

Núñez, F., Banet Hernández, E. y Cordón Aranda, R. (2009). Capacidades del alumnado de educación secundaria obligatoria para la elaboración e interpretación de gráficas. *Enseñanza de las Ciencias*, 27 (3), pp. 447-462.

Postigo, Y. y Pozo, J. I. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1.000 datos: la interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 90, pp. 89-110.

**El Asesor Pedagógico Universitario  
¿un rol legitimado por las universidades?**

**Coordinadora**

Elisa Lucarelli  
Universidad de Buenos Aires  
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina  
elisalucarelli@arnet.com.ar  
elucarel@gmail.com

**Participantes**

María Isabel Da Cunha,  
UNISINOS. Brasil  
Mabel@unisinobr  
Claudia Finkelstein  
UBA. Argentina  
claudiafinkelstein@yahoo.com.ar  
Vanesa Sanguinetti

Universidad de la República. Uruguay  
vanesa.sanguinetti@cse.edu.uy  
Sandra Soares  
Universidade do Bahia- Brasil  
ssoares@uneb.br  
Flávia Vieira  
Universidade do Minho. Portugal  
flaviav@ie.uminho.pt

Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior  
Asesorías pedagógicas universitarias, estrategias institucionales, enseñanza

### **Introducción al simposio**

El Simposio refiere a líneas de trabajo desarrolladas desde comienzos de la década del 90 por dos equipos institucionales de Brasil (UNISINOS) y Argentina (UBA) preocupados por indagar las prácticas que desarrollan los académicos en torno a la formación y a la enseñanza, con particular énfasis en aquellas orientadas por la innovación. Actualmente comparten un proyecto institucional, que, además de acciones de formación de posgrado, incluye la realización de una investigación sobre las estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza, con énfasis en las asesorías pedagógicas universitarias. Interesa mostrar cómo, a partir del reconocimiento de trayectorias sociales e institucionales diferentes, los dos grupos se preocupan por esas estrategias que afectan o pueden afectar la vida de esas instituciones y en especial la de los académicos en pos de su mayor profesionalización. Alrededor de cada Universidad coordinadora, UBA y UNISINOS, se han nucleado equipos de otras universidades, algunos de cuyos avances se presentan aquí.. *M.I. da Cunha*, coordinadora por UNISINOS, presenta el interés por identificar y recuperar experiencias alternativas no siempre difundidas que han desarrollado las instituciones; *C.Finkelstein*, integrante del equipo de la UBA, refiere un estudio específico sobre las asesorías pedagógicas universitarias argentinas. *V. Sanguinetti*, desde la UdelaR, Uruguay (asociada a la coordinación UBA), investiga el contexto de creación de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza, su trayectoria, y la legitimación histórica de cada una de ellas. *S.Soares*, integrante UNISINOS por la Universidad Estadual de Bahía, estudia las necesidades y estrategias del desarrollo profesional docente, en esa institución. Por último, externa al Proyecto marco, *F. Viera*, investigadora de la U. de Minho, Portugal, considerando experiencias alternativas de comunidades docentes, presenta interrogantes que desafían la culturas vigentes en las universidades.

## **Las Asesorías Pedagógicas en las Universidades Argentinas : avances de una investigación**

Claudia Finkelstein (1)  
Asesorías, pedagogía universitaria, formación

### **Resumen**

El equipo de la Universidad de Buenos Aires<sup>20</sup> desarrolla la investigación en dos etapas. La primera analiza las experiencias de asesorías pedagógicas universitarias presentadas por Universidades Nacionales argentinas en el II Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias realizado en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010.

En la 2ª etapa se trabaja con información obtenida a través de entrevistas en profundidad con los actores institucionales involucrados de 5 casos previamente seleccionados.

Aquí se presentan los avances relativos a la comprensión de la problemática central alrededor de la cual estas unidades de pedagogía universitaria nuclea sus actividades haciendo foco en las tareas formativas desarrolladas por los asesores pedagógicos universitarios.

### **Abstract**

The team from the University of Buenos Aires develops research in two stages. The first analyzes the experiences of university educational consultants presented by Argentine national universities in the II national practices of University pedagogical advisory meeting held in the city of Buenos Aires in the year 2010.

In the second stage works with information obtained through in-depth interviews with institutional actors involved of 5 previously selected cases. Here are the progress in relation to the understanding of the problems center around which these units of University pedagogy gather its activities focusing on the formative tasks carried out by the University educational advisers.

### **Ponencia**

---

(1) Participan en él Claudia Finkelstein, Viviana Solberg, Mercedes Lavalletto, con la dirección de Elisa Lucarelli

El equipo de la Universidad de Buenos Aires<sup>21</sup> desarrolla una investigación sobre la problemática del Asesor pedagógico en la Universidad que comprende dos etapas. La primera analiza las experiencias de asesorías pedagógicas universitarias a partir de las comunicaciones presentadas por Universidades Nacionales argentinas en el II Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias realizado en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010.

En la segunda etapa se trabaja con información obtenida a través de entrevistas en profundidad con los actores institucionales involucrados en casos previamente seleccionados. Importa considerar a la luz del contexto institucional cuáles son las prácticas que predominan en las actividades que desarrollan estos actores.

Aquí se presentan los avances relativos a la comprensión de la problemáticas centrales alrededor de la cual estas unidades de pedagogía universitaria nuclean sus actividades, según lo expresado en las fuentes documentales. Esas problemáticas refieren a actividades de: formación, desarrollo de proyectos institucionales, asesoramiento, investigación y extensión, haciendo foco esta Comunicación en las tareas de asesoramiento que llevan a cabo los asesores pedagógicos universitarios.

El análisis de las veinte ponencias correspondientes a las veinticuatro universidades nacionales incluidas en la investigación, permite considerar que, en términos de asesoramiento según sus destinatarios, hay un predominio de acciones desarrolladas con la gestión (12 en un total de 17 frecuencias), quedando en un segundo plano las correspondientes a un trabajo directo con las cátedras.

En este punto interesa presentar algunos aspectos conceptuales que hacen al asesoramiento en un doble sentido: como la actividad que alude, da nombre, y por tanto marca de manera significativa al rol del asesor pedagógico en la institución, y como núcleo de tareas específicas relativas a una de las áreas de desempeño de este actor.

En esta búsqueda de comprensión del rol, la asesoría pedagógica es reconocida como una *profesión de ayuda* en un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución universitaria como un todo y al aula en particular. De allí que se entienda al asesoramiento enfocando los procesos interactivos de colaboración con las instituciones para *prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa*. (Murillo Estepa, 1997: 44). Considerado con un recurso estratégico para el cambio, su accionar implica esclarecimiento de la situación y búsqueda de estrategias necesarias para que la institución pueda elaborar sus propios procesos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos. (Sánchez Moreno, 1997: 332).

---

<sup>21</sup> Participan en él Claudia Finkelstein, Viviana Solberg, Mercedes Lavalletto, con la dirección de Elisa Lucarelli

En la conocida clasificación de Havelock (1969) acerca de los roles que asume un agente de cambio para transferir y utilizar conocimientos, el rol del asesor pedagógico universitario se configura como *mediador de la información* y como aquel *facilitador* en la identificación y resolución de problemas. La intervención que implican sus acciones hace posible, en un acto reflexivo en común, mirar los problemas desde una nueva mirada.

Uno de los asesores testimonia así...

...el docente titular de una asignatura se acerca a la asesoría para plantear un problema ocurrido en su cátedra. Ha descubierto que uno de los auxiliares de su cátedra ha realizado acciones académicas poco éticas. En una primera instancia, desde la asesoría se propuso un trabajo al interior de la cátedra, con reuniones con los docentes y discusiones en relación a cómo resolver este problema. (UNER. Facultad de Ingeniería, Área de Asesoría Pedagógica y de Orientación Vocacional)

El asesoramiento se presenta en este encuadre como un campo de interacción (Fernández 2012) con algunas notas que hacen a la caracterización de una práctica compleja, desde la perspectiva de la articulación de esa interacción así como de los grupos disciplinares profesionales que entran en juego.

En relación con el primer aspecto conviene destacar a la tarea de asesoramiento como un punto de conjunción de prácticas, ya que se contacta y diferencia de otras prácticas también interactivas como son las propias de la formación, la innovación educativa, la supervisión, la orientación, el apoyo a la investigación y la extensión. El asesoramiento, como ocurre en el desarrollo de cualquiera de ellas, implica poner a disposición de los sujetos involucrados, un marco teórico valorativo que permita comprender y justificar el desarrollo de esa práctica en la universidad. El desempeño de un asesor pedagógico en esa institución es revelador de una determinada concepción pedagógica y didáctica, ya que el análisis de las prácticas hace evidente la perspectiva teórica desde donde se definen rumbos y decisiones. Su trabajo cotidiano da cuenta de la existencia de esa concepción, que articula un *conjunto de teorías factible de proporcionar orden, claridad y fundamento a las acciones*, y que, al mismo tiempo, permite definir qué decisiones se toman y por qué se eligió ese camino de acción y no otro para intervenir en los procesos que se dan en el aula.

El otro aspecto connotativo del asesoramiento es su carácter de tarea cooperativa, que a su vez deriva en dos condiciones: la necesidad de articular campos profesionales disciplinares distintos y la consideración de la disponibilidad del otro para entrar en la tarea de asesoramiento (Fernández, 2012)

El trabajo cooperativo de asesores pedagógicos y los otros actores de la institución involucrados en el asesoramiento pone de manifiesto el acercamiento de dos campos

epistemológicos conformados por procesos históricos asimétricos y con distintas tradiciones y valoración social: el pedagógico y el disciplinar profesional. Dentro de la tradición académica, influida por los postulados de la ciencia moderna, el contenido específico de las disciplinas asumía (o asume) un valor significativamente mayor que el conocimiento pedagógico (Da Cunha, 2006), generándose una situación de asimetría, que el asesor pedagógico debe reconocer como punto de partida para la construcción de espacios de trabajo en común con los docentes. Esta construcción puede darse sólo si el pedagogo y el disciplinar pueden registrar la presencia de actitudes defensivas y resistenciales que impiden la tarea en común. Sólo una mirada que reconozca la especificidad epistemológica y la pertinencia de cada disciplina y las trascienda, puede crear las condiciones de disponibilidad necesaria para un encuentro productivo de ambos sujetos, alentando su interés por encontrar vías de resolución apropiadas a los problemas del aula y de la institución en su conjunto.

