



## **OS PROGRAMAS DE APOIO PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES: UMA POSSIBILIDADE DE REPENSAR AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Paula Trindade da Silva Selbach – PPGEdU/UFRGS

**Resumo:** Os programas de apoio pedagógico despontam, atualmente, como uma alternativa para a formação pedagógica do docente universitário. Concomitante a isto, percebe-se que as políticas atuais para a educação superior não garantem a formação pedagógica para o exercício da docência. Neste sentido, interessa analisar a organização, funcionamento e saberes do programa de apoio pedagógico de uma universidade federal e multicampi; entender como os docentes universitários percebem e se engajam nestas propostas de formação. Para compreender tais questões pretende-se realizar uma análise dos documentos, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e demais documentos deste programa, além de entrevistas semi-estruturada com professores ligados a três cursos diferentes desta universidade. A pesquisa está na fase de coleta de dados, mas já foi possível depreender que este programa é institucionalizado e encarado como política desta universidade. Os professores percebem estes momentos de formação como importantes, mas revelam que algumas estratégias poderiam estar mais ligadas com o campi de origem deste professores, trazendo desafios locais para a pauta destes processo de formação.

**Palavras-chave:** programas de apoio pedagógico – desenvolvimento profissional – docência universitária – pedagogia universitária

### **1. Primeiras considerações**

A formação para o exercício da docência universitária e o desenvolvimento do campo da pedagogia universitária, tem sido tema de muitos estudos e publicações atuais, tanto no Brasil como em outros países. Mesmo que as políticas públicas brasileiras para o ensino superior não garantam a formação pedagógica para tornar-se professor universitário, é possível mapear muitas iniciativas individuais e coletivas, institucionalizadas ou esporádicas de formação pedagógica. Porém, historicamente, esta preocupação é recente entre professores e gestores das universidades, o que torna qualquer iniciativa de mudança um desafio, por lidar com estruturas consolidadas, com representações diferentes sobre a docência universitária.

Podemos citar, como iniciativa para a formação pedagógica, os programas de apoio pedagógico que vem sendo institucionalizados como políticas de formação em muitas universidades do país. Por esta razão, este trabalho procura compreender como uma universidade federal concebe as estratégias para a formação dos docentes universitários que nela atuam, a partir da institucionalização de um programa de apoio pedagógico.

Na primeira parte deste trabalho, pretende-se entender o cenário atual da universidade no século XXI, buscando alguns elementos que levaram a estas preocupações com o desenvolvimento do campo da pedagogia universitária e da formação pedagógica para a atuação neste nível de ensino. Também interessa apontar o que trazem as políticas atuais sobre este assunto e como os programas estão se concretizando como uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

Objetiva-se com este trabalho analisar a organização, funcionamento e saberes do programa de apoio pedagógico desta universidade e entender como os docentes universitários percebem e se engajam nestas propostas de formação. A pesquisa encontra-se na fase inicial de recolha de dados, mas já é possível apontar o que está expresso no documento que norteiam as ações deste programa e alguns extratos de falas de professores atuantes nesta universidade que participam destas estratégias de desenvolvimento profissional, questões que serão abordadas na última parte deste trabalho.

## **2. A universidade na contemporaneidade e o campo da pedagogia universitária**

Não podemos analisar as iniciativas institucionais para a formação do professor universitário, sem considerar os elementos que contribuem para que esta formação se configure de uma forma ao invés de outra. A formação não é neutra, ela ocorre em um tempo-espaço determinados por um contexto específico.

A identidade do docente universitário, que atualmente alguns estudos revelam o quanto é contraditória, foi construída por muitas gerações nesta perspectiva, na lógica de que “quem sabe fazer sabe ensinar” ou a ideia existente entre os professores de que a pesquisa repercute automaticamente em um ensino de melhor qualidade (ZABALZA, 2004). A prática pedagógica por anos se efetivou dessa forma, mas porque agora passa a ser questionada?

