

PRESSUPOSTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE EM EXAME

Maria Isabel da Cunha
Unisinos/Ufpel
cunhami@uol.com.br

Resumo:

Cada vez mais se constata a importância de investir no campo da pedagogia, do currículo e da didática universitária, levando em conta os diferentes campos de conhecimento, assim como suas culturas institucionais. É urgente refletir sobre a formação de professores e os processos que os docentes universitários vivenciam para construir seus saberes. O primeiro esforço refere-se a desvelar o conceito de formação que dá sustentação às distintas iniciativas. No paradigma da ciência moderna a formação de professores foi tratada numa dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica. As teorias que valorizam a experiência e capacidade reflexiva dos professores reconhecem que eles produzem conhecimentos, ao cotejar a prática com a teoria e o conceito de saberes docentes se instalou num possível contraponto ao sentido dado pelas políticas neoliberais ao termo competências. Entretanto também se observa que as iniciativas institucionais de formação continuada de professores pouco consideram os saberes que os docentes já possuem e o que é valor no campo científico em que atuam. Na perspectiva de compreender este cenário e contribuir para o avanço da pesquisa e da prática sobre esse objeto, desenvolvemos uma investigação de casos múltiplos sobre as experiências institucionais de formação do docente da educação superior, analisando-os os seus pressupostos, formas de produção em relação às políticas públicas e estratégias de desenvolvimento.

Para tanto propusemos três modelos em ordem decrescente de centralização: (A) Modelo de centralização e controle das ações; (B) Modelo parcial de descentralização e controle das ações e (C) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram usados para analisar os formatos usuais das estratégias de formação, acompanhamento e avaliação. A responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilização individual do professor. Essa condição deve fazer parte das metas institucionais, que precisam atuar em

consonância com as políticas públicas mais amplas. Este apoio institucional terá de acontecer em distintos níveis e desde diferentes instâncias e momentos.

Pareceu importante explorar alternativas e estratégias que inspirem trajetórias e subsidiem iniciativas institucionais, partindo do pressuposto de que há múltiplas possibilidades e caminhos. Os contextos institucionais não são estáveis, nem obedecem a uma mesma forma de regulação. Essa perspectiva é que estimulou o exercício de caracterizar algumas estratégias de assessoramento pedagógico presentes nas universidades contemporâneas, explorando os pressupostos que sustentam o desenvolvimento profissional no contexto da profissão docente.

2

Palavras-chave: Formação de professores – Educação Superior – Assessoramento Pedagógico

Ponencia

A expansão e democratização da educação superior vêm se instituindo como uma demanda universal, sendo realidade nos países considerados desenvolvidos e se instalando, progressivamente, no Brasil. Trata-se de um panorama que tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade. A necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo.

Requer que se aprofunde o conceito de uma didática universitária que, no dizer de Lucarelli (2000, p. 36), tem como,

objetivo a análise do que acontece na aula universitária, estudando onde o processo de ensino que um docente ou uma equipe organiza em relação com as aprendizagens dos estudantes e em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico, altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.

Essa perspectiva impõe assumir a condição epistemológica própria da pesquisa nos processos de ensino. Ela é que, no espaço da aula, revela a condição da

indissociabilidade com a pesquisa e a extensão que precisa estar centrada no estudante, no seu protagonismo em torno do conhecimento.

A centralidade do conhecimento na articulação necessária dos currículos e da pedagogia universitária tem sido objeto de análise de alguns autores. Nesse sentido destacamos Charlot (2005) e Young (2010). Esses autores têm discutido a tensão entre as visões neoconservadoras, apoiadas nas lógicas disciplinares tradicionais e os discursos pós-modernistas ligados ao instrumentalismo, relacionado às mudanças econômicas e à empregabilidade dos alunos. Young (2010, p.75) denomina de “dilema educacional” esse desafio, utilizando uma expressão de Alexander (1995). Para sua superação se torna necessário um significativo investimento na teorização e na prática pedagógica reconhecidamente exigente para o campo universitário.

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada. Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos.

Entendemos que a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam apenas com os conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas. Sem desconsiderar a importância da formação investigativa na trajetória dos jovens doutores que ingressam como docentes na universidade é importante considerar as escassas condições que apresentam para compreender as propostas curriculares e os processos de ensinar e aprender com bases consistentes.

Parece, pois, urgente refletir sobre a formação de professores e sobre os processos que os docentes universitários e, em especial os iniciantes, vivenciam para construir seus saberes. É importante que eles sejam reconhecidos como pessoas adultas, em processo de permanente aprendizagem. Marcelo Garcia (1999) tem chamado a atenção para o fato de que os adultos têm suas próprias formas de aprender e que essa condição tem de ser respeitada para alcançar favoráveis resultados.