Es frecuente que los docentes de la institución se acerquen a la asesoría a plantear sus preocupaciones respecto de sus asignaturas, preocupaciones tales como: la cantidad de alumnos recursantes y/o libres que hubo en determinado año en sus materias; la dificultad que presentan los estudiantes en la comprensión de las consignas de un examen o en la lectura de los textos de la materia; la inasistencia a las clases que aumenta progresivamente con el paso del tiempo de cursado; etc. Todas estas cuestiones son planteadas por los docentes desde una preocupación sincera, manifiestan perplejidad y desconcierto ante tales fenómenos. Lo que suelo hacer ante esto es escucharlos con interés, dando a sus voces un protagonismo principal e intentando comprenderlos en su preocupación. (UNER. Facultad de Ingeniería, Área de Asesoría Pedagógica y de Orientación Vocacional)

El reconocimiento y el respeto por la diversidad y la especificidad que implica cada campo disciplinar profesional se hace presente tanto en la colaboración con los docentes hacia la conformación de modalidades alternativas a las rutinarias para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios de manera genuina y creativa, como en el trabajo conjunto con la gestión y otros sectores para la definición de proyectos que afecten a la institución en su conjunto.

Es muy delicada la acción del Asesor Pedagógico en las mencionadas situaciones ya que: favorece y resguarda las relaciones; hace fluida la circulación de la información, de los aportes disciplinares, metodológicos y organizacionales que hacen los integrantes de los eventuales grupos y sobretodo, capitaliza ese caudal teórico, práctico y empírico, para favorecer las instancias de formación docente del profesor universitario. (Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Asesoría Pedagógica)

En función del análisis realizado se reconocen dos tipos de acciones de asesoramiento:

- *Las acciones de asesoramiento directo en función de las demandas de la gestión:* estas se centran prioritariamente en aquellas relativas a los procesos de evaluación y acreditación en las que están comprometidas las instituciones universitarias desde la década del 90 en función de las

normativas vigentes en el país. Como expresión de los criterios de política y gestión asociados a conceptos de calidad, estos procesos dan lugar a diversos tipos de participación del asesor pedagógico, desde aquellos más ligados a la incidencia directa de la evaluación y acreditación en la transformación de las prácticas del aula, hasta otros en los que la tarea se evidencia como parte de contribución directa a acciones de la gestión.

Así testimonian los asesores pedagógicos el primer tipo mencionado:

El seguimiento y evaluación de la enseñanza [se da] a través de las **encuestas a estudiantes y docentes** como uno de los aspectos para trabajar la autoevaluación institucional. Con el objetivo de brindar un espacio de apoyo institucional a la docencia, de reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza y de contar con un instrumento que permita tomar decisiones sobre la marcha de estos procesos, se diseñó un proyecto de seguimiento de la enseñanza integrando diversas fuentes (...) se pretende que el profesor tenga una retroalimentación de su evaluación de modo de permitirle replantear su actividad como docente. (Facultad de Ingeniería -UBA)

Otros destacan la tarea del asesor pedagógico en los procesos de evaluación y acreditación como una contribución directa a proyectos macroinstitucionales de la gestión central:

Diseñar estrategias de planificación y evaluación permanente de las actividades que desarrollan los departamentos académicos, dando prioridad al monitoreo de los aspectos curriculares y a la capacitación del cuerpo docente. (Unidad de Apoyo Técnico a la Gestión Académica (UAGA))

En cuanto al sentido que adquiere la práctica del asesor a raíz de su participación en los procesos de evaluación y acreditación, algunos alertan sobre el riesgo de un posible vaciamiento de contenido pedagógico crítico de la tarea:

recuerdo el caso de la evaluación institucional de la Universidad para cuya comisión fui designada por la Facultad. De los desaciertos también se aprende y cada cual elabora un aprendizaje a su medida, mi aprendizaje se resumió en una especie de máxima que se ha mostrado eficaz en mi práctica, ya que cada vez participo en menos comisiones institucionales: "Si deseas saber cuán importante es una tarea para la institución, considera el tiempo que se le asigna para su desarrollo". Desde una racionalidad tecnicista, apenas si se roza la superficie de los problemas pero lo más grave es el despojo del contenido político, social, cultural y ético de nuestro trabajo. (Universidad Nacional de Río Cuarto; Facultad de Ingeniería, Gabinete de Asesoramiento Pedagógico.)

Otro grupo de equipos (siete sobre doce) testimonian diversos tipos de acciones de asesoramiento directo en función de las demandas de la gestión, más allá de los procesos de evaluación y acreditación y más ligada a procesos pedagógicos y didácticos sustantivos, tales como: los temas curriculares, las estrategias generales de enseñanza, evaluación y promoción, la

deserción, el ingreso, siendo los destinatarios principales las Secretarías Académicas, las Comisiones, los Departamentos, los Centros e Institutos de investigación.

Así mismo se evidencian acciones de Asesoramiento pedagógico a diferentes dependencias de la Facultad:

Una de las problemáticas institucionales que se presentan ... se refiere a la deserción de los alumnos universitarios. El pedido hacia la asesoría pedagógica que expresan las autoridades es amplio y presenta dos ejes. Uno de ellos se refiere a la necesidad de definir acciones concretas que debería tomar la universidad para hacer frente a esta situación y el otro gira en torno a la solicitud de llevar a cabo acciones -determinadas previamente- que las autoridades consideran necesarias para evitar el abandono. (Universidad Nacional del Sur. Secretaría General Académica.

- *Las acciones de asesoramiento directo en función de las demandas de las cátedras:* que se evidencia en las Comunicaciones analizadas a través de cinco referencias (sobre un total de diecisiete).

Una de ellas sintetiza el propósito de su tarea en esa dimensión de este modo:

Brindar asistencia sistemática e integral en lo que atañe a aspectos de carácter técnico – pedagógico en el nivel Universitario. ...a Cátedras Docentes, Centros e Institutos de la Facultad. (CUTE: Centro Universitario Técnico Educativo.)

Pareciera, como se anunciaba precedentemente, que el trabajo directo con los docentes ha ido cobrando menor significación en las tareas de asesoramiento que realizan los equipos pedagógicos, mediándose esa labor a través de las actividades con otros actores (los involucrados en la gestión) y también desplazándose a otras funciones como las de formación docente.

Por otro lado, cabe preguntarse si, la preeminencia de acciones de asesoramiento ligadas a los procesos de autoevaluación y acreditación desarrollados en las universidades no coloca al asesor en una posición que resulta funcional a la institución y obtura de algún modo las necesarias innovaciones y transformaciones que se requieren.

## **Referencias**

Da Cunha, M I. y Leite, D. (2006): *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Papyrus Editora.

Fernández, L. (2000): *Prólogo*. En: E. Lucarelli, (Comp.): *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Bs. As.: Paidós.

Lucarelli, E. Y Finkelstein, C.(2011): *El asesor pedagógico en la Universidad: desafíos, perspectivas, producciones*. Bs. As: Miño y Dávila

Murillo Estepa, P. (1997): *El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas*. En: J. López Yáñez y C. Marcelo García(coords) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel

----- (2008): ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Revista Profesorado*. 121-art.9

Sánchez Moreno, M. (1997): *El proceso de asesoramiento*. En: C. Marcelo García y J. López Yáñez (Coords.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

### **Estratégias de assessoramento pedagógico: possibilidades e potencialidades na Educação Superior**

Maria Isabel da Cunha  
Assessoramento pedagógico, estratégias de formação, docência universitária, trabalho docente, pedagogia universitária

#### **Resumo**

A expansão e democratização da educação superior vêm sendo uma demanda universal. Esse panorama tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade que, além de garantir o acesso ao ensino superior, precisa estar atenta à permanência e ao sucesso dos estudantes na carreira universitária. Nesse sentido, a necessária reconfiguração do papel docente e dos processos de ensinar e aprender tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária.

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, porém, se perderam, caracterizando o que Sousa Santos denomina de “desperdício da experiência” (Sousa Santos, 2000). Para minimizar esse fenômeno a possibilidade de investigar experiências de assessoramento pedagógico nas instituições de educação superior tem contribuído para o mapeamento de alternativas relativas a essas práticas. Elas referem-se a contextos históricos e institucionais e respondem a condições objetivas de funcionamento que caracterizam 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.

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. Nesse sentido, exploramos algumas estratégias de assessoramento pedagógico presentes nas universidades contemporâneas, descritas a seguir:- 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.

### **Abstract**

The expansion and democratization of higher education have been a universal demand. This scenario has led to reflections on pedagogical processes at the university, in addition to providing access to higher education must be attentive to the permanence and success of students in college career. In this sense, the necessary reconfiguration of the teacher's role and processes of teaching and learning has made reinvigorating the field of university pedagogy.

For some decades it has been possible to locate institutional investment in the training of teachers of higher education. Movements are also expressing the values of contexts, affected by public policies and the situational demands. Some of these movements were recorded and theorized in studies and research, advancing the knowledge of the field. Others, however, were lost, characterizing what Sousa Santos calls "waste of experience" (Sousa Santos, 2000). To minimize this phenomenon to investigate the possibility of teaching experience advising in higher education institutions has contributed to the mapping of alternatives concerning these practices. They refer to the historical and institutional contexts and respond to the objective conditions of operation that characterize these institutions at specific times. They also mirror the theoretical and methodological understandings related to teacher professional development and the improvement of the practices of teaching and learning.

