

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

6.10.

Título:

Assistência pedagógica aos docentes da educação superior em busca da inovação na Universidade: o caso de uma IES comunitária de Santa Catarina

Autor/a (es/as):

Bazzo, Vera Lúcia [UFSC]

Silva, Maria da Glória Silva e [UNISUL – Brasil]

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação a respeito das atividades dos profissionais que compõem os setores de apoio pedagógico de uma universidade catarinense. Esses profissionais, chamados de assistentes pedagógicos, são técnicos em assuntos educacionais atuando ao nível do ensino superior. Sua função é auxiliar coordenadores de curso e professores em atividades de planejamento do ensino, avaliação de curso e formação pedagógica continuada. É uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo analisar a atividade desses profissionais em relação à sua contribuição para a inovação no ensino de graduação em uma instituição de ensino superior comunitária de Santa Catarina. Como instrumento de coleta de dados, elegeu-se a entrevista semi-estruturada a ser aplicada para os sujeitos arrolados. Todas elas seguiram um roteiro previamente estabelecido, foram gravadas e transcritas. Foram entrevistados assistentes pedagógicos e professores de cursos de três áreas do conhecimento e campos profissionais: Saúde, Engenharias e Direito, da referida universidade. Seu conteúdo foi categorizado de forma a se identificar as ações realizadas pelos assistentes pedagógicos em suas interações com professores, reconhecendo as concepções de docência e de inovação pedagógica adotadas por esses sujeitos. Partia-se do princípio de que o trabalho docente dos professores estaria condicionado ao papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. Destacava-se, ainda, que as concepções de professor reflexivo ou de professor especialista-técnico, como descritas por Contreras (2002), não ajudaram de forma significativa na compreensão da inovação pedagógica no contexto analisado. Por outro lado, a concepção de docente como intelectual crítico e transformativo, desenvolvida pela Pedagogia Universitária (LEITE, 1999), poderia ter mais poder explicativo sobre a pergunta da pesquisa. No mesmo sentido, o modelo de professor como intelectual crítico, presente em Giroux (1997), considera o trabalho docente competente quando é capaz de refletir coletivamente sobre questões ideológicas e seus consequentes condicionantes institucionais, bem como quando consegue participar na ação

política transformadora. A conclusão do estudo foi a de que a assistência pedagógica na universidade estudada baseia-se em concepção de docência centrada na visão de professor como alguém que deve refletir individualmente sobre sua própria prática. Assim, mesmo considerando uma importante iniciativa das IES o apoio do assistente pedagógico para o desenvolvimento do professor universitário como docente, a concepção que embasa esse movimento não carrega ainda a ideia de professor como intelectual crítico e transformativo. Portanto, embora seja importante a existência do setor de Assistência Pedagógica nas IES para auxiliar o professor universitário em seu processo de profissionalização docente, o trabalho dos assistentes pedagógicos ainda tem alcance limitado para a promoção de inovação nas universidades da forma como foi considerada, na medida em que transita entre a concepção de docente como especialista técnico ou, quando muito, como docente reflexivo.

Palavras-chave:

Pedagogia universitária, docência e inovação.

1 Introdução

Desde 2004, uma universidade comunitária catarinense, a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) mantém um Programa de Assistência Pedagógica, no qual profissionais contratados especialmente para o exercício da função, com experiência em docência no ensino superior, formação em educação e titulação mínima de Mestre, atuam junto a agrupamentos de cursos de graduação, definidos por área de conhecimento, auxiliando coordenadores e professores na implantação dos projetos pedagógicos dos cursos. Este trabalho apresenta as atividades dos profissionais que compõem este setor de apoio pedagógico aos docentes da Educação Superior, buscando analisar a sua contribuição para a inovação na universidade.