A universidade do século XXI enfrenta muitos desafios que desestabilizam a ação e a prática do docente universitário gerando, o que Santos (2004) denomina, de crises. Neste contexto, os princípios orientadores para o enfrentamento destas crises<sup>1</sup>, apontam novas alternativas e assim se repensa a prática pedagógica, ao repensar a prática a identidade. As repercussões deste cenário para a construção da identidade do docente universitário são significativas. Questiona-se a identidade, se repensa, mas não sabe em que sentido transformá-la. Na esteira de Marcelo e Vaillant (2009, p.36) “a formação da identidade

---

<sup>1</sup> As crises identificadas pelo autor são: a crise de hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional.

profissional não é a resposta a pergunta de ‘quem sou (neste momento)’, mas a resposta a pergunta de ‘quem quero chegar a ser?’”.

A afirmação de Santos (2004, p.44) cabe nesta perspectiva, pois “não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe com o que já existiu antes. Em primeiro lugar porque as mudanças são irreversíveis”, pois a universidade atravessa as crises sendo questionada na sua essência, na sua função social e “em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade foi-o para alguns e não para outros”. A universidade foi protagonista no processo de exclusão social e é por esta razão que a crise da hegemonia afetou tanto esta instituição. No Brasil, essa foi a própria história da universidade desde que ela se concretizou<sup>2</sup>, algo que podemos constatar através de Fávero (2006, p.19), que ao questionar “por que, no início do século XXI, nos preocupamos em discutir a universidade no Brasil, situando sua história e os impasses por ela vividos até os anos 60?”. Ela explica que:

Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

Nota-se que a universidade brasileira não tinha por tradição considerar as premências da sociedade e foi aceita desta forma. Não assumiu os problemas sociais e não se uniu aos grupos sociais na tentativa de encontrar alternativas. Não considerou os problemas da realidade para a formação dos profissionais que era responsável.

Santos (2004), ao analisar as universidades nos países centrais e periféricos explica que a universidade pública esteve ligada a construção de um projeto de país quase sempre elitista e norteou a formação que oferecia para estes objetivos. Neste sentido, Santos (2005, p.45) mostra a importância de se lutar pela definição da crise, pois a universidade não conseguiu definir a sua crise hegemonicamente “com autonomia, mas de modo que a sociedade se reveja nela” e neste sentido cabe falar em definição contra-hegemônica da crise aceitando se reformar e ser reformada sem assumir uma posição defensiva ou hostil com relação ao que é novo.

---

<sup>2</sup> Fávero (2006) explica neste artigo os impasses vivenciados pela universidade pública brasileira até os anos 60.

Algumas das maneiras de se reconquistar a legitimidade, apontada por Santos (2005), provocam reflexões acerca do ensino universitário. Algumas áreas de ação para a reconquista da legitimidade, que possibilitam reflexões acerca da prática pedagógica do docente universitário, são acesso e a responsabilização social da universidade.

Através de algumas políticas como – as de ação afirmativa, das bolsas de manutenção para alunos trabalhadores, da abertura de universidades públicas em regiões menos favorecidas, entre outros - os alunos que ingressam nas universidades vem das mais diferentes classes sociais, etnias, religiões. Estes grupos, que muitas vezes ficaram a parte das políticas de acesso ao ensino superior, passam a frequentar as universidades públicas, trazendo para o interior desta instituição as deficiências das escolas em que estes alunos estudaram, mas também as vozes dos grupos sociais que são minorias e que ficaram a margem das conquistas desta globalização neoliberal. Para estes alunos que o docente universitário irá pensar e planejar estratégias de ensino e aprendizagem, o que é uma responsabilidade considerando que a própria universidade protagonizou a exclusão destes grupos, quando não possibilitou acesso, quando os desconsiderou nas pesquisas, quando os excluiu da sua agenda e das iniciativas de extensão.

Muitas das discussões do autor, para repensar a universidade no século XXI, referem-se à responsabilização social da universidade. Na sua concepção de Santos (2005, p.68) “a responsabilidade social da universidade tem que ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor”. É mais que um compromisso, é uma dívida social que a universidade tem com a sociedade e com estes grupos sociais que, para se efetivar, dependem de recursos financeiros e flexibilidade institucional, da reconquista da autonomia universitária e da liberdade acadêmica que poderão gerar um olhar mais acurado para os contextos de uma determinada região ou localidade.

