquisa, o pedagógico é fundamental, especialmente no que se refere à relação respeitosa e afetiva com seus alunos e colegas, mais a compreensão de como se dá a aprendizagem e a reflexão de sua prática de docente.

Acredito que é necessário que se pense constantemente numa prática pedagógica docente na Universidade, numa perspectiva de construção do conhecimento, numa reflexão contínua sobre a sua prática, e se estabeleça um programa de formação continuada e permanente que auxilie os professores a absorver o impacto da revolução tecnológica e que favoreça a revitalização da vida acadêmica e científica. A universidade é um espaço de relações dentro do qual os professores e assessores pedagógicos se movimentam, veiculando os conhecimentos e os saberes pedagógicos.

Nas relações dos professores e assessores com os seus próprios saberes observei que ainda há maior preocupação com a transmissão mais do que com a produção de conhecimento. Percebi que os saberes da formação profissional, das disciplinas, os curriculares e os da experiência estão presentes e foram destacados como focos de preocupação.

Ainda existem muitas dificuldades a respeito da compreensão do trabalho pedagógico, especialmente nas áreas das chamadas ciências duras. No entendimento de um dos entrevistados, isso se dá em decorrência da cultura que nós herdamos, uma herança do século XIX quando, na divisão social do trabalho, se dividiu em áreas de conhecimentos, separando, assim, os campos do saber. Isso tem uma herança cultural fortemente estabelecida relacionada com a noção de que determinados setores se reconhecem como da ciência e outros se reconhecem como setores menores. A partir dessas reflexões, muitas vezes tem-se ouvido a idéia de que a pedagogia é uma arte, mas as pessoas que têm essa mentalidade não auxiliariam o setor pedagógico. Mesmo em algumas áreas, como as engenharias, há pessoas curiosas e inquietas que já são capazes de se interrogar sobre os limites do seu próprio conhecimento, e essas pessoas, dispostas ao diálogo, poderiam colaborar efetivamente com o setor pedagógico na universidade.

Considerando que esta pesquisa buscou entender como, onde e quando as universidades contribuem e estimulam a formação do docente universitário e analisar como a ação pedagógica na universidade tem contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário, foram fundamentais para percorrer o caminho deste estudo algumas interrogações sobre os papéis que temos assumido ou aceitado desempenhar, estes em benefício de quem e de quê; o quanto e em que direção temos nos qualificado para atender aquilo que realmente vale a pena num setor chamado pedagógico. Isso fez com que eu refletisse constantemente sobre a minha prática pedagógica, não só como docente que atua em sala de aula, mas também como coordenadora pedagógica da universidade.

A partir das análises dos depoimentos, foi possível constatar que o setor pedagógico é indispensável numa boa universidade. Segundo os entrevistados, a construção desses setores pedagógicos deve trazer a possibilidade de apoio aos professores universitários numa forma que tenha a inovação efetivamente como prática de construção de conhecimento, num sentido de recuperar a prática centrada na aprendizagem do aluno e no ensino, rompendo com a reprodução e a repetição dos conhecimentos. É preciso construir um setor pedagógico que colabore para que o professor na universidade possa ter uma compreensão do mundo, no sentido que Paulo Freire chamaria de “leitura de mundo”, por parte dos professores de cada

universidade e de cada escola. Enquanto os professores ensinarem sem compreender para que mundo estão ensinando, o ensino fica menor e a capacidade de aprender dos alunos reduzida.

A história da ação pedagógica relatada pelos sujeitos participantes deste estudo dos três contextos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, RS/ Brasil, Universidad de La República do Uruguai – UDELAR, Montevideo/Uruguai e Universidade de Aveiro – UA, Aveiro/Portugal, demonstra que as instituições têm realizado ações pedagógicas consideradas inovadoras, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação universitária. Existem investimentos na capacitação docente e a promoção de atividades que visam melhorar a formação pedagógica de seus professores. Foi possível perceber, através de experiências citadas nas entrevistas e na confrontação de documentos, que as universidades têm promovido variadas atividades e organizado programas que envolvem reformulações curriculares e de acompanhamento ao trabalho docente. Vale destacar que um dos contextos analisados (UDELAR) já possui um programa que desenvolve pesquisas, com investimentos destinados à área do ensino, que tem como foco principal qualificar a prática da sala de aula na universidade.

Segundo um dos depoimentos, há, de fato, uma especificidade no ato pedagógico que os pedagogos possuem enquanto profissão. O entrevistado destacou que podemos correr um risco de um desconhecimento de outros saberes que não o conhecimento pedagógico. Então, se há possibilidade da composição de grupos de formação diversa, há um maior enriquecimento, mas, segundo um dos entrevistados, uma pessoa para compor um grupo com os pedagogos precisa ter no mínimo um interesse efetivo pela pedagogia e a pré-disposição da aprendizagem das grandes questões e das grandes linhas do conhecimento pedagógico. Senão, pode-se correr o risco de, ao invés de ampliar a possibilidade do diálogo, estabelecer zonas de conflito permanentes - assim, o trabalho não enriquece.

As pessoas que trabalham com a área pedagógica ressaltaram que os saberes de suas experiências vividas são importantes para a sua atuação. Destacaram, ainda, que as atividades que o setor pedagógico teria que desenvolver deveriam estar relacionadas às grandes contribuições da educação para a humanidade, trazendo, assim, a possibilidade de os professores agirem de acordo com aquilo que vivem. Então esse setor poderia ser o local

privilegiado da discussão das grandes transformações por que passam não só o Brasil, mas outros países; as grandes transformações nas relações humanas, as grandes questões da relação do homem com a natureza e, em decorrência, as grandes questões da relação da ciência com a humanidade. Esse poderia ser um setor capaz de construir entre os professores uma mentalidade preocupada com o mundo e com a sociedade; então, essa poderia ser a mudança de qualidade decisiva desse setor e da própria universidade. Segundo os interlocutores da pesquisa, é preciso retirar da universidade o senso utilitário que a preside atualmente e colocá-la, talvez, nos antigos caminhos, nos clássicos caminhos de um lugar privilegiado dos conhecimentos, dos saberes pedagógicos e da experiência. Foi possível perceber que a ação pedagógica na universidade numa perspectiva de participação emancipatória, apesar dos pressupostos das três universidades, ainda hoje enfrenta resistências, uma vez que os espaços de discussão sobre as demandas dos professores referentes aos aspectos pedagógicos de uma forma geral ainda são poucos. A possibilidade de manter-se como lugar de produção de um conhecimento está ligada aos processos políticos que cada universidade abraça, a sua própria vocação e história. Mas as universidades necessitam de estruturas pedagógicas que as ajudem nessa trajetória.

Por outro lado, são crescentes os desafios que se colocam na prática pedagógica das universidades, pois se percebe que mais do nunca os professores e alunos têm enfrentado questões que têm grande interferência nos processos de ensinar e aprender, decorrentes das condições sociais e culturais em que vivemos; são aspectos fortemente atingidos pelos dispositivos das políticas globalizadas. E, então, cabe duvidar das situações em que, verdadeiramente, se instalam possibilidades de reflexão na universidade. Penso que os setores pedagógicos seriam esse espaço de acolhida para garantir a discussão, a reflexão e o diálogo entre os professores.

A partir da contribuição significativa dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível afirmar que a ação pedagógica na universidade, numa forma de atuação investigativa e numa dimensão de construção coletiva, deve ser garantida junto aos professores com vistas à qualificação de sua prática em sala de aula. Os casos investigados demonstram que **a existência de um setor pedagógico na Universidade ou de programas pedagógicos possuem um papel vital para que ocorram mudanças na prática pedagógica do professor**

universitário. Essas contribuições confirmam que o trabalho docente pode ser formado através da ação pedagógica desencadeada pelos núcleos ou setores pedagógicos das universidades.

Contrariamente, ao que consta no título do trabalho, a ação dos setores pedagógicos investigados estimulou a reflexão em vez de (con)formar o trabalho docente. Não trabalhando apenas para manter uma situação de acomodação e de cumprimento de medidas burocráticas.

Muitos dos depoimentos dos interlocutores deste estudo defendem uma ação que, tomando o trabalho cotidiano como referência, estimule a capacidade de reflexão e inovação entre os professores. É preciso que não se defenda uma pedagogia universitária de modelos únicos, mas uma pedagogia em que a diferença deve estar presente e deve ser considerada. Por isso, reforço a posição defendida por Santos (1995) de que é importante aceitar que não devemos permanecer indiferentes à diferença presente nos contextos culturais e educativos. Com isso, uma ação pedagógica na universidade pode-se beneficiar muito se os docentes universitários forem "apoiados através de medidas e ações organizadas institucionalmente, capazes de despertar e sustentar as vontades individuais e de criar ambientes de crescimento coletivo" (BORDAS, 2003, p. 131) que atendam, de forma diferenciada e particular, seus contextos e suas especificidades.

Uma ação investigativa sobre a atuação pedagógica ainda é um desafio para as práticas pedagógicas universitárias. A mobilização no sentido de uma ação mais reflexiva e menos isolada, de forma articulada e interdisciplinar, poderá ser ampliada através da busca do lugar da pesquisa no ensino de graduação, e, nesse sentido, os depoimentos dos interlocutores deste estudo alertam para a importância de uma ação pedagógica universitária acompanhada pela pesquisa como forma de garantir sua legitimação numa instituição que preza o rigor do conhecimento.

Rever, reler, reinventar e recriar a nossa ação pedagógica é sempre fundamental, pois esse é o compromisso que entendo que devemos ter como membros de uma equipe pedagógica. Isso deu-me a certeza de que esta pesquisa, que propiciou uma reflexão sobre a prática e um posicionamento de busca do conhecimento ainda desconhecido, leva-me a

entender que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1998, p. 32).

Este é um grande desafio para todos nós, participantes das equipes pedagógicas das universidades: investir num processo que envolva a pesquisa e numa articulação da docência com a investigação, que, sem dúvida, sempre será um novo campo de indagação educativa (LUCARELLI, 2000). É preciso, portanto, "recuperar (ou rearticular) a relação entre o ensino e a pesquisa" (CUNHA, 1996, p. 125), como forma de acreditar que, no ensino, também se produz conhecimento e que somente com a pesquisa é que teremos uma possibilidade de qualificar o pedagógico.

As condições propiciadoras de rupturas significativas não se apresentam como dádivas, temos que buscá-las. A própria trajetória que percorri, as discussões em que me envolvi, as leituras que realizei, os contatos e a experiência compartilhada com os colegas me provocaram novas possibilidades. A compreensão de que o pedagógico não se restringe à instrumentalização do professor leva-me a acreditar na necessidade de pesquisa também no ensino numa forma de nos apropriarmos com mais segurança de saberes qualificadores do pedagógico. A necessidade de sistematização do produzido, de disseminar e de socializar o já construído colocam-se como desejos. Desejos que podem-se transformar em realidade. Por isso, “é tempo não só de reordenar a realidade, mas também de nos reordenarmos como corpo de investigadores, difusores do conhecimento e, interventores da ação pedagógica” (ALARCÃO, 2001, p. 144).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos. *O Professor Universitário em Sala de Aula: prática e princípios teóricos*. 8.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ALARCÃO, Isabel et al. Ensino Universitário Reflexivo, Chave para a Autonomia. O caso das Didáticas Específicas de Línguas (Maternas e Estrangeiras) na Universidade de Aveiro. In: MESA, Lourdes Monteiro; JEREMIAS, José Manuel (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Espanha: Tórculo Edicions, 1993.

ALARCÃO, Isabel. *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

_____. (Org). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

_____. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2001b.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2003.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003b.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, SP, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

AUSJAL. Desafios da América Latina e Proposta Educativa. *AUSJAL*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches: FASA, 1995.

AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 1, n. 22, jan.-jun. 1996.

BALARINE, Oscar Fernando Osório. Etapas do processo de pesquisa. *Análise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, n. 1, 1989.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDAS, Merion Campos. Pedagogia universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise B. C. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Org). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 21-38.

BRAGA, Ana Maria. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In: LEITE, Denise (Org). *Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 19-36.

_____. *Educação Agrária no Brasil e na UFRGS: continuidades e rupturas*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BROILO, Cecilia Luiza. *Dimensão pedagógica da prática social do movimento grevista do magistério público estadual do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre:UFRGS, 1990. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

_____. Qualificando o professor para o fazer pedagógico na Universidade. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN – Debates y utopias, 2000, Buenos Aires. *Anais*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2000.

BRZEZINSKI, Iria et al. Reflexões “emergentes” sobre pedagogia universitária e sucesso acadêmico decorrentes das II jornadas. In: TAVARES, José (org). *Pedagogia Universitária e*

Sucesso Académico: contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2002.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUCHBINDER, Howard. The market oriented university and the changing role of knowledge. *Higher Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, n. 41, p. 331-341, 1996.

CAMPANI, Adriana. *A pedagogia que forma o Pedagogo: uma análise dos saberes docentes*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 1998.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 85-98.

CONTERA, Cristina. Introducción. In: BUSCHIAZZO, Oscar et al. (Comps.). *Pedagogia Universitária: presente y perspectivas*. Montevideo, Uruguay: Universidad de La República, 1999.

_____. Palavras de Abertura. In: GATTI, Elsa et al. (Comps). *Pedagogia Universitária: formación del docente universitario*. Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO, 2001.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Traduzido por Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-117.

COUTO, Mia. *Mar me quer*. 7.ed. Lisboa, Portugal: Caminho, 2000.

COWEN, Robert. Performativity, post-modernity and the university. In: *Comparative education*. London: Institute of Education, v. 32, n. 2, p. 245-258, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise B. C. Decisões pedagógicas dos professores e as estruturas de poder no campo profissional: o caso de três cursos de graduação da UFPel. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 3, p. 91-109, dez. 1994.

_____. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 115-126.

_____. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org). *Universidade futurante: Produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 79-94.

_____. *O professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM Editora, 1998a.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos. (Org) *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998b. p. 27 a 38.

_____. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene (Org). *Educação superior: travessias e atravessamentos*. Canoas, RS: ULBRA, 2001. p. 31-88.

_____. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Maria Ângela da S. (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a Supervisão Educacional*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface. Comunicação, Saúde, Educação*, v. 7, n. 13, p. 149-158, ago. 2003.

DALCEGGIO, Pierre. La formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior. (Informes sobre actividades de formación pedagógica durante los últimos años). In: LORENTE, Luis M. Lázaro (Ed.). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia, Espanha: Servei de Formació Permanent, Universitat de Valencia y C.I.D.E., Ministerio de Educación y Ciencia, 1993. p.31-64.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DONATO, Maria. Las estructuras del aula universitária: algunas modalidades de intervención del asesor pedagógico en la universidad. In: LUCARELLI, Elisa (Comp.). *El asesor pedagógico en la universidad – De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador, 2000.

DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIOT, J. *Teachers as researchers: implications to supervision and teacher education*. Madrid: Teaching Education, v. 6, n. 1, 1990.

_____. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Espanha: Morata, 1991.

ENGUIITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Org) et al. *Universidade em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UFRJ, Inep, 2000. v. 1.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor *universitário*: tarefa de quem? In: MASSETO, Marcos (Org). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 95-112.

_____. *Sala de aula universitária – Ruptura, memória educativa, territorialidade – Desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 1999.

FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

FISCHER, Beatriz Daudt. Prática docente na universidade: uma questão menor? In: MORAES, Vera Regina Pires (Org). *Melhorando ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 46-53.

FORSTER, Mari Margarete. *O ensinar e o aprender: desafios do trabalho docente*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, Núcleo de Apoio Pedagógico, mar. 2000. Palestra no Encontro de Professores Novos.

FORSTER, Mari Margarete, BROILO, Cecília Luiza e BECKER, Lia Bergamo. *O desafio de trabalhar com professores: recuperando a história do fazer pedagógico na Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. In: V Colóquio sobre questões curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro) – Currículo e produção de identidades, 2002, Braga. *Anais*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2002. (CD Rom).

FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org). *Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva*. Passo Fundo: EDIUPF, Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; Wittmann (Coord.). *Experiências inovadoras/exitosas em administração da educação nas regiões brasileiras: relatório final de pesquisa*. Brasília: ANPAE, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GENRO, Maria Elly Herz. *Movimentos Sociais na universidade: rupturas e inovação na construção da cidadania*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998. p.11-22.

GIL, Victor.M. S. Prefácio. In: TAVARES, José et al (Orgs). *Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico*. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro, de 14 de julho a 19 de dezembro de 2000. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2002.

GIROUX, Henry A. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

_____. *Los profesores como intelectuales - hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós, 1990.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Traduzido por Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOLVENBACH, Peter-Hans. Unidade e integração do saber. Especial - *UNISINOS em Revista*, n. 68, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.133-160.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-fev.-mar.-abr. 2002b.

LEITE, Denise et al. Consciência Educacional do Professor: uma “caminhada” metodológica. *Educação*, Porto Alegre, n. 15, Ano XI, p. 87-95, 1988.

LEITE, Denise et al. A Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (Org). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 39-56.

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: UFRGS, 1999. p. 63-80.

LEITE, Denise. Avaliação Institucional e a Produção de Novas Subjetividades. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs). *Universidade desconstruída: avaliação institucional*. Florianópolis: Insular, 2000. p.129-148.

_____. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília (Org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2.ed. Brasília: Plano Editora, 2001a. p.93-108.

_____. Reflexiones em torno a la innovación en la enseñanza. *Aula abierta*. Ciclo E. G. B. y POLIMODAL. Buenos Aires: Argentina, n. 105, ano 9, 2001b.

LEITE, Denise et al. Avaliação institucional, democracia e cidadania. Reflexões sobre o estudo de caso da Avaliação Institucional na UDELAR - UY. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene. *Educação Superior: Travessias e Atravessamentos*. Canoas, RS: ULBRA, 2001c.

LEITE, Denise. Innovaciones em la educación universitária. In: CONTERA, Cristina. *Primer foro innovaciones educativas en la enseñanza de grado*. Montevideo, Uruguay: Comision Sectorial de Enseñanza, Universidad de La República, 2002a. p. 45-53.

_____. *Inovação & avaliação institucional: efeitos e mudanças na missão das universidades contemporâneas*. Porto Alegre: Evangraf, 2002b.

_____. Pedagogia universitária no Rio Grande do Sul. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, RIES, 2003.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1990.

LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In: SILVA Junior, Celestino Alves, RANGEL, Mary (Org). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campina, SP: Papyrus, 1997. p. 59-90.

LUCARELLI, Elisa. Teoria y Practica como innovación em docência, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos de Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Ciências de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1994. p. 09-30.

LUCARELLI, Elisa (Comp.). *El asesor pedagógico en la universidad – De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador, 2000.

_____. O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 123-148.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Carmem Lucia Bezerra et al. Interdisciplinaridade como solidariedade: desafio à formação de professores. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 127-156, jul.-dez. 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. (Org) *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.9-26.

_____. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MEC. Ministério de Educação e Cultura. Capes. Programa de Apoio ao Ensino Superior: proposta de continuidade e revitalização. *Resenha*, n. 4, abr. 1994.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: HUCITEC, ABRASCO, 1993.

_____. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MISSÃO E PERSPECTIVAS. In: *Documento da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1994-2003*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

NEPOMNESCHI, Martha. El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. In: LUCARELLI, Elisa (Comp.). *El asesor pedagógico en la universidad – De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador, 2000.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. O ensino superior no Rio Grande do Sul. In: MOROSINI, Marília Costa (org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, RIES, 2003.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: ARROSA, Susana (Org). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Autonomia profissional del docente y control democrático de la práctica educativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA – Volver a pensar la educación (v. II), 1995, Madrid. *Anais*. Madrid, Espanha: Morata, Paideia: 1995. p. 339-353.

PIMENTA, Selma. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; CHEDIN, Evandro (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea da Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. São Paulo: Papyrus, 1993.

PLANCENTRO. Planejamento Estratégico do Centro de Ciências Humanas. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1999.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Traduzido por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTIAGO, Rui A. O conceito de qualidade no ensino superior. In: SANTIAGO, Rui A. et al. *1º Encontro (INA) Avaliação na Administração Pública*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Administração: 1999. p. 355-380.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Democratizar a universidade. Universidade, para quê? Para quem? *Estudos Nosso Tempo*, Coimbra, Portugal: Centelha, n. 5, 1975.

_____. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1987.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p.55-88, jan.-jul. 1991.

SCHEIBE, Leda. *Pedagogia universitária e transformação social*. São Paulo, PUCSP, 1987. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, 1987.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon (Org). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.

_____. *Para onde vai a Universidade Brasileira*. Simpósio – Universidade Federal do Ceará, 1982. *Anais*. Fortaleza: Edições UFC, 1983.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growths in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 04-14, 1986.

_____. Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In: MESA, Lourdes Monteiro; JEREMIAS, José Manuel (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Espanha: Tórculo Edicións, 1993.

_____. *Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching*. Association for Higher Education. Washington, DC: Higher Education, 1999. p. 05-12.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org). *Avaliação Universitária em Questão: Reformas do estado e da Educação*. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-143.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-61.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica 1991. n. 4, p. 215-234.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais de ensino. In: GARRIDO, Susane Lopes et al. (org). São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002b.

TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, Idália (org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

_____; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de Formação e investigação no Ensino Superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (org). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas: Papirus, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior*. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação; Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Traduzido por Amós Nascimento. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. Espaço e Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

VIERA, Flávia. *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto, Portugal: Edições ASA, 1993.

VIEIRA, Flávia (coord.) et al. *Concepções de Pedagogia Universitária: um estudo na Universidade do Minho*. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho, 2002.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. 3.ed. Madrid: Paidós, 1995.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal: Educa Professores, 1993.

ANEXOS

I - Roteiro base para a coleta dos dados sobre a situação atual dos setores pedagógicos das universidades

O objetivo principal deste estudo é analisar como a ação pedagógica têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário. Busca-se, ainda, dar visibilidade à ação pedagógica desenvolvida pelos setores pedagógicos, centros ou departamentos das universidades, possibilitando a troca de experiências e a busca da sua qualificação, colaborando para a melhoria do trabalho dos professores universitários em sala de aula.

A análise da situação atual da ação pedagógica das Universidades é o objeto principal desta investigação. Na perspectiva de analisá-la, construí alguns eixos que orientarão esta parte do trabalho e, ao basear-me no estudo de Lucarelli (2000), destaquei alguns aspectos que acompanharão a coleta dos dados nas entrevistas, a seguir:

- A história da criação do setor pedagógico na universidade.
- A organização formal do setor e modalidade de funcionamento.
- As tarefas realizadas, suas dificuldades e avaliação geral do setor.
- As inovações realizadas pelo setor pedagógico da universidade.

Ao propor o estudo da situação atual desses setores pedagógicos, considerarei os seguintes aspectos referentes aos eixos já estabelecidos:

Quanto ao eixo I, que se refere à história da criação do setor pedagógico na universidade, incluí a busca de informação sobre a sua a) origem, b) os motivos de sua criação, c) data de criação, d) como se formalizou, e) quais as suas crises e f) quais os problemas e os riscos enfrentados.

No eixo II, que se refere à organização formal do setor e modalidade de funcionamento, incluí os seguintes itens: a) o nome do setor pedagógico, b) a localização geográfica dentro da Universidade, c) como é a instalação e quais os equipamentos que o setor possui, d) como se dá a organização (organograma) do setor em termos de cargos, categoria, dedicação/horas destinadas pelos componentes do setor, e) quais as tarefas/atribuições formais estabelecidas ao setor e f) como se dá a comunicação interna e com os outros setores/unidades/centros da Universidade. Verificarei: a) como se dá a distribuição interna de papéis, b) quais são as demandas habituais, c) como se dá a divulgação, d) quais as facilidades e e) quais as dificuldades encontradas.

Com relação ao eixo III, sobre as tarefas realizadas, as dificuldades e avaliação geral do setor, incluí os seguintes itens: a) docência (a quem, sobre o quê, como), b) qual a investigação realizada, sobre o que o setor investiga e como faz essa investigação, c) se é feita consultoria, a quem é feita, sobre o que se trata à consultoria e como se dá essa consultoria, d) qual o desenho curricular e e) quais as inovações realizadas, sobre o quê e com quem. Na questão da avaliação geral realizada pelo setor, destacar: a) os aspectos positivos e negativos, b) as apreciações realizadas pelos membros da Universidade e c) a receptividade do trabalho realizado.

No eixo IV, referente às inovações realizadas pelos setores pedagógicos, busquei verificar as principais inovações realizadas recentemente pelo setor pedagógico na instituição.

Outras questões a serem consideradas nas entrevistas são: as conexões existentes com a administração geral das universidades, com a direção das faculdades de educação no que se refere aos aspectos políticos; a integração do/com o projeto político pedagógico das instituições de ensino superior e da avaliação; visão dos docentes que tiveram participação junto ao setor sobre o trabalho realizado pelo setor pedagógico.

II - Roteiro das entrevistas aos coordenadores do setor pedagógico da UNISINOS e da UDELAR

O objetivo principal deste estudo é analisar como os setores pedagógicos têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário e, ainda, dar visibilidade à ação pedagógica desenvolvida pelos setores pedagógicos das universidades, possibilitando a troca de experiências e a busca da qualificação, assim colaborando para a melhoria do trabalho dos professores universitários em sala de aula.

1. Nome:
2. Endereço da instituição em que atua: Formação acadêmica profissional: Curso de Graduação (Ano de Ingresso e Término e Universidade): Pós-Graduação (Ano de Ingresso e Término e Universidade):
3. Qual a atividade que desempenha atualmente (especificar o cargo e o lugar que ocupa)?
4. Quais as tarefas, segundo a sua opinião, de um assessor pedagógico na universidade? (o que se espera do assessor pedagógico).
5. Como foi criada a assessoria pedagógica na universidade? (história de criação, data e formalização, motivos da criação, crises, problemas e riscos enfrentados).
6. Quanto à organização formal do setor, pergunta-se:
 - Qual o nome do setor e onde se localiza geograficamente na universidade?
 - Como está organizado em termos de cargos, componentes e horas de dedicação?
 - Como se dá a comunicação interna e com os outros setores da Universidade?
 - Como o setor se relaciona com os docentes?
7. Como acontece o relacionamento e/ou integração do setor com:
 - A administração central da universidade
 - O projeto político-pedagógico
 - O processo de avaliação institucional
8. Quais as inovações realizadas pelo setor pedagógico? (sobre o quê, com e quem realizou).

III - Roteiro das entrevistas com os docentes e representantes da reitoria da UNISINOS e da UDELAR

O objetivo principal deste estudo é analisar como os setores pedagógicos têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário e, ainda, dar visibilidade à ação pedagógica desenvolvida pelos setores pedagógicos das universidades, possibilitando a troca de experiências e a busca da qualificação, assim colaborando para a melhoria do trabalho dos professores universitários em sala de aula.

1. Nome:
2. Endereço da Instituição em que atua:
3. Formação acadêmica profissional: Curso de Graduação (Ano de Ingresso e Término e Universidade): Pós-Graduação (Ano de Ingresso e Término e Universidade):
4. Qual a atividade que desempenha atualmente (especificar a disciplina e o curso em que atua atualmente)?
5. Quais as tarefas, segundo a sua opinião, que um assessor pedagógico deve desempenhar na universidade? (o que se espera do assessor pedagógico).
6. Na sua opinião, quais as inovações realizadas pelo setor pedagógico? (sobre o quê e com quem).

**IV - Roteiros das Entrevistas realizadas na
Universidade de Aveiro
(Período de Fevereiro a Julho de 2003)**

**IVa - Roteiro base para a coleta dos dados sobre
a situação atual referente às
Preocupações Pedagógicas da Universidade de Aveiro**

Um dos objetivos da presente investigação consiste em analisar como as preocupações pedagógicas têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário e que iniciativas têm sido tomadas para melhorar a qualidade pedagógica do docente na universidade. Procura-se, ainda, dar visibilidade à ação pedagógica desenvolvida pela universidade, possibilitando a troca de experiências e a busca da qualificação, assim colaborando para a melhoria do trabalho docente na universidade.

A análise da situação atual da ação pedagógica das Universidades é o objeto principal desta investigação. Na perspectiva de analisá-la, construí alguns eixos que orientarão esta parte do trabalho:

- A história das preocupações pedagógicas na universidade.
- A existência (ou não) de uma organização formal (setor ou centro ou instituto ou departamento ou programa) em termos de modalidade de funcionamento, considerando: a) As tarefas realizadas, suas dificuldades e avaliação geral; b) As inovações pedagógicas realizadas na universidade.

IVb - Roteiro da entrevista dirigido aos representantes da Reitoria

Um dos objetivos da presente investigação consiste em analisar como as preocupações pedagógicas têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário e que iniciativas têm sido tomadas para melhorar a qualidade pedagógica do docente na Universidade de Aveiro.

- 1- Nome do(a) entrevistado(a) e o endereço/localização da instituição.
- 2- Formação acadêmica profissional: quanto à Licenciatura que fez e a Pós-Graduação que realizou em termos de Mestrado e Doutorado.
- 3- Qual a atividade que desempenha atualmente (especificar o cargo e o lugar que ocupa)? Outros cargos significativos desempenhados.
- 4- No Brasil, há universidades onde existe um setor pedagógico constituído por assessores que têm como função acompanhar os docentes universitários no desenvolvimento de suas atividades de ensino, especialmente nas questões que envolvem os processos de ensinar e de avaliar. Já sei que na Universidade de Aveiro não há propriamente um setor pedagógico institucionalizado, mas há preocupações com a qualidade pedagógica e há iniciativas que têm sido tomadas. Por isso, pergunto: Que tipos de preocupações pedagógicas são constantes na Universidade de Aveiro? Onde essas preocupações emergem? Para que tipo de problemas essas preocupações remetem? Para onde são canalizados esses tipos de problemas?
- 5- Como docente, já participou em alguma atividade a propósito dessas preocupações pedagógicas? Quando? Quem ou que setor organizou essa atividade?
- 6- A Universidade faz uma assessoria pedagógica aos professores? (Como é feito esse trabalho).
- 7- Existem experiências de realização de atividades ou iniciativas pedagógicas desenvolvidas junto aos professores? Quais e de que tipo? Que setor(es) da Universidade de Aveiro dinamizava(m) essas atividades?
- 8- Acha que deveria haver na Universidade de Aveiro um setor pedagógico institucionalizado com essa finalidade? Por quê?
- 9- Quais as inovações pedagógicas realizadas na Universidade de Aveiro? (sobre o quê, com e quem realizou).
- 10- Se a Universidade de Aveiro tivesse um Setor Pedagógico institucionalizado, quais as tarefas, segundo a sua opinião, que um assessor pedagógico deveria desempenhar na universidade? (o que se espera do assessor pedagógico).

IVc - Roteiro da entrevista dirigido ao representante do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)

Um dos objetivos da presente investigação consiste em analisar como as preocupações pedagógicas têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário e que iniciativas têm sido tomadas para melhorar a qualidade pedagógica do docente na Universidade de Aveiro.

- 1- Nome do(a) entrevistado(a) e o endereço/localização da instituição.
- 2- Formação académica profissional: quanto à Licenciatura que fez e a Pós-Graduação que realizou em termos de Mestrado e Doutoramento.
- 3- Qual a atividade que desempenha atualmente em termos de cargo e lugar que ocupa na Universidade? (Outros cargos significativos já desempenhados)
- 4- No Brasil, há universidades onde existe um setor pedagógico constituído por assessores que têm como função acompanhar os docentes universitários no desenvolvimento de suas atividades de ensino, especialmente nas questões que envolvem os processos de ensinar e avaliar. Já sei que na Universidade de Aveiro não há propriamente um setor pedagógico institucionalizado, mas há preocupações com a qualidade pedagógica e há iniciativas que têm sido tomadas. Por isso, pergunto: Que tipos de preocupações pedagógicas são constantes na Universidade de Aveiro? Onde essas preocupações emergem? Para que tipo de problemas essas preocupações remetem? Para onde são canalizados esses tipos de problemas?
- 5- Se Universidade de Aveiro tivesse um Setor Pedagógico institucionalizado, quais as tarefas, segundo a sua opinião, que um assessor pedagógico deveria desempenhar na universidade? (o que se espera do assessor pedagógico).
- 6- Como docente, já participou em alguma atividade a propósito dessas preocupações pedagógicas? Quando? Quem ou que setor organizou essa atividade?
- 7- Acha que deveria haver na Universidade de Aveiro um setor pedagógico institucionalizado com essa finalidade? Por quê?

- 8- Existem experiências de realização de atividades ou iniciativas pedagógicas desenvolvidas junto aos professores? Quais e de que tipo? Que setor(es) da Universidade de Aveiro dinamizava(m) essas atividades?
- 9- Como acontece o relacionamento e/ou integração do CIDTFF com o projeto político-pedagógico e com o processo de avaliação institucional da Universidade de Aveiro?
- 10- Quais as inovações pedagógicas realizadas pelo CIDTFF? Sobre o quê, com e quem realizou?

IVd - Roteiro da entrevista dirigido ao representante da Comissão do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP)

Um dos objetivos da presente investigação consiste em analisar como as preocupações pedagógicas têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário e que iniciativas têm sido tomadas para melhorar a qualidade pedagógica do docente na Universidade de Aveiro.

- 1- Nome do(a) entrevistado(a) e o endereço/localização da instituição.
- 2- Formação acadêmica profissional: quanto à Licenciatura que fez e a Pós-Graduação que realizou em termos de Mestrado e Doutorado.
- 3- Qual a atividade que desempenha atualmente em termos de cargo e lugar que ocupa na Universidade? (Outros cargos significativos já desempenhados)
- 4- No Brasil, há universidades onde existe um setor pedagógico constituído por assessores que têm como função acompanhar os docentes universitários no desenvolvimento de suas atividades de ensino, especialmente nas questões que envolvem os processos de ensinar e a avaliação. Já sei que na Universidade de Aveiro não há propriamente um setor pedagógico institucionalizado, mas há preocupações com a qualidade pedagógica e há iniciativas que têm sido tomadas. Por isso, pergunto: Que tipos de preocupações pedagógicas são constantes na Universidade de Aveiro? Onde essas preocupações emergem? Para que tipo de problemas essas preocupações remetem? Para onde são canalizados esses tipos de problemas?

- 5- Como docente, já participou em alguma atividade a propósito dessas preocupações pedagógicas? Quando? Quem ou que setor organizou essa atividade?
- 6- Acha que deveria haver na Universidade de Aveiro um setor pedagógico institucionalizado com essa finalidade? Por quê?
- 7- Existem experiências de realização de atividades ou iniciativas pedagógicas desenvolvidas junto aos professores? Quais e de que tipo? Que setor(es) da Universidade de Aveiro dinamizava(m) essas atividades?
- 8- Como acontece o relacionamento e/ou integração do CIFOP com o projeto político-pedagógico e com o de avaliação institucional da Universidade de Aveiro?
- 9- Quais as inovações pedagógicas realizadas pelo CIFOP? (sobre o quê, com e quem realizou).

IVe - Roteiro da entrevista dirigido ao representante da Unidade de Investigação: Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação (CCPSF)

Um dos objetivos da presente investigação consiste em analisar como as preocupações pedagógicas têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário e que iniciativas têm sido tomadas para melhorar a qualidade pedagógica do docente na Universidade de Aveiro.

- 1- Nome do(a) entrevistado(a) e o endereço/localização da instituição.
- 2- Formação académica profissional: quanto à Licenciatura que fez e o Pós-Graduação que realizou em termos de Mestrado e Doutoramento.
- 3- Qual a atividade que desempenha atualmente em termos de cargo e lugar que ocupa na Universidade? (Outros cargos significativos desempenhados)
- 4- No Brasil, há universidades onde existe um setor pedagógico constituído por assessores que têm como função acompanhar os docentes universitários no desenvolvimento de suas atividades de ensino, especialmente nas questões que envolvem os processos de ensinar e de avaliar. Já sei que na Universidade de Aveiro não há propriamente um setor

pedagógico institucionalizado, mas há preocupações com a qualidade pedagógica e há iniciativas que têm sido tomadas. Por isso, pergunto: Que tipos de preocupações pedagógicas são constantes na Universidade de Aveiro? Onde essas preocupações emergem? Para que tipo de problemas essas preocupações remetem? Para onde são canalizados esses tipos de problemas?

- 5- Como docente, já participou em alguma atividade a propósito dessas preocupações pedagógicas? Quando? Quem ou que setor organizou essa atividade?
- 6- Acha que deveria haver na Universidade de Aveiro um setor pedagógico institucionalizado com essa finalidade? Por quê?
- 7- Existem experiências de realização de atividades ou iniciativas pedagógicas desenvolvidas junto aos professores? Quais e de que tipo? Que setor(es) da Universidade de Aveiro dinamizava(m) essas atividades?
- 8- Quais as inovações pedagógicas realizadas pela Unidade – CCPSF? (sobre o quê, com e quem realizou).

IVf - Roteiro da entrevista dirigido aos docentes

Um dos objetivos da presente investigação consiste em analisar como as preocupações pedagógicas têm contribuído para a qualificação do trabalho docente universitário e que iniciativas têm sido tomadas para melhorar a qualidade pedagógica do docente na Universidade de Aveiro.

- 1- Nome do(a) docente e o endereço da Instituição em que atua:
- 2- Formação acadêmica profissional: quanto à Licenciatura que fez e onde e a Pós-Graduação que realizou em termos de Mestrado e Doutorado.
- 3- Qual a atividade que desempenha atualmente (especificar a disciplina e o curso em que atua atualmente)?
- 4- No Brasil, há universidades onde existe um setor pedagógico constituído por assessores que têm como função acompanhar os docentes universitários no desenvolvimento de suas

atividades de ensino, especialmente nas questões que envolvem os processos de ensinar e avaliar. Já sei que na Universidade de Aveiro não há propriamente um setor pedagógico institucionalizado, mas há preocupações com a qualidade pedagógica e há iniciativas que têm sido tomadas. **Por isso, pergunto:** Que tipos de preocupações pedagógicas são constantes na Universidade de Aveiro? Onde essas preocupações emergem? Para que tipos de problemas essas preocupações remetem? Para onde são canalizados esses tipos de problemas?

- 5- Se a Universidade de Aveiro tivesse um Setor Pedagógico institucionalizado, quais as tarefas, segundo a sua opinião, que um assessor pedagógico deve desempenhar na universidade? (o que se espera do assessor pedagógico).
- 6- Na sua opinião, quais têm sido as inovações pedagógicas na Universidade de Aveiro? (sobre o quê, com e quem realizou).