Na realização desta investigação, como instrumento de coleta de dados, elegeu-se a entrevista semiestruturada a ser aplicada para os sujeitos arrolados. As entrevistas seguiram um roteiro previamente estabelecido, foram gravadas e transcritas. Foram entrevistados assistentes pedagógicos e professores de cursos de graduação em três áreas do conhecimento e campos profissionais: Saúde, Engenharias e Direito. Seu conteúdo foi categorizado de forma a se identificar as ações realizadas pelos assistentes pedagógicos em suas interações com professores, reconhecendo as concepções de docência e de inovação pedagógica adotadas por esses sujeitos. Partiu-se do princípio de que o trabalho docente dos professores estaria condicionado ao papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo.

O texto apresenta alguns dos aspectos identificados na investigação. Ao longo do trabalho, inicialmente descreveremos as características do Programa pesquisado e o contexto institucional em que este emergiu. Em seguida, trataremos de concepções de docência e de inovação

correntes na literatura pedagógica, com objetivo de situar o leitor em relação a possibilidades de compreensão da ação pedagógica na universidade. Por fim, tomando as falas dos assistentes pedagógicos entrevistados durante a pesquisa, interpretaremos o significado atribuído à docência pelos profissionais do Programa e a relação de tais concepções de docência universitária com a contribuição da assistência pedagógica aos professores para a inovação.

2 O Programa de Assistência Pedagógica na universidade pesquisada

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

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

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

pedagógica. Os dados mostravam que o projeto pedagógico ainda era considerado mais como um produto com um fim em si mesmo do que como um processo, um documento norteador das práticas no decorrer das interações pedagógicas.

O documento expressava, assim, uma orientação para que o projeto pedagógico fosse implantado e repensado coletiva e continuamente, seguindo padrões institucionais de acompanhamento e avaliação. Isso permitiria proporcionar um melhor conhecimento do que tal processo estaria produzindo e, conseqüentemente, avaliar sua qualidade, sabendo-se de antemão que isso seria uma atividade complexa, envolvendo um constante retomar. A construção e implantação de um projeto pedagógico, dada a sua dinamicidade, sempre apresentarão lacunas, demandando avanços constantes, especialmente no que se refere ao acompanhamento e à avaliação dos projetos e das conseqüentes práticas dos docentes em sala de aula (EHRENSPERGER, 2006).

O conteúdo do documento “Indicadores de Avaliação e Qualidade na Graduação” do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação, segundo Ehrensperger (2006), foi significativo para a organização da política institucional com tais direcionamentos. O documento citado corrobora o diagnóstico realizado na universidade, indicando que

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

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

Ehrensperger (2006) cita ainda como ação de gestão pedagógica dos cursos de graduação da UNISUL a criação do *Programa de Profissionalização Pedagógica dos Docentes*, implantado a partir de 1998, tendo como objetivo oferecer formação continuada aos docentes de todos os cursos, visando ao aperfeiçoamento do fazer pedagógico no ensino superior. Este programa atuaria em sintonia com os coordenadores de curso e assistentes pedagógicos, no sentido da identificação e oferta de formação, conforme as necessidades específicas de cada área e curso. O *Programa de profissionalização pedagógica dos docentes* envolveria diversas modalidades:

eventos, palestras, seminários, oficinas e cursos, e seria oferecido tanto nos períodos de recesso de aulas, como durante o semestre letivo. Por fim, Ehrensperger (2006) cita o *Programa de Assistência Pedagógica* como ação que teria por objetivo oferecer melhores condições aos professores para a implementação dos projetos pedagógicos. Atuando em conjunto e sintonia com o coordenador do curso, os assistentes pedagógicos dariam suporte para a realização do projeto do curso por meio da orientação das questões pedagógicas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, conforme descrito pelo autor referido.