Neste sentido, a ideia de rede nacional de universidades públicas, também assume um papel importante e é defendida pelo autor para que se fortaleça uma nova institucionalidade e se crie condições para a legitimidade. O bem público da universidade passa a ser produzido em rede o que incide na pesquisa, na extensão, no ensino de graduação e pós-graduação. Se esta ideia ganhar forma como uma das maneiras de se enfrentar as crises, planejar os processos de ensino e aprendizagem poderá tornar-se algo cada vez mais complexo.

A crise provocou um sentimento de perda nos professores universitários e de certa forma, desestabilizou a ação docente. As maneiras de enfrentá-las ainda não são consenso entre todos. As questões de acesso, de responsabilização social, de produção de conhecimento

em rede, entre outras formas de enfrentar a crise que ainda podem surgir, podem gerar muitas consequências para a prática pedagógica e, neste contexto, cabe falar em pedagogia universitária.

Neste sentido, recorremos a Libâneo (2006, p.118) ao explicar que pedagogia “assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social”. Interesses estes que estejam “de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social”.

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

Espera-se que o professor universitário consiga transformar o seu conhecimento em um conteúdo pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Que ele consiga lidar com os desafios enfrentados pela universidade contemporânea. Que através da sua atuação a formação dos alunos não seja afetada diante do impasse, que muitas universidades vivenciam atualmente, entre apenas respaldar o mercado ou também gerar conhecimentos pluriversitário. Corroborando com esta análise diz Zabalza (2004, p.37) que:

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

As contribuições da pedagogia para a universidade, assim como em outros níveis de ensino, ganha características próprias, é campo em desenvolvimento que irá contribuir para gerar novas aprendizagens, para enfrentar a crise, para reconquistar a legitimidade e uma nova institucionalidade para a universidade. Através da apropriação dos estudos pedagógicos estes professores poderão respaldar esta sociedade e não caírem no risco de promoverem novas exclusões. Não é facilitar este ensino, pelo contrário é torná-lo mais complexo na medida em

que considera diferentes formas de ensino e de aprendizagem. É considerar as diferenças entre os alunos na prática pedagógica. É entender que o ensino e a aprendizagem se configuram de diferentes formas conforme o local e o contexto específico que são desenvolvidos, mas que nem por isto essas experiências deixam de ter valor para outros contextos, no sentido mais global.

É também perceber que a formação do docente universitário é contínua e sistemática, que não se finda com o término de uma disciplina ou uma especialização em Metodologia de Ensino Superior ou com um Estágio na graduação. A própria ideia de formação recebe novas conceituações e muitos autores preferem substituir a palavra formação por *desenvolvimento profissional*.

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

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

A pedagogia universitária é um campo de conhecimento que poderá se desenvolver no confronto com os saberes específicos, com os professores de outras áreas do conhecimento. Quando as teorias educacionais auxiliarem no desenvolvimento de estratégias para o ensino superior. Quando as experiências contextualizadas foram socializadas gerando teorias que expressem as práticas pedagógicas das diferentes áreas de formação. Ao se apropriarem dos conhecimentos pedagógicos os professores irão alterar sua concepção sobre a formação para o ensino, irão contribuir para o processo de reconstrução da identidade e gerar alternativas para repensar a crise e porque não fortalecer a universidade como bem público a serviço do bem comum.

### **3. Os programas de apoio pedagógico: a legislação e os estudos atuais**

O investimento de tempo pelos docentes universitários, no que se refere a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem mais coerente com o contexto atual, que se encontra a universidade, parece algo indissociável da formação para o exercício da docência. Porém, os professores universitários nem sempre tiveram a formação pedagógica para o ensino. Como vimos em Zabalza (2004), os docentes nem sempre percebem esta apropriação como necessária.

Um dos motivos para esta despreocupação com a formação pedagógica refere-se ao campo da pedagogia, que se desenvolveu distante das questões e preocupações do ensino na educação superior (CUNHA, 2010). Outro motivo, que podemos citar, refere-se a atual legislação no que tange a formação do professor de magistério superior.