Each experience brings peculiarities and an amalgam of possibilities and contexts that intertwine alternatives that come in distinct times and spaces. Institutional contexts are not stable, nor obey the same form of regulation. This way, we explore some strategies for pedagogical advice present in contemporary universities, described below: - Projects like strategy articulating the action of advice; - Notices stimulating training experience and innovation; - Advices by Courses and Areas in a clinical dimension; - Networking Development and / or Training Paths.

## Ponencia

Há algum tempo as Instituições perceberam a importância em protagonizar situações de formação para seus professores. Entretanto essas ações nem sempre são acompanhadas ou são objeto de avaliação de percurso e, muitas vezes, sua eficácia é questionada, especialmente em relação aos recursos econômicos para elas mobilizados. Para muitos gestores, o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho. Visto numa perspectiva de formação como capital cultural próprio, se instala numa lógica concorrencial, sem perspectivas de ações coletivas. Expressam uma compreensão de formação que desconhece o contexto de trabalho como produtor de subjetividades e culturas. Percebem a formação como acumulação de conhecimentos e não como experiência de vida.

Muitas críticas são feitas a essa concepção bancária<sup>22</sup>, aproximando-nos de uma expressão de Freire. Até porque ela tem se mostrado pouco eficiente em termos de resultados. Bem distante de seus princípios se institui o conceito de formação como condição de vida, que se dá na trajetória dos sujeitos, a partir dos significados a ela atribuídos. Para haver desenvolvimento profissional é preciso que os sujeitos estejam implicados, assumindo a concepção de autoformação, onde o sujeito exerce o seu arbítrio e interage com os objetivos, artefatos e produtos da própria formação.

Tomar a experiência como referente da formação parece ser uma condição fundamental, quando se crê que a reflexão sobre a experiência é a base da produção do conhecimento profissional docente. Trata-se do momento em que o professor toma a sua prática como objeto de estudo e analisa intencionalmente suas consequências, à luz da teoria. 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 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. Nesse caso, reconhece-se que os professores 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. E autores como Tardif (2002), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999) e Gauthier (1999) tiveram suas ideias acolhidas no Brasil e inspiraram estudos como os de Pimenta (2000), Ramalho (2007), Cunha (2006, 2010), para citar alguns.

---

<sup>22</sup>Educação Bancária. Termo usado por Paulo Freire para explicitar a educação assentada na narração alienada e alienante, compartimentada, na direção da submissão. Se opõem à educação emancipatória. (Sartori, Jerônimo. Verbete. In: STRECK, Danilo et alii. **Dicionário Paulo Freire**, p. 152. 2008.)

Essa condição, entretanto, raramente acontece de forma espontânea. Será efetiva se houver um movimento institucional de estímulo e apoio para abrigar a reflexão. Além disso, o processo será bem mais significativo quando partilhado com os pares, compreendendo que os espaços coletivos são produtores das culturas onde os saberes docentes se instituem.

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.

### **Estratégias de assessoramento em pauta: práticas em ação**

Parece importante explorar alternativas e estratégias que inspirem trajetórias e subsidiem iniciativas institucionais, partindo do pressuposto de que há múltiplas possibilidades e caminhos. Entretanto, é importante que essa condição não signifique a nebulosidade conceitual e de responsabilidade com os pressupostos da formação. Cada IES, em função de suas culturas, contextos, possibilidades e projetos assumirão diferentes estratégias. O que importa compreender é que elas não são neutras, universais. Corresponderão inevitavelmente a uma concepção política de educação.

A possibilidade de investigar experiências de assessoramento pedagógico nas instituições de educação superior tem contribuído para o mapeamento de alternativas relativas a essas práticas. Estas 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.

Para Mayor Ruiz (2007, p. 35), as

“estratégias de assessoramento” referem-se, ao processo regular, sujeito a certas regras que asseguram uma acertada tomada de decisões, em função do momento e da situação. No âmbito do assessoramento, quando estamos falando em estratégias, estamos nos referindo a um acordo sobre aqueles princípios que regulam e ordenam os intercâmbios entre os participantes neste processo: professores e assessor”.

Para melhor compreensão de cada alternativa mencionamos algumas características de cada modalidade, mesmo assumindo que sua complexidade pode dar margem a múltiplas reorganizações, a partir das culturas e possibilidades de cada grupo propositor.

**a) Projetos como estratégia articuladora da ação de assessoramento**

O uso de Projetos como espinha dorsal da ação de assessoria implica usar esse dispositivo para diversificar a proposta de ação, em função das demandas de trabalho e dos interesses dos participantes, em geral docentes da comunidade acadêmica. Há, nessa estratégia, o pressuposto de que é necessário aliar a diversidade da demanda com a intensidade do interesse e disponibilidade dos docentes, o que significa que distintos públicos podem estar envolvidos em diferentes frentes de trabalho, relacionadas com suas expectativas ou condições laborais.

Como exemplos, uma estratégia de assessoramento por Projetos, pode incluir: Projeto de Inserção à docência, para os professores iniciantes; Projeto de revitalização curricular, para cursos que estejam revendo seus currículos; Projeto de melhoria dos processos de avaliação da aprendizagem, oferecido aos docentes que demonstram interesse de melhorar suas práticas relacionadas a esse tema; Projeto de inovações pedagógicas, que estimule e visibilize as chamadas “boas práticas”; Projeto de ensino com pesquisa, que auxilie estudantes e docentes a realizar experiências nessa direção; Projeto de inserção às TICs, que apoiem iniciativas de inclusão digital de docentes e estudantes, etc

A Assessoria que opta pela estratégia de Projetos como forma articuladora de seu trabalho, reconhece a multiplicidade de espaços e alternativas para garantir o diálogo entre os diversos Projetos, de forma que se complementem e que assumam pressupostos valorativos comuns. O fato de tratar de uma especificidade não significa ausência de organicidade e essa condição exige uma equipe de assessoramento articulada e interativa.

Cada Projeto deve ser acompanhado de registros, de memoriais, narrativas que potencializam materiais de consulta a outros docentes e interessados e que também possam alimentar investigações sobre a pedagogia que constroem.

**Editais como estimuladores de experiências de formação e inovação**

Trata-se de uma ação indutora de melhorias dos processos de ensinar e aprender, aliando a distribuição de recursos materiais ao uso pedagógico que deles se faz. Em geral a IES mantém uma equipe de assessores que organiza os processos convocatórios dos Editais, acompanha e auxilia os docentes na elaboração das propostas e projetos a serem apresentados; organiza a avaliação dos mesmos, até a divulgação dos resultados do Edital. Essa é a *fase inicial*. Na *fase de implantação* dos projetos aprovados, a assessoria se disponibiliza para o acompanhamento e apoio necessário, a critério dos proponentes. Em geral, sugere referentes teóricos, distribui e recolhe os registros de acompanhamento, bem como subsidia a avaliação dos resultados do projeto decorrente do Edital.

Propõem atividades de acompanhamento como: reuniões, observações, exposições de resultados parciais, rodas de conversas, vistas entre-pares etc. Na *fase final*, a equipe assessora disponibiliza e dá visibilidade aos resultados das experiências protagonizadas pelos docentes e estudantes vinculados aos Projetos patrocinados pelos Editais, através de múltiplas formas que inclui: Seminários de divulgação de “boas práticas e inovações”; edições de livros de resumos ou textos com o relato das experiências; elaboração de CDs ou Dvds com o resultado dos trabalhos apoiados pelos Editais; clips na página web da Universidade para consulta etc.

#### **b) Assessorias por Faculdades, Cursos, Carreiras e Áreas numa dimensão clínica**

Trata-se de uma estratégia onde o campo científico e/ou profissional se constitui na matriz de organização da ação da assessoria pedagógica. Significa que em cada Faculdade, Curso, Carreira ou Área há um ou mais assessores que atuam junto aos docentes e aos estudantes, apoiando e estimulando ações propositivas de melhorias dos processos de ensinar e aprender. Essas assessorias, algumas vezes, são compostas de profissionais com formação na área da educação e também na área científica específica. Já é comum a existência de profissionais híbridos, que vem de campos específicos e fazem formação pós-graduada em educação, qualificando a relação entre os campos que caracterizam seu fazer acadêmico. Sempre que essa situação ocorre há vantagens para o campo da pedagogia universitária, pois esta é constituída dialogicamente pelas articulações epistemológicas das áreas em diálogo.

A pesquisa sobre o ensino realizada em conjunto entre assessores e docentes pode se constituir num importante processo de produção de conhecimentos do campo da pedagogia universitária e, ainda, uma condição de desenvolvimento profissional dos participantes, pelo que refletem e analisam em relação às suas práticas.

#### **c) Redes de Desenvolvimento de Práticas e/ou Trajetórias de Formação**

Essas modalidades de formação, em geral, podem anteceder a institucionalidade das estratégias de assessoramento pedagógico na universidade. De alguma forma, dão contornos ao esforço de melhorar as condições de ensino através da educação continuada, podendo resultar numa estratégia institucional de assessoramento num sentido mais amplo. As modalidades vêm sendo progressivamente desenvolvidas, tanto nos espaços escolarizados como nas organizações corporativas. Decorrem da compreensão de que o desenvolvimento profissional é uma condição da profissionalização e que faz parte da carreira de todos que estão diretamente relacionados com um objetivo de produção, quer de bens quer de serviços.