A exploração do tema a respeito do desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior pressupõe, portanto, distintas possibilidades. Inclui, certamente, o aprofundamento do conceito de formação que ilumina o processo e as decorrências para as práticas institucionais que tenham esse objetivo.

A concepção de formação como referente do desenvolvimento profissional

Refletir sobre o conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real quer no ideal. E a prática se estabelece a partir de uma amálgama de condições teóricas e contextuais. Por esta razão é preciso explicitar, numa perspectiva contemporânea e tendo como base a realidade brasileira, os diferentes contornos do papel docente, produzidos socialmente, num tempo e lugar. São eles que favorecem a apreensão conceitual da formação de professores.

Estevão (2001, p. 185) entende “a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social”. Lembra que “a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania”.

Se a concepção de formação não é neutra, torna-se imprescindível analisá-la numa perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade.

O paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais, no seu intento de legitimidade. Nele, muitas vezes, a formação de professores foi tratada numa dimensão eminentemente neutra, quer na sua inspiração pedagógica, quer na perspectiva psicológica.

Assumindo uma posição valorativa explícita, Arroyo (2004, p. 226) defende uma “humana formação”, extrapolando a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. Para o autor, “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”.

As teorias que valorizam a experiência e capacidade reflexiva dos professores tem contribuído (Schön,1992) para popularizar a ideia de que o conhecimento derivado da pesquisa experimental, denominado pelo autor como *racionalidade técnica*, não serve para o enfrentamento de problemas cotidianos do ensinar e do aprender. Em contraponto Schön (1992) propõem o que denominou *epistemologia da prática*, ou seja, assumiu que

o contato e a interação com a prática docente pode gerar conhecimento, sempre que os professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática. Autores como Tardif (2002), Nóvoa (1997), Marcelo Garcia (1999) e Gauthier (1999) tiveram suas ideias acolhidas no Brasil e inspiraram estudos como os de Pimenta (2000), Ramalho (2007), Cunha (2010).

Para que se alcance essa condição, o desenvolvimento profissional docente está a exigir políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem. E essa perspectiva estimula olhar atentamente para estes movimentos.

Movimentos institucionais para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior

Há algumas décadas tem sido possível localizar investimentos institucionais na formação dos docentes da educação superior. São movimentos que também expressam os valores dos contextos, atingidos pelas políticas públicas e pelas demandas situacionais. Alguns desses movimentos foram registrados e teorizados em estudos e pesquisas, fazendo avançar o conhecimento do campo. Outros ficaram guardados em relatórios e registros parciais. E a cada mudança de gestão, registra-se uma perda do esforço anterior, caracterizando o “desperdício da experiência” (Sousa Santos, 2000).

Com o intuito de organizar um mapeamento referencial para estudar as ações institucionais referentes à formação continuada de professores universitários, temos nos debruçado sobre a tarefa de organizar indicadores que ajudem a compreendê-las. Essa não é uma tarefa simples, pois como a maioria dos exercícios que se propõem a capturar a realidade, apresenta complexidades. Trata-se, especialmente, de formulações genéricas, assumindo as restrições que decorrem de exercícios dessa natureza. Não tem a pretensão de realizar enquadramentos definidos, mas de ajudar o exercício de análise de suas propriedades e pressupostos. Para tanto propusemos três modelos em ordem decrescente de centralização: (A) Modelo de centralização e controle das ações; (B) Modelo parcial de descentralização e controle das ações e (C) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram usados para analisar os Pressupostos e

características dos indicadores, a Compreensão da Formação e do Desenvolvimento Profissional, os Formatos usuais das estratégias de formação e os Formatos de acompanhamento e avaliação, conforme explicitado abaixo.

Referencial de análise de experiências de formação docente

1) Pressupostos e características:

A - *Modelo de centralização e controle das ações:* Formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas tomadas pelo órgão gestor. Localização episódica. Pouco investimento no acompanhamento de percurso. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes.

B - *Modelo de parcial de descentralização e controle das ações:* desencadeamento de processos de formação diversificados oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades. Decisões sobre os formatos tomadas no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial. Localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico. Algumas ações de acompanhamento de percurso. Resultados controlados através de metas. Descrição quantitativa e qualitativa do envolvimento dos participantes e dos produtos alcançados.

C - *Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações:* desencadeamento dos processos de formação pelos próprios grupos propositores. Decisões sobre os formatos a cargo dos executores. O assessor atua como coadjuvante. Registra-se certa autonomia na localização temporal das atividades de formação e formas auto-gestionárias de acompanhamento. Descrição dependente dos modelos e percursos gestados pelos participantes.

2) Compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente:

A - *Modelo de centralização e controle das ações:* formação significa um aporte de informações e de estímulos que acrescentam conhecimentos ao professor. Decorre de propostas externas, de acordo com a visão e interesse da gestão institucional. Aposta que cada docente seja capaz de processar as informações em novos ou melhores saberes. Vê a docência como uma ação individual.

B - *Modelo de parcial de descentralización e controle das ações*: formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, cotejada com a teoria. Envolve mobilização interna, sem desprezar os estímulos externos decorrentes do projeto institucional. Reconhece que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça. Vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem.

C - *Modelo descentralizado e acompanhamento e controle das ações*: formação é auto formação em que as aprendizagens estão situadas num tempo e lugar, a partir da iniciativa dos docentes. Envolve mobilização interna e autogestão dos processos vividos. Aposta nas iniciativas de grupos docentes mobilizados por algum projeto acadêmico ou político. Assume a supremacia das culturas de campo e suas formas de produção. Definem tempos e espaços de formação.

3. Formatos usuais das estratégias de formação

A- *Modelo de centralização e controle das ações*. Realização de cursos, oficinas e palestras oferecidos para todos os professores. Escolha de temas e docentes realizada pelo órgão gestor. Em alguns casos as ofertas consideram a possibilidade de escolhas, dentro de uma diversidade de alternativas. Há pouca escuta dos participantes sobre os resultados da formação.

B - *Modelo de parcial de descentralização e controle das ações*. Desenvolvimento de projetos diferenciados atendendo particularidades e interesses grupais e institucionais. Supervisão clínica na forma de acompanhamento. Equipes institucionais organizadas pelas demandas (de Cursos, de Projetos, de Grupos etc).

C- *Modelo descentralizado e acompanhamento e controle das ações*: Estratégias dependem da demanda dos grupos. Cursos pontuais, sessões de estudo, discussão de resultados, registros de campo, pesquisas e resolução de problemas.

4. Formatos de acompanhamento e avaliação

A- *Modelo de centralização e controle das ações*. Avaliação formal por indicadores de presença e controle das ações. Registros quantitativos de estatísticas

simples. Preocupação com dar conta aos superiores da tarefa realizada. Avaliação final sem discussão de resultados. Qualidade referenciada na quantidade. Poucas oportunidades de retroavaliação. Quando feita, usa especialmente gráfico ou planilha. Visibilidade Institucional.

B- Modelo de parcial de descentralização e controle das ações. Preocupação com a avaliação do nível de satisfação dos envolvidos. Toma como referente os objetivos traçados. Modalidades de registro e avaliação dependem da natureza da estratégia e da cultura acadêmica. Acompanhamento de pesquisa, em alguns casos. Uso de dados qualitativos. Registros em relatórios ou em diários de campo. Uso de tecnologias digitais. Preocupação com o tratamento e socialização dos dados referentes à experiência. Visibilidade institucional.

C- Modelo de parcial de descentralização e controle das ações. Estratégias de acompanhamento e avaliação dependem das iniciativas grupais. Utilização, em muitos casos, de meios virtuais de acompanhamento e avaliação inter-pares. Uso de dados quanti e qualitativos. Resultados dialogam especialmente com o grupo/comunidade envolvida. Interessados em pesquisa e na socialização dos resultados como forma de auto sustentação do grupo. Visibilidade prioritariamente para o grupo envolvido ou para os pares.

Tomar esses referentes conceituais de experiências de formação pode ser útil para refletir sobre as ações e pressupostos que dão sustentação às iniciativas que os desencadeiam. Revelam eles valores e as perspectivas dos gestores e grupos de assessoria que coordenam e desencadeiam processos de formação. Deles decorre a possibilidade de inferir sobre o papel e sentido da assessoria e qual seria a dimensão pedagógica que adjetiva a sua ação junto aos docentes e estudantes.

As assessorias pedagógicas ainda não alcançaram o adequado reconhecimento de seu trabalho no espaço acadêmico e podem ser diversas as explicações para esse fenômeno. A crise de valorização do ensino nas Universidades é uma delas. Paradoxalmente essa crise acontece quando os desafios são cada vez maiores para os processos de ensinar e aprender no contexto contemporâneo. Mas, também, a falta de reconhecimento pode ser decorrente do próprio campo pedagógico, que está exigindo renovação, para enfrentar as mudanças culturais e epistemológicas atuais. São aspectos que precisam ser considerados, mas que não neutralizam a importância no investimento

nessa importante função. Se os desafios para um ensino de qualidade na universidade são muitos, sem a presença atuante de assessoramento pedagógico eles se multiplicarão.