Nas palavras de Cunha (2012, p.28), “vale ressaltar também que, por sua vez, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e, só tardiamente, alcançaram certa legitimação científica”. O que, segundo a autora, honra a origem da palavra grega, pois na Grécia antiga, *paidós* significa criança e *agogos*, condutor. Por esta razão, Paidagogos, ou seja, “o condutor da criança” ou “aquele que conduz a criança”.

A segunda questão refere-se as políticas educacionais para a formação do professor de magistério superior. Cunha (2007) explica que a Pedagogia Universitária é campo de estudos ainda frágil, que gera lacunas que facilitam o impacto das políticas externas. Entretanto, não se obrigam os professores a investir na sua formação para o ensino. Há uma certa “*desresponsabilização* das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior” (CUNHA, 2007, p.22). As iniciativas com relação à formação contínua dos professores são esparsas e não se tem definido um espaço de formação apropriado e específico.

Neste sentido interessa apresentar as considerações de Dias (2010) ao elencar as principais políticas para a formação dos professores de ensino superior. A autora traz a resolução n. 12/83 do Conselho Federal de Educação (CFE), que regulamentou a oferta de cursos de especialização (*lato sensu*), a resolução n. 03/99 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), da resolução CNE/CES 1/2001 que foi orientada pelo parecer CNE/CES 142/2001. Por fim, interessa rever a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96.

É determinado no artigo 4º da resolução n. 12/83 (CFE), no parágrafo 1º, que os cursos de especialização *lato sensu* destinem pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária

“como disciplina de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo à iniciação a pesquisa” (DIAS, 2010, p.72). O que na concepção de Dias (2010) mostra uma preocupação com a formação didático-pedagógica.

Através da discussão de Dias (2010), observamos que a resolução CNE/CES 1/2001 em vigor exclui do texto a obrigatoriedade dos Cursos de Pós- Graduação tanto *latu sensu* quando *strictu sensu*, ofertar 60 horas de disciplinas destinadas à formação didático-pedagógica.

Também interessa retomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394/96, nos artigos que tratam da formação docente:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Percebe-se, que a lei reconhece como relevante a prática de ensino para a formação do professor, mas isenta o docente universitário desta obrigatoriedade. Por esta razão, fazer com que esta ciência comece a ocupar lugar na formação dos professores universitários, das mais variadas área do conhecimento, representa um desafio.

Correntemente observa-se o interesse individual de professores universitários pela busca da formação pedagógica, através de cursos de *latu sensu* e *strictu sensu*. Em outros casos, algumas Instituições de Ensino Superior, preocupam-se em propiciar tais espaços de qualificação docente através, por exemplo, da proposição de encontros periódicos de formação. Algumas universidades direcionam os cursos de formação para os ingressantes na docência, ministrados por professores mais experientes ou por professores da área da educação. Existem casos em que é possível observar iniciativas locais, que partem de determinado curso ou departamento, com o intuito de discutir questões que se impõe à prática pedagógica específica de cada curso.

Na obra *Trajetórias e lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*, é realizado um mapeamento dos lugares que os professores buscam para a sua formação pedagógica, seja para manter a sua condição de docente, seja para ingressar na carreira (CUNHA, 2010).

Dentre os lugares estudados, apontamos os que ocorrem no local de trabalho. Neste sentido, merece atenção, a formação pedagógica através da Comunidade Virtual de

Aprendizagem, que segundo estudos de Mallmann, Daut, Pinto e Kuhn (2010) “tem como objetivo, compartilhar e oferecer novos espaços de aprendizagem mediada pelas tecnologias de informação e comunicação”.

Neste mesmo contexto, uma das pesquisas também aborda a formação no território de trabalho, mas ao invés de redes virtuais o estudo foca nos programas de apoio pedagógico consolidado em três universidades, sendo duas do estado do Rio Grande do Sul e uma do Paraná. Para Broilo, Fagundes, Gomes, Jardim e Braccini (2010) o interesse deste estudo foi o de “localizar instituições e programas já consolidados que possibilitassem perceber os impactos que podem estar refletindo na qualidade do trabalho acadêmico e na identidade profissional dos professores destas instituições”. Por ocorrer no local de trabalho e lidar com problemas concretos da prática pedagógica é possível observar alguns impactos na prática pedagógica do docente universitário.