É certo que essas experiências contam com estruturas institucionais que dão suporte e articulam a possibilidade de sua existência. Em geral há diagnósticos de necessidades tanto a partir dos gestores como dos próprios sujeitos que se beneficiarão do processo. Essa condição é importante para propostas que façam sentido aos públicos que se destinam. Também é preciso uma logística em relação aos tempos e espaços em que acontecem os processos de formação e pode haver variações, em relação aos públicos e condições objetivas de trabalho. O uso de tecnologias digitais tem sido aliado dessa estratégia de formação, pois favorece a organização de fóruns temáticos grupos de trabalho e oficinas. Em geral um percurso de formação mistura atividades presenciais e outras *on line*. Reune experiências acumuladas, muitas vezes valorizando docentes aposentados; favorece a partilha entre colegas e, muitas vezes, os participantes realizam seminários para fechar o ciclo de formação. Há uma estrutura de apoio e de estímulo aos percursos; mas também se aposta na autonomia dos participantes no processo.

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, Miguel. (2004). *Ofício de mestre*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Contrera, José Domingo (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIUD, Andrea, SUÁREZ, Daniel. *El Saber de la experiencia*. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO.
- Domingos Segovia, Jesús (2005). Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora en educación. In: MONAREO, Carles, POZO, Juan Ignacio. *La práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Barcelona: Editorial Graó, p.241-252.
- Cunha, Maria Isabel (Org.) (2006). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marins Editores.

- Gauthier, Jacques (1999). O que é pesquisar – Entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*. Ano XX, no. 77, dezembro/99.
- Isaia, Silvia (2006). Processo Formativo Docente. Verbete. In: MOROSINI (Ed.) *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Vol 2, Brasília: MEC/INEP, p. 351.
- Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, pp. 20-28, jan.-abril/ 02.
- Lucarelli, Elisa. (comp.) Nepomneschi; M., Hevia, Isabel. A., Donato, Maria E., Finkelstein, Claudia y Faranda, Claudia (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Mayor Ruiz, Cristina. (Org) (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Editora Universidade de Sevilla.
- Marcelo Garcia, Carlos (1999). *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, Selma; Anastasiou, Lea (2000). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ramalho, Betânia; Nunez, Isauro, Gauthier, Clermont (2007). *Formar professores, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: UFRN/Editora Sulina.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sousa Santos, Boaventura (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Streck, Danilo; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autentica.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Vaillant, Denise; Marcelo, Carlos (2012). *Ensinando a ensinar*. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR.

### **La Asesoría Pedagógica: vinculaciones entre la legitimación del rol y la legitimación histórica**

Vanessa Sanguinetti  
Asesoría pedagógica, consolidación, legitimidad histórica

## **Resumen**

Esta ponencia es parte de la investigación realizada por la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza (Investigación dirigida por Mercedes Collazo, y cuyo equipo es integrado por Sylvia De Bellis, Patricia Perera y Vanesa Sanguinetti) en el marco del proyecto Conjunto de Investigación del Mercosur "Estrategias para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente". UBA; UNISINOS, UDELAR. La investigación a la que se hace mención se propone comprender entre otros aspectos cuál es la vinculación entre las unidades pedagógicas de la Universidad de la República y las políticas centrales de enseñanza.

En primer lugar es necesario realizar algunas puntualizaciones. El equipo de investigación ha acordado denominar a las Asesorías Pedagógicas, unidades pedagógicas, ello se debe fundamentalmente a cómo se han ido configurando estas unidades en el tiempo; según se ha podido investigar, en sus inicios, las unidades pedagógicas fueron integradas por profesionales universitarios que poseían algún tipo de formación pedagógica de grado. A partir de la década del noventa se irán incorporando profesionales con formación de posgrado en educación.

En sus inicios fueron las facultades quienes decidieron cómo denominarlas, ello estuvo vinculado con las funciones que desempeñaron en cada momento, un ejemplo claro de ello fue la unidad pedagógica de la Facultad de Agronomía, en una primera instancia se denominó Unidad de Asesoramiento Pedagógico y Planeamiento Educativo (UAPPE), pero a medida que fue ampliando sus funciones pasó a llamarse Unidad de Enseñanza. En un primer momento, sus funciones consistían en realizar apoyo pedagógico en el marco de los nuevos planes de estudio. En el siguiente período (1994-2000) se incrementaron considerablemente sus funciones. Planificación educativa; orientación estudiantil; apoyo pedagógico/formación docente; gestión de enseñanza a nivel de grado; educación agraria. Las unidades pedagógicas creadas a partir de 1994 (momento que comenzó a funcionar la Comisión Sectorial de Enseñanza) se denominaron Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE).

## **Abstract**

This paper is part of the research undertaken by the academic unit of the Pro Rector of Education (research conducted by Mercedes Collazo, and whose team is integrated by Sylvia De Bellis, Patricia Perera and Vanesa Sanguinetti) within the framework of the draft set of research of Mercosur "Strategies for improving the quality of higher education and teacher professional development". UBA; UNISINOS, UDELAR. The research which is mention intends to understand

among other things what is the link between the educational units of the University of the Republic and the central policies of education.

First, it is necessary to make some remarks. The research team has agreed to call the pedagogical advice, teaching units, this is primarily due to how you have been configuring these units in time; as he has failed to investigate, in the beginning, the teaching units were integrated by University professionals possessing some kind of pedagogical training. From the Decade of the nineties it will incorporate professionals with postgraduate training in education.

In the beginning were the powers who decided how to call them, it was linked with functions that played in every moment, a clear example of this was the educational unit of the Faculty of Agronomy, in a first instance was named pedagogical advice and educational planning (UAPPE) unit, but as it was expanding its functions became known as teaching unit. At first, his duties consisted of perform pedagogical support within the framework of the new plans of study. In the next period (1994-2000) its functions considerably increased. Educational planning; student orientation; teaching / teacher training; management of education grade level; agricultural education. The teaching units created from 1994 (a moment that began to operate the Sectoral Commission on Education) were called Unit of Support to Education (UAE).

### **Aspectos de la investigación**

El objetivo central de la investigación pretende: "Indagar el papel de las asesorías pedagógicas en la definición, ejecución y evaluación de las políticas de enseñanza, centrales y de los servicios, desarrolladas por la Udelar desde la reapertura democrática". Por su parte los objetivos específicos son los siguientes:

- *Reconstruir la trayectoria histórica de las APU en relación con dos ejes de política universitaria e identificar las principales tensiones que emergen de su desarrollo institucional.*
- *Reconocer la identidad actual de las APU en la Udelar, indagando sus condiciones estructurales, problemáticas centrales y perspectivas de desarrollo.*
- *Conocer la visión que sobre las asesorías pedagógicas tiene los principales actores institucionales vinculados a sus actividades."*

Algunas de las interrogantes formuladas por el equipo de investigación son las siguientes: ¿por qué surgieron las unidades pedagógicas en la Universidad de la República? ¿Qué funciones asumieron con el tiempo que las convirtieron en necesarias?

Teniendo en cuenta los objetos planteados y las interrogantes que sirven de guía para la investigación es que el equipo ha organizado el trabajo en dos niveles. En el primer nivel se aspira

construir el marco histórico (origen y evolución) de la creación de las unidades pedagógicas. En una segunda instancia se pretende analizar (ya se ha comenzado a recorrer el camino en ese sentido) la situación actual de las unidades pedagógicas, para conocer cuáles son sus funciones y su composición.

En un primer momento, la preocupación estuvo centrada en los aspectos pedagógicos, luego se experimentó un corrimiento desde lo disciplinar a la integración de las unidades pedagógicas con doble formación, con conocimiento en lo disciplinar pero además con formación en el área de la educación. Lucarelli afirma lo siguiente: (...) a lo largo de los siglos la universidad como institución formadora, preocupada por la transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos científicos y culturales, se ha desentendido de las modalidades que adopta la enseñanza, valorizando exclusivamente la imagen del docente universitario como experto en esos contenidos; el dominio del contenido se instalaba como garantía de la calidad independientemente de las formas en que ese contenido era puesto a disposición del aprendizaje de los estudiantes. (Lucarelli, 2008:3)

El desafío de renovar estructuras, programas, planes de estudios y hasta lógicas institucionales llevó a que se evidenciara la necesidad de crear unidades pedagógicas que sirvieran de apoyatura para el proceso que paulatinamente se venía instalando. La renovación implicaba en cierto modo una forma diferente de enseñar y una manera distinta de aprender.

### **La Asesoría Pedagógica: vinculaciones entre la legitimación del rol y la legitimación histórica**

Como ya se ha mencionado esta investigación contempla dos niveles de reconstrucción y análisis, el histórico y el actual, es del primero de ellos que se dará cuenta aquí. Es por eso que a pesar que se argumentará que el nivel de consolidación de las unidades pedagógicas en la Udelar se podría explicar de acuerdo a múltiples factores (que se mencionarán a continuación) aquí se hará fundamentalmente énfasis en los aspectos históricos de dichas unidades. Serán precisamente las unidades creadas en el primer (1985-1994) y segundo período (1994-2000) las que en la actualidad se encuentran en un grado de consolidación mayor y las que desarrollan líneas de acción propias, en definitiva aunque integran en su agenda sugerencias de los órganos centrales poseen cierto nivel de autonomía en la toma de decisiones.

Las unidades pedagógicas tienen una larga historia en la Udelar. La primera fue creada en la Facultad de Medicina<sup>23</sup> en el marco de una reforma de planes de estudio. El proceso de creación de

---

<sup>23</sup>.Departamento de Educación Médica-1969.

unidades pedagógicas se ha ido extendiendo en el tiempo. Hoy en día la Udelar cuenta con 24 unidades pedagógicas (denominadas Unidades de Apoyo a la Enseñanza – UAE).

Pero no todas las unidades se encuentran en el mismo grado de consolidación, ello dependería de varios factores: 1) La Historia: la trayectoria de la Unidad Pedagógica en el tiempo. 2) Papel institucional (qué lugar ocupa dentro de la estructura organizativa de su facultad o servicio, si los integrantes de la unidad pedagógica poseen cargos efectivizados y el número de éstos.) Grado de autonomía que ha logrado conquistar (cuál es el espacio para la toma de decisiones).4) Auto identificación de la Unidad Pedagógica.

En el conjunto de las unidades pedagógicas de la Universidad de la República existe una diversidad de situaciones que comprendería desde las unidades con mayor nivel de consolidación, otras de mediana consolidación y por otro lado las unidades pedagógicas en conformación y de difícil consolidación, finalmente existe un grupo de unidades pedagógicas especializadas en una temática.

La Historia, y el discurso histórico han servido a lo largo del tiempo para múltiples fines, algunos de ellos compartidos por los historiadores actuales, otros no; por ejemplo para legitimar discursos oficiales, fortalecer sentimientos nacionales, dar sentido a ideologías hegemónicas, pero también la Historia ha servido para otorgar prestigio a instituciones, como las universitarias, o en nuestro caso, (se presume) para consolidar estructuras y legitimar un accionar, estrategias a llevar a cabo, líneas de acción.

La primera generación de unidades pedagógicas, la podemos ubicar temporalmente en el período de restauración institucional. Fue precisamente en este momento que en aquellas facultades con más larga tradición dentro de la Universidad que se crearon unidades pedagógicas. El área agraria (Agronomía y Veterinaria) será quien encabezará este proceso, también integrarán este procesos las facultades del área de la salud, como Psicología y Odontología.

En síntesis, en un primer momento estas unidades pedagógicas surgieron en las diferentes facultades de la Udelar como una necesidad específica de cada uno de los servicios, específicamente en el contexto del cambio de los planes de estudios con la intención de eliminar cualquier resabio dictatorial.

La creación de la segunda generación de unidades pedagógicas estará estrechamente vinculada al impulso de políticas centrales de enseñanza. En el año 1993, se crea la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Uno de sus objetivos iniciales fue el impulso y fortalecimiento de políticas de enseñanza, además a través de llamados realizados por la CSE con la finalidad de favorecer la creación de nuevas unidades pedagógicas y fortalecer las ya existentes; a partir de este momento las unidades se denominarán Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE).

**a) Primera generación: unidades pedagógicas financiadas por los servicios (1985-1994)**

En este período se crearán las unidades pedagógicas en las siguientes facultades: Veterinaria (1986), Agronomía, Psicología y Derecho (1988), Ingeniería (1992), Odontología (1993).

El retorno a la democracia y la reinstitucionalización de la Universidad luego de doce años de intervención significó un reacomodamiento en varios sentidos, por ejemplo la restitución de las autoridades y docentes que en su momento fueron destituidas por el proceso dictatorial. Estos primeros años fueron fermentales para la Universidad. En esa lógica, es que varias facultades se embarcaron en procesos de renovación de planes de estudios; en este contexto fue que en cada una de ellas se crearon unidades pedagógicas tendientes a apoyar el proceso de cambio curricular, fundamentalmente en dos sentidos; el primero, para orientar a las autoridades sobre la pertinencia de los cambios que se pretendían concretar y el segundo para apoyar y guiar a los docentes.

Además, se reabrirá el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina, primera unidad pedagógica de la Universidad de la República y referente para otras facultades.

**b) Segunda generación: unidades financiadas por la Comisión Sectorial de Enseñanza (1994-2000)**

El segundo período estará marcado por un hecho fundamental, la creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza. En este período se crearán las unidades pedagógicas en las siguientes facultades y servicios: Nutrición; Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Bibliotecología, Humanidades y Ciencias de la Educación (1997), Arquitectura y Química (1998), Ciencias (1999). Ciencias Económicas y Administración (2000).

A fines de 1993 se aprueba por resolución la creación de la CSE; esta comienza a funcionar hacia 1994. A partir de este momento se implementarán políticas centrales en lo que respecta a temáticas vinculadas a la educación.

Entre los años 1997 y 1998, la CSE realiza tres llamados, el primero en 1997 “Instalación o fortalecimiento de las UAEs (se financiaron 14 proyectos, el total de los presentados), el segundo en 1998 denominado “Fortalecimiento de las UAE” (financiados 10 de 14 proyectos) y finalmente el tercero, en 1999 “Fortalecimiento de las UAE y mejoramiento de formación y evaluación docente.”

En este período se crean las unidades pedagógicas de la Escuela de Bibliotecología, Facultad de Química, Facultad de Arquitectura, Facultad de Ciencias, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

**c) Fortalecimiento estratégico: Proyecto institucional de formación de los docentes en enseñanza universitaria. (2000-2006)**

En este período se crearán las unidades pedagógicas en la Escuela Universitaria de Música y el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2001-2002) y en la facultad de Ciencias Sociales (2003). Se pondrá énfasis en los aspectos relacionados con la necesidad de la formación pedagógico-didáctico de los docentes universitarios, creándose cinco Programas de Formación Docente por cada una de las áreas de conocimiento de la Udelar (Agraria, Artística, Científico-Tecnológica, Salud, Social) a través de un Proyecto Institucional específico. En este marco, además, la Unidad de Opción Docencia (UNOD) radicada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ofrecerá a partir del año 2004, formación docente a estudiantes y docentes de la Universidad.

**d) El núcleo reciente y el viraje hacia el estudiante. (2006-2013)**

En este momento se crearán las siguientes unidades pedagógicas: Facultad de Enfermería (2007), Ciencias de la Comunicación (2008), Interior del País (2008 y 2009), Instituto Superior de Educación Física (2011).

Este último período se enmarca en el Rectorado de Rodrigo Arocena, proceso aún no concluido. Este período será de impulso para la creación de unidades pedagógicas fundamentalmente en el interior del país. Estas UAE se encuentran en proceso de consolidación y son a su vez las que requieren de mayor apoyatura desde la CSE.

La aprobación e implementación de la Ordenanza de Estudios de Grado sirvió para regular, enmarcar y normatizar funciones, actividades etc. de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza. El artículo 23 especifica lo siguiente: “Los servicios podrán contar con estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respalden desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. Por su parte el artículo 24 establece que: “Sus cometidos serán de apoyo a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa”.<sup>24</sup>

**A modo de cierre**

Comprender por qué en la Udelar ciertas unidades pedagógicas se encuentran en un nivel de consolidación mayor que otras se debe a múltiples factores que a su vez se hallan sumamente

---

<sup>24</sup>. Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria, Udelar, agosto 2011.

interrelacionados, ellos son: la trayectoria histórica, la auto identificación de la unidad pedagógica, en ello tiene suma incidencia cómo los integrantes conciben su rol y cómo se vinculan con el resto de la institución, satisfaciendo demandas, necesidades pero también formulando propuestas de desarrollo académico. Ello está estrechamente vinculado al lugar institucional que ocupa la unidad pedagógica y el grado de autonomía que ha logrado conquistar con el devenir del tiempo.

Se ha podido observar que las unidades pedagógicas con más larga historia son aquellas que han desarrollado un abanico de funciones más amplio, por ejemplo: apoyo pedagógico de los nuevos planes de estudios, actividades de orientación estudiantil, formación docente y evaluación.

### **Referencias**

Lucarelli, Elisa (2008). *Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad* Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Bs. As.: UBA

## **Construção de uma cultura de valorização da docência universitária: estratégias de legitimação da assessoria pedagógica**

Sandra Regina Soares  
Docência universitária, assessoria pedagógica, desenvolvimento profissional docente

### **Resumo**

A preocupação crescente de gestores com a qualidade do ensino universitário, no contexto de expansão desse nível de ensino e de ampliação dos seus desafios, coloca em questão a contribuição da assessoria pedagógica na universidade. A legitimação desse serviço pressupõe que a sua criação

não seja uma ação unilateral dos gestores. É fundamental o reconhecimento de sua importância por parte dos docentes que decorreria da compreensão da complexidade do ensino universitário e, conseqüentemente, da necessidade de sua formação permanente e, ainda, da abertura para a reflexão, individual e coletiva, sobre a prática docente. Na perspectiva de estimular tais conquistas, confrontando a cultura de supervalorização da atividade de pesquisa, diversas ações foram assumidas nos últimos anos pela Universidade do Estado da Bahia. Neste trabalho apresentamos alguns resultados da pesquisa “Necessidades e estratégias de desenvolvimento profissional docente” que adotou como forma de coleta dos dados um questionário, com questões fechadas e abertas, composto de duas partes. A primeira, referente às necessidades formativas, apresentou uma série de enunciados relativos ao processo de ensino-aprendizagem, reconhecidos como importantes pelos estudos do campo da Pedagogia Universitária, e solicitou aos respondentes que enumerem de 01 a 04 o grau de importância acordada e o grau de concretização na sua prática. As discrepâncias entre o grau de importância e o grau de concretização na prática foram justificadas, principalmente, por: falta de conhecimento no campo pedagógico para embasar a prática; falta de entrosamento e parceria entre os professores; falta de base dos estudantes; problemas estruturais e de condições de trabalho. A segunda parte do questionário teve como foco as estratégias de desenvolvimento profissional docente, vividas e apontadas como necessárias pelos docentes, e a assessoria pedagógica. Dos 220 respondentes, cerca de 85% se posicionou a favor da criação de um Núcleo de Assessoria e Inovação Pedagógica na instituição apresentando propostas de ação, dentre as quais: estímulo a publicação sobre práticas pedagógicas inovadoras; orientação individual aos professores; pesquisas; grupos de reflexão, cursos com base nas necessidades dos docentes.

### **Abstract**

The growing concern of managers with the quality of university education, in the context of expansion of this level of education and broadening of its challenges, puts into question the contribution of Pedagogical Advisor at the University. The legitimation of this service assumes that its creation is not a unilateral action of managers. . It is crucial the recognition of its importance on the part of teachers resulting in the understanding of the complexity of university education and, consequently, the necessity of their permanent training and the opening to the individual and collective reflection on teaching practice. In order to stimulate such achievements, confronting the culture of overvaluation of research activity, several actions have been undertaken in recent years by the University of the State of Bahia. In this paper we present some results of the research "needs

and teacher professional development strategies" adopted as a means of data collection a questionnaire with closed and open issues, composed of two parts. The first, relating to training needs, presented a series of statements related to the teaching-learning process, recognized as important by field studies of University pedagogy, and asked the respondents which enumerate the 01 04 of the degree of importance awake and the degree of implementation in their practice. The discrepancies between the degree of importance and degree of realisation in practice were justified mainly by: lack of knowledge in the field to support pedagogical practice; lack of integration and partnership among teachers; lack of base of students; structural problems and working conditions. . The second part of the questionnaire focused professional development teaching strategies, experienced and trained as required by teachers, and the pedagogical Advisory. Of the 220 respondents, approximately 85% positioned itself for the establishment of an advisory and Core pedagogical innovation in institution presenting proposals for action, including: encouraging the publication on innovative pedagogical practices; individual guidance to teachers; Research; reflection groups, courses based on the needs of teachers.

### **Considerações iniciais**

Refletir sobre a necessidade de construção de uma cultura de valorização da docência universitária pressupõe retomar o sentido etimológico da palavra docência, originada do termo latim *docere*, que significa ensinar, cuja ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Com isso se quer afirmar que docência universitária significa essencialmente a ação de ensinar e formar pessoas, cidadãos e profissionais críticos, protagonistas, autônomos e éticos. Essa clarificação é importante no contexto atual de ampliação das funções do professor universitário e de crescente valorização da função de pesquisador.

Na história da universidade a docência sempre foi a principal atividade do professor, cujo desempenho pressupunha amplo domínio de conhecimentos e capacidade de comunicá-los para uma grande plateia de estudantes. Faltava formação pedagógica para investir na aprendizagem significativa dos estudantes, mas essa falta não era percebida, graças ao capital simbólico que possuía e ao fato de contracenar com estudantes, em certa medida, com projetos profissionais claros e com competências cognitivas para lidar com o ensino iluminista, enciclopedista, abstrato e dogmático ministrado.

A expansão e democratização da educação superior têm oportunizado o acesso, a esse nível de ensino, de jovens oriundos de segmentos sociais diversificados, de escolas públicas e de categorias antes excluídas (mulheres, trabalhadores rurais, minorias étnicas), muitos deles

ingressam com uma bagagem de conhecimento mais restrita, que a dos estudantes com os quais estavam acostumados os docentes universitários, e com fragilidades, especialmente, no que concerne à leitura e interpretação e à capacidade de produção autoral de textos. Nessas circunstâncias, o ensino centrado em aulas magistrais, de conteúdos dissociados do contexto histórico e social e da prática profissional para qual estão sendo formados, provoca desmotivação, evasão. Aqueles que conseguem obter o diploma têm reforçada a crença de que aprender é decorar, lidar superficialmente com os conteúdos, reproduzindo-os mesmo sem compreendê-los.

Diante desse contexto, o docente universitário vive certa perplexidade e desencanto com o ensino e tende a responsabilizar o estudante pelo seu fracasso. Por falta de uma formação pedagógica e de espaços institucionais de reflexão sobre a prática docente ele não consegue perceber que o tipo de ensino que aprendeu intuitivamente a desenvolver está em crise e, tampouco, encontrar alternativas que qualifiquem seu ensino e oportunizem o desenvolvimento integral dos estudantes. Não consegue perceber, que a universidade e seu corpo docente podem contribuir para desenvolver nos estudantes, independente de sua origem, a capacidade de problematizar, de questionar a realidade e os conteúdos, de elaborar hipóteses, de argumentar, de formular sínteses autorais, de articular teoria e prática, de tomar decisões/resolver problemas.

Desafiados por essa realidade, alguns docentes vivenciam o desequilíbrio cognitivo e buscam individualmente compreender e se capacitar pedagogicamente para enfrentá-la. Dessa forma, eles investem na aprendizagem dos estudantes e na sua própria, reduzindo assim seu nível de angústia. Todavia, muitos docentes, apesar desses desafios, resistem à formação pedagógica. Essa resistência à pedagogia universitária é reforçada pela cultura das últimas décadas de supervalorização da pesquisa, expressa, por exemplo, através dos critérios de seleção dos docentes e promoção na carreira que valorizam a sua experiência em pesquisa e as publicações em detrimento da experiência de ensino e do investimento em inovação pedagógica. Assim, o docente é induzido a viver um processo esquizofrênico, combinando, de um lado dessa cisão, o exercício sofrido e solitário da docência, de forma intuitiva e com base no modelo de seus antigos mestres, e de outro lado, a prática da pesquisa e das ações dela decorrentes, para a qual foram formados na pós-graduação e, ainda, em alguns casos, a prática do ensino na pós-graduação, que motiva e empolga.

Como afirma Chauí (2001, p.38), os docentes universitários

“tendem cada vez mais a aceitar a separação entre docência e pesquisa, aceitando que os títulos universitários funcionem como graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação, em lugar de pensá-los integralmente. Além disso, como consequência, aceitam a decisão das direções universitárias de reduzir a graduação [...] a um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário. Em contrapartida,

aceitam que a pós-graduação seja o funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira formação universitária.”

Entretanto, é crescente a preocupação de gestores das universidades brasileiras, expressa nas reuniões do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), com a qualidade do ensino. Algumas universidades têm investido na formação dos professores no período do estágio probatório. A formação didático-pedagógica é afirmada por Benedito, Ferrer, Ferreres (1995) como imprescindível para que os professores possam atuar confortavelmente no ensino superior. A ausência dessa formação antes, durante e depois do seu ingresso na universidade como profissional é um dos paradoxos que vive esse professor, na medida em que a docência universitária é uma das suas principais missões.

Muitas são as barreiras a serem vencidas para a naturalização do desenvolvimento profissional docente e para a implantação de núcleos de assessoria pedagógica na universidade. Acreditamos que a base para a superação dessas barreiras é a compreensão, por parte dos professores e gestores, acerca da complexidade do ensino universitário e, conseqüentemente, a consciência sobre a necessidade de sua formação permanente, especialmente, mediante a reflexão, individual e coletiva, sobre a prática docente.

Na perspectiva de estimular tais conquistas algumas ações foram assumidas, nos últimos anos, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) numa parceria entre o grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP) e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). Dentre essas ações, destacam-se o *Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade* (bianual), cuja quarta edição acontecerá em 2015, e a publicação da coletânea, denominada *Série Práxis e Docência Universitária* (anual) em fase de fechamento do volume III. Essas iniciativas, embora independentes entre si, assumem igualmente dois objetivos: 1) valorizar a docência universitária mediante a divulgação de relatos reflexivos e fundamentados de práticas pedagógicas inovadoras, que oportunizam o desenvolvimento integral dos estudantes e a formação de cidadãos e profissionais críticos, reflexivos, autônomos, colaborativos, comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade, 2) e investir na reflexão sobre a prática como caminho privilegiado de formação do docente universitário.

Outra importante ação da referida parceria foi a constituição do edital de pesquisa sobre ensino e aprendizagem na UNEB (PRODOCÊNCIA UNEB) cujo objetivo foi incentivar e oferecer apoio à criação de grupos multidisciplinares, intra ou interdepartamentais de pesquisa no âmbito da docência universitária de forma a contribuir para a ampliação do conhecimento e para o desenvolvimento de soluções inovadoras aos problemas do processo de ensino-aprendizagem na universidade. Dessa forma, incentivando a aos docentes ultrapassarem a dissociação, vigente na

universidade, entre ensino e pesquisa (VIEIRA et al, 2009) na medida em que o objeto de pesquisa são aspectos da prática docente.

Por fim, destacamos a realização da pesquisa “Necessidades e estratégias de desenvolvimento profissional docente: contributos para a valorização da pedagogia universitária”. A concepção dessa pesquisa se pautou no reconhecimento da importância de saber o que pensam e o que sentem os professores em exercício relativamente aos processos de ensinar e de aprender na universidade e que necessidades formativas reconhecem nesse novo contexto. Essas reflexões são inadiáveis na perspectiva da qualidade do ensino de graduação, e do desenvolvimento da capacidade da universidade e de seus docentes de autoavaliarem-se e, assim, traçarem seu próprio projeto. Pois, como sugere Rodrigues (2006), o questionamento que se produz no processo de análise sobre a própria prática tem efeitos formativos, ainda mais se essa análise das necessidades formativas é “[...] realizada num quadro investigativo fenomenológico e interacionista – e no âmbito de práticas de formação que privilegiem o processo e a análise reflexiva” (Idem, p. 10), oportunizando o reconhecimento de necessidades até então desconhecidas pelos sujeitos.

O conhecimento das necessidades de formação é uma das condições primordiais para o investimento no seu desenvolvimento profissional, principalmente se essas necessidades formativas são compreendidas, conforme Rodrigues (2006, p. 9), como “resultante do confronto entre expectativas, desejos, aspirações, por um lado, e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional.” A análise de tais necessidades dos docentes, além de possibilitar a expressão daquelas mais comuns e evidentes, deve contribuir para a reflexão das práticas e para a tomada de consciência das dificuldades vivenciadas no contexto da prática educativa.

Na perspectiva por nós assumida, a análise das necessidades formativas é um processo dinâmico e complexo que articula uma dimensão diagnóstica e outra formativa. Nesse sentido, a pesquisa “Necessidades e estratégias de desenvolvimento profissional docente”, de natureza quali-quantitativa, adotou como um dos instrumentos de coleta dos dados um questionário, com questões fechadas e abertas, composto de duas partes. A primeira, voltada para suscitar a identificação de necessidades formativas, apresentava um conjunto com 29 enunciados de aspectos da prática docente, reconhecidos como importantes pelos estudos do campo da Pedagogia Universitária, relacionados tanto ao desenvolvimento de competências cognitivas quanto atitudinais e de valores, importantes para a formação de profissionais críticos, autônomos e éticos. Por exemplo, “implementação de situações didáticas que possibilitem aos estudantes comparar, classificar, analisar, sintetizar, sequenciar e indagar o conhecimento”; “realização de atividades de ensino que coloquem os estudantes em contato com contextos comunitários, estimulando o compromisso social”; “desenvolvimento de metodologias que suscitem, dos estudantes, a tomada de decisões, justificando suas escolhas”; investimento na confiança do estudante na sua

possibilidade de aprender”. Diante dos enunciados, o respondente era solicitado a selecionar uma opção (01 a 04) indicando o grau de importância acordada e outra opção (01 a 04) assumindo o grau de concretização daquele enunciado na sua prática. A questão 30 solicitava ao respondente registrar as razões atribuídas às discrepâncias entre o grau de importância e de concretização na prática dos referidos aspectos da prática. A segunda parte do questionário teve como foco mapear as estratégias de desenvolvimento profissional docente, vividas e apontadas como necessárias pelos docentes, tanto no que concerne ao conteúdo quanto à forma. E, por fim, interrogava: Você acha importante a criação de um Núcleo de Assessoria e Inovação Pedagógica na UNEB visando apoiar os departamentos, colegiados e professores na busca da melhoria da qualidade do ensino?

Mais de 10% dos docentes da UNEB responderam ao questionário. As respostas aos enunciados, da primeira parte do questionário, parecem ter suscitado a compreensão da complexidade da docência e colocando em evidência aspectos que não faziam parte de suas preocupações cotidianas. Como revelado por vários participantes, responder ao questionário foi uma ação formativa na medida em que provocou uma consistente reflexão sobre a sua prática. Dentre as razões apresentadas para a discrepância entre o grau de concordância e de concretização na prática apresentam: reconhecimento da falta de conhecimento no campo pedagógico para embasar a prática; falta de entrosamento e parceria com os colegas; falta de base dos estudantes; problemas estruturais do curso; e falta de apoio institucional. Quanto à criação de um Núcleo de Assessoria e Inovação Pedagógica, dos 218 respondentes, 201 responderam a esta questão. Destes, cerca de 89,05% se posicionou a favor da criação e 10,95% se posicionou contra. Os 17 participantes (7% do total) que se omitiram quanto a esta questão podem estar revelando, também, uma posição contra ou de dúvida sobre a sua necessidade desse núcleo, o que é bastante compreensível nesse contexto paradoxal que vivem de supervalorização da pesquisa e subestimação do ensino. De todo modo, o percentual dos que apoiaram a criação desse núcleo foi expressivo e, a nosso ver, tal resultado foi facilitado pelo fato dos respondentes, antes de chegar a esta questão, terem sido confrontados com diversos aspectos desafiantes da prática docente. Aqueles que apoiaram a criação do núcleo apresentaram propostas de ação como: estímulo a publicação sobre práticas pedagógicas inovadoras; orientação individual aos professores; pesquisas; grupos de reflexão, cursos com base nas necessidades dos docentes.

Embora importantes, as iniciativas referidas neste artigo, ainda, são insuficientes e carecem de maior investimento institucional. Entretanto, é possível afirmar que elas concorrem para a criação de uma cultura de valorização da docência universitária e para a superação da esquizofrenia vivida pelo professor entre pesquisar e ensinar. Evidenciam que os grupos de pesquisa no campo da pedagogia universitária podem jogar um papel instituinte no sentido da valorização da docência universitária.

## Referências

- Benedito, Vicenç; Ferrer, Virginia; Ferreres, Vicente (1995). *La formación universitária a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Chauí, Marilena (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Rodrigues, Maria Ângela P (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Edições Colibri.
- VIEIRA, Flávia; SILVA, José Luís; ALMEIDA, Judite (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In: VIEIRA, Flávia. (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática* (pp.17-38). Portugal: De facto Editores

## Mudança pedagógica na universidade – um caminho de transgressão?<sup>25</sup>

Flávia Vieira  
Universidade, pedagogia, mudança profunda

## Resumo

Apesar da atenção conferida à qualidade do ensino no âmbito de reformas (trans)nacionais da educação superior, escasseiam políticas e estruturas de apoio à mudança em muitas instituições. Por outro lado, em contextos onde a investigação é fortemente disciplinarizada e constitui a base da

---

<sup>25</sup> Texto produzido no âmbito do Centro de Investigação em Educação (Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga-Portugal), financiado pela FCT– *Fundação para a Ciência e a Tecnologia*, Projeto PEST-OE/CED/UI1661/2014.

carreira académica, existem fortes obstáculos a movimentos de transformação que impliquem colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional, numa lógica de reconfiguração do estatuto do ensino e da profissionalidade docente. Com base em iniciativas desenvolvidas nesta lógica desde 2000 por comunidades multidisciplinares de docentes numa universidade pública de ensino e investigação, e equacionando as dificuldades e os ganhos observados, defende-se que a transgressão de modos dominantes de trabalho académico pode constituir uma via de transformação profunda da pedagogia, com implicações nas culturas vigentes e na institucionalização estruturas locais de apoio ao ensino. Mas estarão as instituições interessadas nessa transgressão? Da resposta a esta questão dependerá a natureza das políticas e medidas de apoio ao ensino, assim como a sua ressonância na profissão docente e nas culturas instituídas.

### **Abstract**

Despite the current attention to teaching quality within (trans)national reforms in higher education, many institutions still lack policies and structures to support change. Furthermore, in settings where research is strongly discipline-oriented and also the basis for academic careers, there are severe obstacles to movements of transformation that imply putting research in the service of pedagogy and professional development so as to reshape the status of teaching and teacher professionalism. Drawing on a movement developed along these lines since 2000 by multidisciplinary teacher communities in a teaching-research university, and taking into account both its gains and limitations, the present paper argues that the transgression of dominant academic modes of working can foster a deep transformation of pedagogy, with implications on established cultures and the institutionalisation of local teaching support structures. But are institutions interested in that transgression? The answer to this question will determine that nature of policies and measures to support teaching, as well as their resonance in the teaching profession and in the dominant cultures.

### **I. Mudança pedagógica: que mudança?**

No momento atual, em resultado de reformas (trans)nacionais como o Processo de Bolonha no caso da Europa, verifica-se um incremento de políticas de garantia e avaliação da qualidade do ensino nas universidades, assim como uma atenção maior à formação docente e à inovação pedagógica. Contudo, escasseiam estruturas de apoio aos docentes e as mudanças estruturais em curso traduzem frequentemente uma visão performativa do currículo, mais focada em aspectos

técnico-económicos do que nos propósitos e implicações da educação superior (Barnett & Coate, 2005). Além disso, como argumentei noutra lugar (Vieira, 2013a), essas reformas colocam em causa a agência profissional do professor quando assentam numa racionalidade instrumental que separa a conceção do currículo do seu desenvolvimento, podendo coartar uma outra racionalidade possível, de raiz construtivista, na qual os professores são “trabalhadores do conhecimento” (Kincheloe, 2006).

A agência profissional, essencial aos processos de mudança, refere-se à ação do professor em sala de aula mas também ao seu papel na transformação de culturas pedagógicas onde o ensino é ainda pouco valorizado e largamente invisível. Nesses contextos, importa saber se a mudança pedagógica é *superficial* ou *profunda*, pressupondo-se que a segunda visa uma reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia no meio académico, exigindo a emancipação dos professores face a culturas radicadas numa investigação fortemente disciplinarizada, territorializada e desvinculada do ensino, no isolamento profissional, numa visão tecnicista do professor e na naturalização dos constrangimentos à mudança (Vieira, 2013a). Quando se avança para este tipo de mudança, os ganhos são mais significativos, mas as resistências e os obstáculos são também maiores. Para ilustrar esta ideia, sintetizo no ponto seguinte a história de um movimento de transformação da pedagogia que tenho vindo a coordenar desde 2000 na Universidade do Minho e que, ao aproximar-se de uma mudança profunda, implica a transgressão de códigos de trabalho instituídos (v. Vieira, 2013b; Vieira, Silva & Almeida, 2012).

## **II. Transformação como transgressão: um exemplo**

Na Universidade do Minho (UM) como em muitas outras universidades, observa-se um jogo de forças conflituais entre políticas que visam assegurar a qualidade do ensino e políticas que visam assegurar a qualidade da investigação, ambas associadas ao reforço da avaliação e da prestação de contas, que por sua vez conduzem a uma burocratização progressiva do trabalho docente. No caso de Portugal, existem diversos fatores de constrangimento a uma mudança profunda da pedagogia. Desde logo, a relação entre ensino e investigação tende a ser conflitual ou nula. Uma vez que a carreira académica assenta principalmente na investigação de natureza disciplinar, também favorecida pelas práticas de avaliação e financiamento, o ensino tende a ser colocado em segundo plano e não existe uma tradição de investigação pedagógica. Por outro lado, escasseiam sistemas de incentivo à inovação e mecanismos de desenvolvimento profissional como a assessoria pedagógica, assim como fóruns e publicações especializadas no campo do ensino

superior. Um outro fator adverso à mudança é a forte territorialização das áreas de conhecimento, associada a uma cultura de competição que torna difícil constituir equipas multidisciplinares. Por outras palavras, as disciplinas representam o “lar” dos investigadores mas também as suas “barricadas” (Poole, 2009). Finalmente, embora exista no nosso país alguma investigação sobre o ensino superior, ela tende a estar desligada da ação dos professores, o que reduz potencialmente o seu impacto.

Neste cenário, as iniciativas que a seguir se relatam representam um movimento em contracorrente, o qual se tem vindo a consolidar ao longo dos anos, embora sofrendo vicissitudes e reconfigurações várias.

#### *Os projetos TPU-Transformar a Pedagogia na Universidade*

Entre 2000 e 2009, coordenei no Instituto de Educação da UM quatro projetos sequenciais e investigação pedagógica, com equipas multidisciplinares de docentes voluntários provenientes de diversas Escolas/ Institutos da universidade, ao longo dos quais se colocou a investigação ao serviço do ensino e do desenvolvimento profissional docente. As suas linhas de ação foram: 1. Construir e validar um referencial ético-conceitual de princípios pedagógicos com potencial transformador, assentes em valores democráticos; 2. Conhecer o contexto institucional, através de estudos locais focados em conceções de pedagogia e em experiências de inovação; 3. Realizar experiências de inovação em cursos de graduação e pós-graduação, desenvolvidas e avaliadas pelos professores participantes em modalidade de estudo de caso, com recurso a metodologias híbridas, focadas na qualidade do ensino e da aprendizagem; 4. Promover o diálogo interdisciplinar, a colaboração interpares e a reflexão coletiva, nomeadamente pela realização de seminários e pela assessoria pedagógica em modalidade colegial, o que contribuiu fortemente para a construção progressiva de um sentido de comunidade; 5. Visibilizar a pedagogia, pela publicação de estudos e experiências pedagógicas, e pela organização de/ participação em reuniões científicas de âmbito local, nacional e internacional; 6. Analisar e teorizar o trabalho realizado, no sentido de compreender a sua natureza, direções, impacto, constrangimentos e possibilidades.

Os projetos TPU, iniciados em 2000 a partir de um concurso interno do Centro de Investigação em Educação sobre pedagogia universitária, foram enquadrados no Centro em 2004 com a criação do grupo de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, no qual foram desenvolvidos outros projetos paralelamente a estes. Este grupo de investigação, de natureza interdepartamental, pretendia questionar e transformar formas de trabalho académico dominantes, assim como promover a investigação pedagógica e a constituição de comunidades de prática multidisciplinares. Não é de estranhar, portanto, que se tivesse deparado com resistências e obstáculos que ameaçavam a sua sustentabilidade, apesar de ter uma produtividade crescente. Com efeito, o grupo acabou por ser extinto em 2011 em resultado de um parecer produzido por um

Conselho de Acompanhamento interno do Centro de Investigação, no qual se afirmava tratar-se de um grupo de *desenvolvimento profissional* e não de *investigação* (v. Vieira, 2013b). Ficou claro para nós, nessa altura, que a cultura de investigação dominante se revelava incapaz de incorporar a diferença e, principalmente, a transgressão de práticas de investigação disciplinarizada e departamentalizada, dissociada das questões pedagógicas.

#### *O GT-IP: Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica*

Entretanto, em 2010, a Presidência do Instituto de Educação havia-me solicitado que constituísse um grupo de trabalho que dinamizasse a inovação pedagógica a nível interno. Com mais dois colegas (Assunção Flores e Fernando Ilídio), constituiu-se o GT-IP com a finalidade de promover iniciativas de reflexão, intervenção e disseminação, de forma a elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, favorecer o desenvolvimento profissional dos professores e reforçar o papel das estruturas de gestão pedagógica nos processos de inovação. Foram desenvolvidos dois projetos. O primeiro (2010/11) partiu da identificação de problemas junto de diretores de curso e incidiu na articulação curricular e pedagógica em cursos de graduação e mestrado, implicando a realização de oficinas de reflexão com os docentes e um estudo de sondagem junto dos mesmos sobre fatores e estratégias de articulação. O segundo projeto (2012/13) nasceu da identificação de preocupações dos docentes dos mestrados em ensino, destinados à formação inicial de educadores e professores pós-Bolonha. A fim de estudar o novo modelo e promover a sua melhoria, foi criada uma comunidade multidisciplinar de formadores sob a forma de um Círculo de Estudos, que visava promover uma maior articulação entre a pedagogia da formação, a investigação da formação e desenvolvimento profissional dos formadores. Esta comunidade realizou sessões de reflexão conjunta e definiu uma agenda de trabalho que incluiu estudos e experiências principalmente incidentes no estágio profissional dos estudantes, recorrendo a questionários, entrevistas, análise documental e estratégias de intervenção em disciplinas específicas.

O GT-IP baseava-se em princípios muito semelhantes aos dos projetos TPU, continuando a orientar-se para uma mudança profunda da pedagogia, agora num âmbito de atuação mais reduzido: o Instituto de Educação. Este grupo acabou por dar origem a um núcleo de estudos e inovação da pedagogia no Instituto de Educação, o que representou um passo importante para a sua legitimação institucional.

#### *O NEIP: Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia*

Em meados de 2013, a nova Presidência do Instituto de Educação propôs-me a constituição de uma estrutura de apoio ao ensino em substituição do GT-IP. Foi assim formado o NEIP, em funções desde janeiro de 2014, cuja equipa integra elementos dos cinco departamentos do Instituto e um representante do Conselho Pedagógico. O Núcleo tem como finalidade reconfigurar o estatuto da pedagogia através de um maior investimento na sua valorização, renovação e visibilização,

contribuindo para uma afirmação estratégica do Instituto face aos desafios e exigências do ensino superior na atualidade. A sua ação desenvolve-se numa linha de continuidade do trabalho dos projetos TPU e do GT-IP, em três vertentes principais: 1. Promover e apoiar a realização de estudos e experiências no âmbito da pedagogia, nomeadamente nos projetos de ensino do Instituto, o que integra funções de assessoria pedagógica; 2. Apoiar o desenvolvimento de políticas e projetos de ensino, em estreita articulação com os órgãos do Instituto; 3. Promover a disseminação e o debate no âmbito da pedagogia, o que integra ações de divulgação e de reflexão, e ainda a construção de uma “biblioteca pedagógica” online. O NEIP passou a integrar, como uma das suas atividades, o Círculo de Estudos formado no âmbito do GT-IP.

As atividades do Núcleo são planeadas de modo a responder a prioridades estratégicas e necessidades emergentes, mas também no sentido de ir construindo um legado pedagógico consistente, traduzido em iniciativas orientadas para a produção de saberes e práticas alinhados com a investigação atual sobre pedagogia universitária e promotores de mudança.

### **III. Em jeito de balanço: lições do passado voltadas para o futuro**

O modo como os docentes universitários reconfiguram a sua profissionalidade depende de como se posicionam face às culturas institucionais, ou seja, aos padrões dominantes de valores assumidos como válidos em função da experiência partilhada dos sujeitos (Schein, 2010). Uma vez que as instituições de ensino superior dificilmente apresentam uma cultura coesa, nelas coexistindo racionalidades distintas e movimentos de desenvolvimento e de contra-desenvolvimento que frequentemente configuram “lutas de opostos” (Morgan, 2006), os movimentos de mudança situam-se num espaço ambíguo onde operam, em simultâneo, movimentos de rejeição das condições vigentes e de sujeição a essas condições.

A experiência aqui relatada representa um percurso em contracorrente face a códigos de trabalho académico dominantes, mas também de sujeição a esses códigos. Inscrevendo-se numa linha de trabalho que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designada como “scholarship of teaching and learning” (Boyer, 1990; Shulman, 2000, 2004), implica uma atuação que é simultaneamente *pedagógica e investigativa*, e que não se concilia facilmente com uma cultura institucional onde o ensino e a investigação seguem rotas distintas. Assim se explica, em parte, a extinção do grupo de investigação a também a maior aceitação de estruturas como o GT-IP e o NEIP, mais claramente associadas ao ensino. Isto não significa que este tipo de estruturas sejam valorizadas de modo consensual, mas a resistência ao seu desenvolvimento é menor.

A transgressão dos códigos habituais do trabalho acadêmico pode constituir uma via de transformação profunda da pedagogia e promover a criação de estruturas locais de apoio ao ensino. Mas estarão as instituições interessadas nessa transgressão? E estarão os docentes predispostos a correr os seus riscos? Uma coisa parece certa: aquilo que dificulta uma mudança profunda da pedagogia é também aquilo que a justifica e reclama, importando denunciar constrangimentos e lutar pelo direito de sermos melhores educadores. Deveremos afastar-nos dessa luta?

## Referências

- Barnett, Ronald, & Coate, Kelly (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boyer, Ernest (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Kincheloe, Joe (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgan, Gareth (2006). *Images of organization*. Thousand Oaks: Sage.
- Poole, Gary (2009). Academic disciplines: homes or barricades? In Carolin Krebber (Ed.). *The university and its disciplines – Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 50-57). New York: Routledge.
- Schein, Edgar (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, Lee (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (1), 48-53.
- Shulman, Lee (2004). *Teaching as community property – Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vieira, Flávia (2013a). O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. *Revista Teias*, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ/ Brasil, 14 (33), 138-156.
- Vieira, Flávia (2013b). The scholarship of pedagogy in adverse settings - Lessons from experience. In Maria Assunção Flores, Ana Amélia Carvalho, Fernando Ilídio Ferreira & Teresa Vilaça (Eds.), *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 257-276). AW Rotterdam (The Netherlands): Sense Publishers.
- Vieira, Flávia, Silva, José Luís & Almeida, Judite (2012). Transformar a pedagogia na universidade: Um caminho de transgressão? In Arnaud S. Júnior (Org.). *Educação e contemporaneidade – Contextos e singularidades* (pp. 145-170). Salvador: EDUFBA/ EDUNEB.