Estes temas atingem especial significado quando se tem em mente as tarefas próprias dos assessores pedagógicos e a configuração de seus modelos de ação. Segundo Fernández (2000, p. 12), o pedagogo nas instituições educativas contribui com o aumento da eficiência institucional através de um melhoramento de aspectos de organização e formação docente. Muitas vezes isso se faz mediante sua participação na atenção ao conjunto de variáveis que impactam o campo didático pedagógico, tais como: a especificação dos fins educativos e sua tradução em um modelo didático; a análises das condições dos alunos para desenvolver o processo de aprendizagem; a programação de um currículo que permita alcançar esses objetivos com os alunos; a criação de sistemas de avaliação que permitam a supervisão e o controle das metas desejadas; a preparação de docentes e diretivos para assumir seus papeis e a ajuda aos estudantes, através dos docentes, para ajustar os seus próprios objetivos.

Essas possibilidades têm mobilizado algumas iniciativas institucionais e podem ser importantes aportes para ampliar o referente para o campo da formação continuada de professores e da qualidade da educação superior. Defendemos que a responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilidade individual do professor. Entendemos que essa condição faz parte das metas institucionais, que precisam atuar em consonância com as políticas públicas mais amplas. Este apoio institucional terá de acontecer em distintos níveis e desde diferentes instâncias e momentos.

Certamente cada instituição assumirá estratégias de acordo com suas trajetórias, compromissos e projetos. Contará para isso a história e cultura dos participantes, as condições objetivas de trabalho, o envolvimento com o projeto coletivo da universidade e as metas a alcançar. A tomada de decisões coletivas sempre favorecerá o compromisso para com o processo. Entretanto essa condição não dispensa a coordenação e envolvimento institucional que potencializará as energias coletivas para o objetivo maior.

Estratégias de assessoramento em pauta: práticas em ação

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

Certamente cada experiência traz peculiaridades e um amálgama de possibilidades e contextos que entrelaçam alternativas que se sucedem em tempos e espaços distintos. Os contextos institucionais não são estáveis, nem obedecem a uma mesma forma de regulação. Entretanto, parecem ser importantes os exercícios que se dispõem à cartografar tendências, modelos e possíveis formatos, pois eles ajudam a compreender e a sistematizar nossas próprias idiossincrasias e as possibilidades de realizar sínteses provisórias que nos façam avançar na compreensão do vivido e do que há por viver.

Essa energia é que estimula o exercício de caracterizar algumas estratégias de assessoramento pedagógico presentes nas universidades contemporâneas, identificadas como

- Projetos como estratégia articuladora da ação de assessoramento;
- Editais estimuladores de experiências de formação e inovação;
- Assessorias por Cursos e Áreas numa dimensão clínica;
- Redes de Desenvolvimento e/ou Trajetórias de Formação

Cada modalidade inclui características próprias, mesmo assumindo que sua complexidade pode dar margem a múltiplas reorganizações, a partir das culturas e possibilidades de cada grupo propositor.

O objetivo dessa reflexão foi explorar os pressupostos que sustentam o desenvolvimento profissional docente e as estratégias de assessoramento pedagógico na universidade, tomando como panorama o contexto educacional das últimas décadas. Procuramos, principalmente, chamar a atenção para a emergência de compreender as estratégias institucionais direcionadas ao desenvolvimento profissional docente no contexto da democratização, expansão e interiorização da educação superior brasileira, alterando a tradicional perspectiva acadêmica alicerçada na meritocracia. Quis alertar para um cenário que está a exigir iniciativas propositivas de investimentos nos saberes da docência para que a universidade corresponda ao que dela se espera em termos de

qualidade social. É importante olhar para a assessoria pedagógica na universidade como uma condição profissional de melhoria e mudança do cenário da educação superior.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (2004). *Oficio de mestre*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, M. I. (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara/SP: CNPQ/CAPES/Junqueira&Marin Editores.
- Estevão, C. (2011). Políticas avaliativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 155-178.
- Fernandez, L. (2000). Prólogo. In E. Lucarelli (org.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. (pp.03-12). Buenos Aires: Paidós.
- Gauthier, J. (1999). O que é pesquisar – Entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*. XX (69), 13-21.
- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, S. & Anastasiou, L. (2000). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ramalho, B.; Nunez, I. & Gauthier, C. (2007). *Formar professores, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: UFRN/Editora Sulina.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sousa Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Young, M. (2010). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*. 38, 395-416.