A principal diferença dos programas desenvolvidos no local de trabalho das outras modalidades de formação é a possibilidade de dar continuidade ao processo de desenvolvimento profissional docente. É uma possibilidade de concretizar o entendimento de que, a formação para a docência, é um contínuo de empreendimentos e de esforços que não se findam com o término de uma etapa da formação. Que não se findam com o término de uma disciplina ou cursos de especialização (*stricto sensu*) de Metodologia do Ensino Superior ou de um Curso de Mestrado ou Doutorado em Educação. Aqui, cabe explicar, que não significa desconsiderar as outras possibilidades de formação. Pelo contrário, entende-se que quanto mais precoce o estudos na área pedagógica, mais possibilidade de repensar, relacionar, redefinir os conhecimentos específicos de uma determinada área e transformá-los em conteúdos pedagógicos. O que os estudos apontam é que esta continuidade da formação através do local de trabalho merece atenção pelas possibilidades que oferece, considerando que, quando estes conhecimentos pedagógicos são mobilizados para encarar desafios problemas específicos oriundos da prática eles ganham outra conotação para o processo de formação.

Neste sentido, recorremos a Marcelo (2009, p.9), para explicar porque a nossa concepção de formação se aproxima mais do conceito de desenvolvimento profissional ao invés da concepção de formação continuada. Primeiramente, a ideia de formação continuada pressupõe que ela precede uma formação inicial. Muitas vezes entendida como desnecessária ou opcional a formação continuada foi desprestigiada em algumas instituições de ensino. É interessante esclarecer, que este entendimento tem raízes na racionalidade técnica, que entra em crise a partir do avanço de estudos das ciências naturais, o que repercute nas ciências

humanas. Santos (2002, p.15), explica a forte influência da ciência moderna deu-se ao delimitar suas fronteiras, ao acreditar que o que não é quantificável é significativamente irrelevante, de que “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas sobre o que se separou”. De certa forma, algo que explicita o desprestígio das Ciências Humanas e do conhecimento gerado por áreas próximas, assim como os conhecimentos pedagógicos, pois o processo de ensino é complexo, dificultando classificações e divisões.

Porém, como explica Santos (2002, p.26), esta concepção entra em crise, e “a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir” a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa, sendo que esta distinção perde o sentido assumindo “a forma de um *continuum*”.

Este novo entendimento sobre a produção das ciências relaciona-se com “o conceito de ‘desenvolvimento’ profissional tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p.9). Esta conceituação é a que mais se aproxima da maneira como pretendemos encarar a formação neste estudo. Sendo assim, entendemos que os programas de apoio pedagógico podem se concretizar em uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

Outra questão a ser observada é que os programas têm duração, tem tempo determinado para se desenvolver e o tempo pode ser um aliado, pois considerando o que nos diz Pimenta (2010, 110):

Por ser processual, não se pode desconsiderar a questão do *tempo*. Um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivo, etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido, em relação aos problemas diagnosticados e transformados em metas. Não se trata de um resultado informativo, a ser resolvido numa palestra de algumas horas. Assim como é impossível capacitar um profissional de qualquer área numa palestra, o mesmo ocorre na preparação para a docência, embora se possam obter, em encontros ou palestras, aspectos, análises e informações significativas para a formação dos sujeitos na direção das alterações necessárias.

O tempo é um elemento importante a ser considerando em qualquer processo de formação. Até mesmo o diagnóstico dos problemas e desafios da prática pedagógica demanda tempo, pois nem todos estes desafios se revelam apenas através de falas ou de uma breve observação.

A partir destas discussões compreendemos que os processos de formação que se desenvolvem a partir dos programas e se caracterizam pela continuidade, por estar previsto na

política da instituição, por ter etapas, por prever estes espaços de formação e ações concretas podem contribuir para uma maior apropriação do campo da pedagogia universitária pelos professores universitários. Como ainda não existe uma definição clara nas políticas públicas no que se refere à formação pedagógica para ser professor universitário, qualquer iniciativa de discutir a pedagogia na universidade parte de uma necessidade local e, por esta razão, merecem ser analisadas, estudadas e discutidas. Estas iniciativas podem estar sinalizando um movimento de mudança.