No mês de março do ano de 2005, a Diretoria de Graduação, atual Pró-Reitoria de Ensino, organizou uma formação para os assistentes pedagógicos, que envolveu os seguintes conteúdos:

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

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

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

A função específica do assistente pedagógico, segundo o documento, seria a de “assessorar os processos de ensino aprendizagem, visando à efetiva implementação do projeto pedagógico do curso” (UNISUL, 2004, p.6), numa perspectiva de atuação “de aproximação e imersão no cotidiano do curso e, ao mesmo tempo, um distanciamento e um estranhamento, para a análise de suas próprias ações e da realidade do curso” (UNISUL, 2004, p.7). O documento deixava claro que “a gestão e assessoria dos processos de ensino e aprendizagem requerem conhecimentos específicos que nem todos os gestores possuem”, mas tratava de modo bastante breve e genérico da natureza destes conhecimentos ao citar

o planejamento, as metodologias de aula, os conteúdos, objetivos, a avaliação, bem como professores, alunos e equipe de coordenação envolvida no curso como aspectos e

sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e questões pedagógicas (UNISUL, 2004, p.7).

Paradoxalmente, o mesmo documento salientava que

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

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

- assessorar pedagogicamente o processo de implementação dos projetos pedagógicos dos cursos;
- diagnosticar constantemente as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de implementação dos projetos pedagógicos dos cursos;
- planejar, com base nos diagnósticos realizados, ações a serem desenvolvidas nos cursos e na UnA;
- desenvolver o plano de ações, elaborando relatórios sistemáticos à Coordenação da UnA, às coordenações de curso e à Diretoria de Graduação;
- refletir com o colegiado dos cursos sobre o seu necessário engajamento para que o projeto pedagógico do curso seja materializado no cotidiano da sala de aula;
- possibilitar espaços de discussão, aprofundamento, estudo, avaliação e intercâmbio entre alunos, professores, coordenadores, a respeito de questões centrais no processo de ensino e aprendizagem;
- atender às demandas advindas da UnA e de cada curso em particular referentes ao fazer pedagógico;
- criar situações que auxiliem a modificar a cultura pedagógica instituída no cotidiano do curso, quando isso for necessário para a implementação adequada do projeto pedagógico;
- identificar e propor, em conjunto com o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada, ações de formação docente;
- acompanhar o processo de seleção, alocação e avaliação do quadro de docentes da UnA;
- propor ações visando à melhoria da qualidade do ensino. (UNISUL, 2004, p. 8)

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

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

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

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

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

O III Encontro de Gestores definiu importantes direções para a Instituição consolidar seus projetos de qualidade acadêmica. Ressaltam-se as direções que buscam a reformulação urgente dos Projetos Pedagógicos, a reavaliação das cargas horárias dos

cursos com a realidade do mercado, o agrupamento das disciplinas comuns, a padronização das ementas das disciplinas afins, a ampliação da interdisciplinaridade, a implementação de disciplinas a distância e a revisão do calendário semestral para 20 semanas, entre outras.

Estas ações permitirão à UNISUL vencer sérios desafios, como o da ampliação do índice de satisfação do aluno e docente no processo de aprendizagem, melhorando a qualidade e reduzindo índices de evasão, e do necessário equilíbrio financeiro. A partir deste cenário construído pelos gestores, a Reitoria reuniu os primeiros comitês de estudos, que tendem a aumentar com a elaboração de novas propostas e de ações, que envolverão, cada vez mais, gestores e assessores que respondem pela administração e serviços da Instituição. O compromisso com a qualidade é o norteador de todas as nossas estratégias, e nós gestores temos a consciência de que se a UNISUL não atingir as suas metas, claramente definidas, as dificuldades irão se multiplicar, em razão da velocidade das mudanças no cenário mundial, em que a Universidade precisa urgentemente se posicionar na vanguarda (UNISUL, 2006)

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

Trataremos, a seguir, de concepções de docência e de inovação identificadas na literatura pedagógica que contribuem para a interpretação do papel dos assistentes pedagógicos no processo de inovação na universidade.

3 Concepções de docência universitária e inovação

Toda a política educativa, de acordo com Sacristán (1992), pode ser vista como uma “sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os

professores” (SACRISTÁN, 1992, p.74). As considerações feitas por Sacristán (1992) sobre as regulações técnico-pedagógicas da prática docente são de fundamental importância para o discernimento do papel do assistente pedagógico na interação com os professores. Para o autor, “a profissionalidade pode ser definida como a observância a um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e saber-fazer” (SACRISTÁN, 1992, p.78). No entanto, “é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos” (SACRISTÁN, 1992, p.78).

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

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

De acordo com Contreras (2002), apoiado nas ideias de Gramsci (1989) sobre o papel dos intelectuais, Giroux desenvolveu um modelo diferente do desenvolvido por Schön para compreender o papel dos professores em oposição ao modelo da racionalidade técnica. Nesta perspectiva, o principal papel do professor como intelectual crítico seria o de construir um processo educativo emancipador, questionador da realidade para transformá-la. Nesta concepção, a instituição de educação deve estar aberta a todos os sujeitos que têm algo a dizer sobre ela e sobre seus desafios educacionais, sendo uma instituição democrática e humanizada, de luta por justiça e liberdade.

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

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

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

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

Relacionando o professor intelectual crítico de Henry Giroux com a idéia de professor como intelectual público, que é condição para que haja inovação, de acordo com a Pedagogia Universitária, vemos que Leite *et al* (1998) discutiram mais detalhadamente esta concepção de docente e o papel das iniciativas de formação de professores na universidade. Segundo eles, o docente que está trabalhando nas instituições do mundo competitivo e globalizado em que vivemos “leciona nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado” (LEITE *et al*, 1998, p. 2). Tratando da docência na universidade e de sua qualificação, estes autores afirmam que

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

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

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

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

Mas, afinal, o que pode caracterizar o docente universitário como intelectual público e que relação tal concepção pode ter com a qualificação da prática pedagógica na universidade e com a inovação? Uma primeira característica do professor como intelectual público, de acordo com a perspectiva da Pedagogia Universitária é a de que este

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

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

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

4 As falas dos assistentes pedagógicos sobre docência universitária e inovação

Os assistentes pedagógicos relataram, nas entrevistas, como ocorrem as suas interações com os professores na universidade e como veem sua autonomia para a realização do seu trabalho na instituição. Para os assistentes pedagógicos, autonomia dos professores nas relações que são estabelecidas com eles em torno de sua prática pedagógica existe. Mesmo sendo identificada como presente, entretanto, esta autonomia é caracterizada pelos entrevistados como uma “autonomia direcionada”, como explicou o assistente pedagógico do curso de Direito.

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

Observou-se que as intervenções dos assistentes pedagógicos no trabalho docente orientam-se, frequentemente, para a busca de harmonia entre a expectativa do estudante e o trabalho do professor, a partir de reclamações de estudantes em situações pontuais ou recorrentes. Buscando sempre equilibrar estas situações, constrói-se um modelo de professor que “funciona” na prática institucional. Para que a interação entre assistentes pedagógicos e professores mantenha a autonomia destes últimos, na visão da assistente pedagógica da área de Engenharia, é preciso um “encaixezinho” que depende “da validação que a assistente pedagógica tem no curso”.

Tem muito a ver com o jeito como a assistente pedagógica opina sobre o trabalho do professor. Eu acho que esse jeito é um “encaixezinho”. Em geral, as pessoas não gostam de ser criticadas. E, obviamente, a forma como o assistente pedagógico chega para falar dessa melhoria que ele acha que poderia acontecer é determinante, não só para aquela situação em particular, mas para todo o resto do tempo em que ele estiver lá (assistente pedagógica da área de Engenharia).

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

profissionalidade docente. Analisando a aceitação pelo professor desta aproximação do assistente pedagógico, percebe-se que este procura ser cuidadoso e busca as melhores estratégias para que o professor receba as suas orientações sem se sentir ofendido pela intervenção de um terceiro em sua relação pedagógica com os estudantes.

As falas dos assistentes pedagógicos trazem como critério para a compreensão de seu profissionalismo e da necessidade ou não de intervenção em seu trabalho a ênfase nas estratégias didáticas e nas atribuições profissionais do professor para cumprimento de normas institucionais. Ainda assim, os assistentes pedagógicos demonstram compreender que os professores construíram saberes docentes em uma trajetória pessoal e profissional que não pode ser desconsiderada ou desrespeitada no processo de assistência pedagógica. O professor profissional, de acordo com os assistentes pedagógicos, não segue um padrão, mas realiza uma autoanálise e identifica os pontos em que pode ser melhor no aspecto didático, aspecto este que é entendido numa perspectiva de domínio de estratégias para cumprimento do papel profissional.

(...) um professor precisa ter algumas atribuições que sejam comuns a todos, e essas atribuições perpassam pelo planejamento, pelo ato de avaliar, pela questão de compreender que os alunos aprendem de forma diferente, eu vou ter que lidar com a diversidade, e que isso me coloca um desafio de ter que encontrar estratégias diversificadas para que eu alcance a aprendizagem, auxilie se eu não tenho as mesmas condições de aprendizagem. A partir do momento que eu entendo que eu sou um mediador dentro da sala de aula e que eu preciso construir espaços de diálogo, de construção de coletividades... Então a partir do momento que eu tenho claras as minhas atribuições, enquanto docente, eu preciso fazer uma auto-reflexão: “o que daqui eu não tenho dado conta? O que daqui eu preciso avançar?” (assistente pedagógica da área de Saúde).

Nestas falas de assistentes pedagógicos, identifica-se a ênfase na autoavaliação e na reflexão do professor sobre a sua própria prática, que correspondem a características do modelo de professor reflexivo descrito por Contreras (2002), como desenvolvido por Donald Schon. No modelo de professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), é indicativa de competência profissional a capacidade individual do professor de tirar suas próprias conclusões sobre o que seja moralmente correto na condução de sua prática diante das incertezas da interação cotidiana em sala de aula. Este professor deverá resolver criativa e individualmente “as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 192). Setores pedagógicos que busquem formar professores de acordo com o modelo de professor reflexivo enfatizarão a troca de experiências e saberes docentes como forma de permitir que cada

professor chegue às conclusões apropriadas sobre como conduzir sua prática, integrando seu próprio julgamento moral às prescrições institucionais.

5 Considerações Finais

As ideias sobre inovação pedagógica desenvolvidas nesta pesquisa, construídas a partir do ponto de vista da Pedagogia Universitária, permitem considerar que a inovação pedagógica relaciona-se a uma determinada concepção de profissionalidade docente. O modelo de professor como intelectual crítico presente em Giroux (1997) concebe a ação docente como competente quando baseada em sua capacidade de refletir coletivamente “sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais”, bem como em sua “participação na ação política transformadora” (CONTRERAS, 2002, p.192).

No estudo realizado, percebeu-se que o trabalho dos assistentes pedagógicos provoca mudanças nas ações pedagógicas realizadas nos cursos ao longo do tempo, seja no âmbito da administração e da política curricular, ou no âmbito da prática pedagógica, do currículo em ação e do currículo realizado (SACRISTÁN, 2000). Na medida em que a função se consolidou na instituição, os assistentes pedagógicos intervêm nas ações de planejamento e avaliação da prática pedagógica nos cursos, bem como no programa de formação dos professores.

Os efeitos das reformas educacionais no Brasil carregam novas formas de controle em que, aparentemente, se admite a autonomia do professor. Tais reformas se ressignificam, particularizam e ganham força nos contextos institucionais. A reflexão crítica sobre este movimento possibilita a reação a reformas centralizadoras das decisões sobre as atribuições dos professores e sobre as características de sua formação em nível institucional. A reflexão crítica sobre o trabalho do docente que se insere no sistema de Educação Superior atuando em universidades privadas comunitárias permite vê-lo não apenas como um executor de orientações técnicas, mas como um profissional que pode desempenhar um papel ativo no processo de construção de uma nova realidade social.

A interação entre assistentes pedagógicos e professores, no caso estudado, não se mostra pautada pela concepção de docente como intelectual crítico ou intelectual público. Conceber o professor como intelectual crítico na universidade é um caminho que se revela cada vez mais difícil de ser trilhado nos tempos atuais, especialmente quando se está tratando de universidades que dependem do pagamento de mensalidades pelos alunos para alcançar sua sustentabilidade. Nesse sentido, dificilmente encontraríamos um setor pedagógico que se guiasse exclusivamente pela concepção de professor como intelectual crítico em uma universidade privada, como é o caso de instituições comunitárias semelhantes à instituição estudada. Dificilmente se identificariam, neste contexto, profissionais que realizassem, junto aos professores, mediações

para o desvelamento das ideologias presentes nas prescrições que orientam o trabalho docente nas instituições em que atuam.

Um programa institucional de assistência pedagógica aos docentes deve pautar-se num projeto histórico, contextualizado socialmente para romper com a separação entre questões morais, políticas e sociais e questões técnicas da prática, promovendo a formação pedagógica e a inovação. Assim, concluímos que a concepção de competência profissional e de autonomia do professor relacionada ao docente como intelectual crítico, que não foi identificada nas entrevistas de assistentes pedagógicos e professores na instituição pesquisada, quando presente nos profissionais que atuam nos setores pedagógicos, poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas de atenção pedagógica que valorizem a emancipação dos professores.

Referências

- Catani, A. M.; Oliveira, J. F. e Dourado, L. F. (2001) Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação do Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. XXVI, nº75. (pp.67-83)
- Contreras, José (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Ehrespenberger, Regina. Gubert. (2009) Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior - Brasil/Portugal, **Tese de Doutorado**, Universidade do Minho.
- Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma Garrido e Ghedin, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo à pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leite, D. B. C. et al. (1998). Formação docente na universidade pós-moderna, *Heuresis* Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, v. 1, no 2, Universidad Complutense, Madri, Espanha,. Disponível em: www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/V.1n2-1.pdf Acesso em: 11 jul. 2011.
- Leite, D.B.C. (org.) (1999). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*, Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS.
- Leite, D. B.C. (2003). Pedagogia Universitária no RS: Caminhos. In MOROSINI, M. C.(org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

- Lucarelli, Elisa (2007). Pedagogia Universitária e Inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*, Campinas/SP: Papirus. p. 75–91.
- Sacristán, J. Gimeno (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente - Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Schön, Donald (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Unisul. **Pró-Reitoria Acadêmica**. Diretoria de Graduação. Assistentes Pedagógicos nos cursos da UNISUL: função, perfil e formas de atuação, Tubarão/SC, março de 2004.
- Unisul. **Pró-Reitoria Acadêmica**. Diretoria de Graduação. Capacitação para assistentes pedagógicos da UNISUL, Tubarão/SC, março de 2005.
- Unisul. Carta da Reitoria aos gestores da universidade enviada em 10 de abril de 2006.

6.11.

Título:

Participación del sindicato de los docentes de la Universidad de Buenos Aires (Aduba) en el diseño, financiamiento y gestión de la maestría en docencia universitaria dependiente de la secretaría de asuntos académicos del rectorado de la UBA

Autor/a (es/as):

Bentancour, Marcelo [Universidad de Buenos Aires]

Ricci, Daniel [Universidad de Buenos Aires]

Resumo:

El propósito de este trabajo es compartir con nuestros pares una experiencia de formación impulsada, diseñada y cogestionada por la Asociación Docente¹² y el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

¹² La Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires (**ADUBA**) es el gremio de los docentes de esta universidad nacional e integra la Federación de Docentes de las Universidades (**FEDUN**).