#### **4. Encaminhamentos Metodológicos**

Este estudo pretende analisar a proposta de formação continuada instituída por uma universidade pública que é composta por dez campi. A instituição possui uma Coordenadoria de Apoio Pedagógico (CAP) que, dentre outras atividades, propõe seminários de formação para professores ingressantes e estáveis na instituição como maneira de incentivar a formação continuada dos professores.

Pretende-se realizar este projeto a partir da metodologia da pesquisa qualitativa. Acredita-se que através desta metodologia será possível lançar um olhar mais detalhado sobre a instituição a ser analisada, considerando aspectos encontrados nas falas, nos documentos oficiais, aspectos estes que podem parecer irrelevantes em um primeiro momento, mas que se reconduzidos ao contexto que foram gerados ganham sentido para um grupo determinado. Esclarecendo esta ideia, reporto-me a Bogdan e Biklen (1994, p.47), quando explicam que, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”. Entendem que as ações podem ser melhores compreendidas quando forem observadas em seu ambiente natural de ocorrência.

Trabalhar de forma qualitativa permite estabelecer estratégias e procedimentos que levem em consideração as experiências do ponto de vista dos informantes, tentando entender o sentido e significado dessas experiências para o sujeito da pesquisa, considerando o lugar de onde ele fala. Além disto, a investigação deverá considerar que a pesquisa está se desenvolvendo numa instituição com uma realidade específica, que tem sua história, uma cultura pré-estabelecida, uma identidade, condições que deverão ser respeitadas na análise.

Acredito que a entrevista poderá deixar os professores mais a vontade para expor suas concepções. Por ser semi-estruturada, não se prenderá a um roteiro pré-determinado. Para Bogdan e Biklen (1994) os documentos internos oficiais são reveladores do discurso compactuado no âmbito institucional, assim como das regras e regulamentos oficiais. Neste

sentido não há como olhar para estes documentos sem considerar o contexto e as concepções dos atores que os geraram.

Primeiramente será realizada a análise dos documentos desta universidade, como PDI e demais documentos que balizaram a criação e funcionamento da CAP, para extrair aspectos da realidade institucional e para compreender como o programa se insere nesta universidade, assim como seus funcionamentos e seus saberes.

Interessa também, entender como os docentes que participam deste processo de formação, percebem e entendem as iniciativas desta coordenadoria. Por isto, numa segunda etapa será realizada uma entrevista semi-estruturada com coordenadores, assessores pedagógicos e professores atuantes nesta universidade e que participam destas ações de formação pedagógica. Para esta etapa são escolhidos três cursos diferentes áreas do conhecimento, ciências humanas, saúde e engenharias.

Objetivo, através da escolha destes caminhos metodológicos me aproximar dos movimentos que se desenvolvem entre os professores e nos seus respectivos cursos através das ações da Coordenadoria de Apoio Pedagógico e que podem estar contribuindo para o desenvolvimento do campo da pedagogia e da didática universitária contribuindo assim, para o desenvolvimento profissional do docente universitário.

## **5. Alguns resultados: um olhar para os documentos e extratos de falas**

A pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados, mas a partir da análise documental e de alguns extratos de falas, de professores coordenadores de cursos, já é possível tecer algumas considerações. Para as análises foram extraídas três categorias: *inserção do programa na universidade a concepção de formação*, a *concepção identidade* e as *ações desenvolvidas*. Primeiramente é interessante entender que as propostas de formação desenvolvidas pela CAP são pensadas para três grupos de professores: a) ingressantes; b) todo grupo de professores; e c) coordenadores de cursos.

Quanto à *inserção do programa na universidade*, observou-se, através da análise de documentos internos, que as iniciativas desta coordenadoria acontecem a partir de políticas institucionais para esta universidade. O programa está vinculado ao Gabinete do Vice-Reitor e se divide em duas áreas. A primeira é a Divisão de Apoio Pedagógico, que foca nos processos de ensino e aprendizagem da universidade assim como das questões “didático-pedagógicas” e “teórico-metodológicas”. Já a Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento,

“trata do apoio aos Coordenadores de Curso e de temáticas relacionadas aos Cursos de Graduação, organizados em área do conhecimento”.

No que se refere às *ações desenvolvidas*, a Divisão de apoio Pedagógico propõe seminários de formação para professores ingressantes e veteranos na instituição, como maneira de incentivar a formação continuada dos professores em exercício. Antes do início do ano, todos os professores dos dez campi que compõe a universidade são convidados a participar de um *Seminário de Desenvolvimento Profissional* que aborda diferentes temáticas. O seminário ocorre em um dos campi da universidade. Sobre o seminário uma professora coloca que *as temáticas são boas, atuais, e se relacionam com a nossa prática*. Para outro professor, que também é coordenador de curso, *estes seminários deveriam se dividir em micro seminários nos campi, pois tem questões difíceis de implementar*. Nota-se, na fala deste professor, a preocupação com que os assuntos discutidos neste momento coletivo de formação sejam repensados nos campi considerando as especificidades locais.

É claro no texto dos documentos a preocupação em “promover ação formativa aos novos docentes e o investimento em sólida formação voltada ao profissionalismo docente”. Para Cunha (2007, p.14) o termo profissionalidade ou profissionalismo docente “tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional, e se traduz na ideia de ser a profissão em *ação, em processo, em movimento*”. Neste caso, o professor estará sempre concentrando energias e esforços para o aprimoramento da sua profissão, da sua prática. A *formação é concebida* como um processo contínuo, em movimento.

Também encontramos nos documentos, “com a construção da *identidade* docente e o aperfeiçoamento contínuo no contexto da sala de aula” universitária e também em “potencializar a construção da identidade docente”. O programa, na sua forma escrita, esta em consonância com os estudos mais recentes como os de Zabalza (2005) e Pimenta (2010) que evidenciam a ambiguidade da identidade do docente universitário e parte destes pressupostos ao propor ações no tocante à formação continuada.

No decorrer das análises algumas impressões merecem destaque. A primeira delas refere-se à importância deste programa para a universidade e professores o que pode ser observado através das falas e fragmentos dos documentos. Atenta-se para o fato de que, este movimento ocorre a partir de demandas e preocupações e problemas desta universidade, o que tem uma conotação especial, considerando que as políticas nacionais não apontam a necessidade da institucionalização dos programas de apoio pedagógico e nem da necessidade da formação específica para o exercício da docência.

Este estudo aponta que, a preocupação com a formação pedagógica para o desempenho da docência na universidade está sendo encarada como política institucional pelas universidades. Estes movimentos podem trazer novos elementos para repensar as políticas públicas nacionais para a formação do docente universitário.

## 6. Referências Bibliográficas

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora

BROILO, Cecília Luiza; FAGUNDES; Mauricio Cesar V.; GOMES, Marta Quintanilha; JARDIM, Ilza Rodrigues; BRACCINI, Marja Leão. *A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários*. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). (2010) *Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional*. São Paulo: Junqueira e Marin

CUNHA, Maria Isabel. *O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão*. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). (2007) *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: Papyrus

CUNHA, Maria Isabel (org.). (2010) *Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional*. São Paulo: Junqueira e Marin

DIAS, Ana Maria Iorio. *Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior*. In: VEIGA, Ilma Passos A.; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. (2010). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. São Paulo: Papyrus

MALLMANN, Marly Therezinha; DAUDT, Sônia Isabel D.; PINTO, Marialva Linda M.; KUHN, Caroline. *O virtual como território de formação continuada para a docência universitária: o caso RICESU*. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). (2010) *Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço interinstitucional*. São Paulo: Junqueira e Marin

FÁVERO, Maria de Lourdes. A. (2006). *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Curitiba: Educar

GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores para uma mudança educative*. Portugal: Porto Editora

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. (2009). *Desarrollo Profesional Docente- Cómo se aprende a enseñar?* Madrid : Narcea

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação: Pedagogia e Didática- o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e*

*profissional*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) (2006) *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa M. das G. (2010). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora

SANTOS, Boaventura de Souza. (2004) *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

ZABALZA, Miguel A. (2004) *O ensino universitário – seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed