



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**JOSILAINE BURQUE RICCI NASCIMENTO**

**PARCERIA ENTRE PEDAGOGO E PROFESSORES DO  
ENSINO SUPERIOR:  
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS AO  
TRABALHO DOCENTE**

---

Londrina  
2013



Londrina  
2013

JOSILAINE BURQUE RICCI NASCIMENTO

**PARCERIA ENTRE PEDAGOGO E PROFESSORES DO ENSINO  
SUPERIOR:  
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICA AO TRABALHO  
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maura Maria Morita Vasconcellos

Londrina  
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca  
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

N244p Nascimento, Josilaine Burque Ricci.  
Parceria entre pedagogo e professores do ensino superior : contribuições  
teóricas e metodológicas ao trabalho docente / Josilaine Burque Ricci  
Nascimento. – Londrina, 2013.  
138 f. : il.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2013.  
Inclui bibliografia.

1. Professores universitários – Formação – Teses. 2. Educação – Brasil –  
Teses. 3. Didática – Teses. 4. Ensino – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria  
Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação  
e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.02

JOSILAINE BURQUE RICCI NASCIMENTO

**PARCERIA ENTRE PEDAGOGO E PROFESSORES DO ENSINO  
SUPERIOR:  
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICA AO TRABALHO  
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Maria Morita Vasconcellos  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusi Aparecida Navas Berbel  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Kazuko Teruya  
UEM – Maringá - PR

Londrina, 29 de julho de 2013.

## AGRADECIMENTOS

### **Agradeço...**

Primeiramente, agradeço a **Deus** pela graça e força para a conquista deste sonho de formação pessoal e profissional.

**À minha orientadora, Maura Maria Morita Vasconcellos**, agradeço não só pela orientação do trabalho, mas, sobretudo, pela sua amizade, paciência e dedicação, pelo carinho e respeito dispensados a mim, e pelas palavras de conforto, ânimo, incentivo.

**Às Professoras, Neusi Aparecida Navas Berbel e Teresa Kazuko Teruya**, por aceitarem participar de minha banca e, principalmente, pelas preciosas contribuições dadas, que enriqueceram este estudo.

**Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL**, que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram que eu pudesse ampliar os meus.

**À IES pesquisada**, que confiou em mim, abrindo as portas para a realização deste trabalho.

**A todos os sujeitos** que participaram desta pesquisa.

**Ao meu amado esposo, Claudemir**, que sempre acreditou em mim, que com suas orações se fez presente nesta caminhada, apoiando, incentivando e que com paciência respeitou os meus dilemas.

**À minha amada filha, Júlia**, pela compreensão de minhas ausências e pela paciência que teve para comigo, no decorrer desta jornada.

**Ao meu pai, Edo**, que sempre nos mostrou a importância de ansiar a busca de novos conhecimentos.

**À minha irmã, Vanessa,** que, mesmo de longe, se fez presente nesta longa caminhada, com palavras de perseverança.

**À minha amiga, Adriana de Araújo,** pela atenção e pelo valoroso auxílio que me deu durante esta caminhada.

**Às minhas amigas do trabalho** que realizaram comigo o longo percurso até chegar aqui. Obrigada pelas contribuições, pelo carinho, pelo ombro amigo, pelas palavras de confiança.

**A todos** que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho chegasse à etapa final.

NASCIMENTO, Josilaine Burque Ricci. **Parceria entre pedagogo e professores do ensino superior**: contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho docente. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

## RESUMO

O presente estudo analisa a possibilidade do estabelecimento de uma parceria entre o pedagogo e o professor universitário, na promoção de formação pedagógica aos docentes que atuam no ensino superior. Elege como problema de pesquisa: Quais os desafios e contribuições na constituição de uma parceria entre o pedagogo e o docente universitário no desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado na proposta institucional? Estabelece como objetivo geral: analisar a parceria entre o pedagogo e o professor de ensino superior em seu contexto de atuação, com vista a vislumbrar a qualidade do processo de ensino na graduação, bem como o fortalecimento da prática pedagógica docente. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório-descritivo. Utiliza como instrumentos de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada com uma pedagoga que atua no setor de assessoria pedagógica e um questionário de consulta a vinte e dois professores de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Os resultados indicam a possibilidade de a atividade de assessoria pedagógica realmente acontecer no espaço universitário, uma vez que os professores buscam por esses saberes junto à equipe de assessoria da instituição, especialmente em relação aos seguintes aspectos: Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Político Pedagógico do Curso, Proposta Curricular do Curso, Planejamento da Disciplina, Plano de Aula, Metodologia de Ensino, Utilização de Recursos de Ensino e Avaliação da Aprendizagem. Percebe que, pela análise das respostas dos professores consultados, embora alguns ainda desvalorizem os conhecimentos pedagógicos, outros reconhecem o trabalho voltado para a formação pedagógica como necessário e, portanto, a existência da possibilidade do estabelecimento de uma parceria. Mas, é necessário que o próprio pedagogo repense a forma de atender a demanda desses professores para que o trabalho não caia em descrédito, com princípios claros, para que cada profissional possa fazer as suas aplicações em sua área de atuação. Conclui que essa parceria, identificada como um grande desafio, pode ser promovida e viabilizada por uma política institucional de formação pedagógica docente voltada para o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Prática pedagógica. Assessoria pedagógica.

NASCIMENTO, Josilaine Burque Ricci. **Partnership between the pedagogue and the academic professors**: theorist and methodological contributions to the educational work. 2013. 138p. Dissertation (Educational Masters Degree) - State University of Londrina – Londrina, Parana, Brazil, 2013.

## ABSTRACT

This study analyses the possibility of settling a partnership between the pedagogue and the academic professor, promoting the higher educational educator's pedagogical formation. It chooses as research question: To build a partnership between the pedagogue and the academic professor in the pedagogical work development lined on the institucional's trend, what are the challenges and contributions? As general objective it sets up analyzing the partnership between the pedagogue and the academic professor in his work context, to make out the quality of the teaching's process in graduation, and to strengthening the academic pedagogical practice. The research consists in a qualitative study, exploratory and descriptive, and as data collection's vehicle it takes two instruments: an interview (organized with a pedagogue's help, who actuates on pedagogical advise sector), and an enquiry's questionnaire, applied to twenty two academic professors in a higher educational institution (IES). On this basis, the answers permit to find evidences of the possibility that the pedagogic help activities can really happen in the academic sphere, since the professors look for help especially in these matters: Institutional Pedagogic Project, Political-Pedagogical Class Project, Class Curriculum Design, Discipline Planning, Class Design, Teaching Methodology, Resources Utilization and Learning Evaluation. Through the professors' answers analysis, while some still depreciate the pedagogical knowledge, others recognize as necessary the pedagogical formation work. This shows that there can be a partnership, but the own pedagogue has to reconsider how to attend this professors' demand so that this work don't collapse in discredit, with clear principles so that each professional can make applications in their area of expertise. This partnership, as a great challenge, can be promoted and made achievable through an institutional politics of pedagogical and professional formation of higher educational professors.

**Key-words:** Academic education. Pedagogical practice. Pedagogical advise.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO</b> .....	16
1.1 A CRIAÇÃO LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E SUAS TRANSIÇÕES.....	16
1.2 A INFLUÊNCIA DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 NO CURSO DE PEDAGOGIA .....	24
1.3 PARECER CFE N. 252/69 – O TERCEIRO MARCO LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	28
1.4 O QUARTO MARCO LEGAL: APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	36
1.4.1 Ser Pedagogo: Atribuições Atuais à Luz das Novas Diretrizes Curriculares .....	45
<b>2 AÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS</b> .....	50
2.1 UNIVERSIDADE E QUALIDADE DE ENSINO.....	50
2.2 DILEMAS ENTRE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ESPECÍFICA .....	54
2.3 A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO .....	61
<b>3 O CENÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....	66
3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS .....	66
<b>4 PARCERIA ENTRE PEDAGOGOS E PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES COMPARTILHADAS</b> .....	78
4.1 CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES CONSULTADOS.....	78
4.1.1 Conhecimento Pedagógico e Formação Docente .....	81
4.1.2 Demanda por Auxílio Pedagógico .....	85
4.1.3 Valorização do Conhecimento Pedagógico e da Assessoria Pedagógica para a Docência Universitária.....	89
4.1.4 Relacionamento entre o Pedagogo e Docentes do Ensino Superior.....	99

4.1.5 Indicativos da Possibilidade da Atividade de Assessoria Pedagógica no Espaço Universitário.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>APÊNDICES</b> .....	133
APÊNDICE A – Questionário ao Docente .....	134
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com a Pedagoga .....	136
APÊNDICE C – Termo de Anuência para a realização da pesquisa.....	137
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	138

## INTRODUÇÃO

A importância dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência universitária e as contribuições do pedagogo nesse cenário são questões abordadas nesta pesquisa. Tais inquietações justificam-se pela necessidade de refletir sobre como os professores universitários, formados em diferentes áreas das ciências, valorizam os conhecimentos pedagógicos. Outro aspecto relevante é a própria formação profissional do pedagogo e as possibilidades de desbravar outros espaços de atuação profissional, enxergando o ensino superior como mais um campo de atuação, por meio de ações de assessoria pedagógica aos docentes universitários.

No papel de pedagoga e professora, lançamo-nos ao desenvolvimento deste estudo, já que a formação de professores é um campo de pesquisa que tem como um de seus intuitos verificar os processos desenvolvidos pelos professores na busca do fortalecimento da competência profissional, tanto individual como coletiva.

Trata-se de uma área de investigação sobre as práticas no âmbito da didática, que estuda os processos pelos quais os docentes adquirem ou melhoram seus conhecimentos e, conseqüentemente, suas práticas.

Essas ações, uma vez bem articuladas, propiciam o alcance dos objetivos em prol do desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição pertencente. Pachane (2006) discute essa questão, como também Garcia (1999, p. 26) concebe a formação de professores como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Há importantes discussões, nos dias atuais, a respeito da formação continuada dos professores e reflexão da prática pedagógica; isto ocorre em decorrência das diferentes demandas encontradas no ambiente educacional. Devido

a esse fato, temos a valorização do profissional da educação que se desenvolve continuamente, e, para isto, Freire (1998, p. 43) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

As ações de observar e analisar sistematicamente o seu cotidiano, possibilita ao professor rever seu planejamento e o desenvolvimento de suas aulas e sua prática pedagógica. Ao analisar seu trabalho, sua ação terá mais sentido se for mediada por conhecimentos pedagógicos, cuja base teórica de seus conteúdos disciplinares o educador precisa transpor às questões metodológicas e cotidianas, para o alcance de bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessas discussões, entendemos que o pedagogo, além de outras contribuições, pode também auxiliar os docentes universitários em relação à identificação das dificuldades encontradas em suas estratégias de ensino, conduzindo-os à reflexão de pontos importantes, como analisar a aprendizagem da turma e se as estratégias metodológicas atendem ao conteúdo pertinente à disciplina ministrada.

Pensar em docência nos dias atuais, em todos os seus níveis e modalidades, exige repensar as ações que se estabeleciam anteriormente em relação aos processos de ensino e aprendizagem, já que práticas pedagógicas pautadas em modelos tradicionais de ensino não atendem, na atualidade, as demandas educacionais. É necessário ensinar os alunos a pensar, a questionar e a aprender a realidade para que possam refletir e atuar na realidade da qual fazem parte (SAVIANI, 1984).

A finalidade maior da tarefa educativa não é mais a de mera transmissão ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas, fundamentalmente, estabelecer novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida, entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

Sendo assim, ser professor nos dias atuais é um grande desafio. Vivemos numa sociedade em constante transformação, fruto, segundo Kenski (2003, p.24), da “[...] ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, [que] altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade”. Vivemos em um mundo

globalizado, onde a informação, em questão de minutos, está disseminada na rede, oportunizada com o surgimento da *World Wide Web*, que significa rede de alcance mundial, conhecida como *www* ou *Web*, sendo ela um dos fatores que mais contribuíram para o uso e a expansão da internet no mundo e, conseqüentemente, o acesso rápido à informação, que é incorporada por vários usuários comuns à rede, entre os quais os nossos alunos.

Esse desenvolvimento aumentou a complexidade da ação docente, criando para a educação desafios provocados pelos avanços tecnológicos, o que exige, segundo Kenski (2003, p. 25-26),

Reconhecer a sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de um grupo social, como cidadãos. [...] Desenvolver a consciência crítica e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos são desafios atuais a ser enfrentados por todos nós, professores.

No cotidiano de uma Instituição de Ensino Superior (IES), o professor tem papel importante no processo de formação de seus alunos, sendo desafiado por estes novos recursos disponíveis na sociedade, o que exige ousadia pedagógica para buscar novos caminhos e alternativas no desenvolvimento do trabalho docente. Segundo Teruya e Moraes (2009, p. 329),

As novas gerações convivem com as novas mídias, mas o acesso à internet e ao computador no espaço escolar requer uma metodologia de ensino e uma formação docente para lidar com os conteúdos virtuais disponibilizados na rede.

Essa é a realidade na qual encontramos nosso objeto de estudo, o cenário do ensino superior, de instituições alicerçadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, que precisam estar atentas a tantas mudanças. Estas, por sua vez, demandam do docente o saber lidar com todas essas alterações apresentadas no contexto educacional decorrente do contexto maior, o social, onde todos nós nos encontramos inseridos.

Das relações que se estabelecem no tripé existente na universidade, os estudantes consolidam seus saberes e se inserem nos setores profissionais, colaborando, assim, com o desenvolvimento da sociedade, outro fato que destaca a complexidade e responsabilidade da ação docente em todos os níveis educacionais, especialmente no ensino superior. Assim, inquieta-nos saber qual formação

pedagógica possuem os professores universitários, por entendermos ser esta uma questão importante ao cumprimento dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

A prática pedagógica docente é fator preponderante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que nos leva novamente a questionar onde os professores universitários adquirem essa formação pedagógica impulsionando a busca de respostas aos questionamentos anteriormente citados. Sabemos que na educação básica exige-se dos professores nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, e que, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 no “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” (BRASIL, 1996). A formação em programas de pós-graduação tem como foco primordial a pesquisa e o aprofundamento em conhecimentos específicos da área de atuação, o que nem sempre garante a construção de saberes pedagógicos que podem melhorar a atuação docente no contexto de sala de aula.

Neste contexto, refletimos se o pedagogo pode contribuir ou não ao desenvolvimento do processo qualitativo do ensino e da aprendizagem presente no cotidiano universitário, por meio do trabalho de assessoria pedagógica, na busca do estabelecimento de uma parceria junto aos docentes. É a possibilidade de estabelecimento dessa atuação o objeto central deste estudo, problematizado por meio do seguinte questionamento: Quais os desafios e contribuições na constituição de uma parceria entre o pedagogo e o docente universitário no desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado na proposta institucional?

Como já explicitado, as mudanças são evidentes no cenário educacional, bem como no cotidiano dos professores, fruto das influências do contexto social do aluno e dele próprio. Como afirma Libâneo (2011, p. 11), “Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”. Assim, essas influências vêm exigindo intervenções pedagógicas que podem advir dos profissionais da Pedagogia, uma vez que possuem formação especializada na área pedagógica.

O pedagogo possui estudos que visam ao domínio sistemático e intencional das formas de converter o saber sistematizado socialmente em saber

escolar, de forma a alcançar o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos elaborados e provados cientificamente na sociedade. Por isso, Ghiraldelli (2007, p. 12) afirma que o pedagogo “[...] é o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e aprendizagem [...]”.

Assim, é papel do pedagogo, frente aos processos educativos, ensinar e fomentar novas posturas pedagógicas por parte do docente universitário, com intencionalidade de propor processos de reflexão sobre a práxis do docente no ensino superior, o que assinalamos como um desafio à construção dessa parceria, mesmo apresentando o objetivo do desenvolvimento do ensino de qualidade, sendo necessário compreender que:

Ao invés de pensar o ensino como adestramento ou memorização, é preciso conceber a educação como projeto de desenvolvimento humano e social e resgatar o compromisso do educador com esse projeto, com os fins que orientam a educação (VASCONCELLOS, 2008, p. 352).

Sabendo que os processos de formação e atuação universitária requerem a compreensão de que, além de instrumentalizar para o exercício profissional, exigem ainda o aprimoramento do desenvolvimento humano e social, justificamos o desenvolvimento do nosso estudo acerca das inquietações sobre a docência, saberes e práticas, bem como os aspectos didático-pedagógicos da atuação docente em nível superior.

O estudo foi desenvolvido em uma instituição pública de ensino superior. Tal escolha se deu por essa instituição revelar preocupação com as questões apresentadas, como a prática pedagógica da docência universitária e assessoria pedagógica ofertada aos seus docentes. Para o desenvolvimento deste estudo, traçamos metas específicas que, com o amadurecimento das ideias, desdobraram-se em objetivos. O objetivo geral do trabalho é analisar a parceria entre o pedagogo e o professor de ensino superior em seu contexto de atuação, com vista a vislumbrar a qualidade do processo de ensino na graduação, bem como o fortalecimento da prática pedagógica docente.

Os objetivos específicos são: a) apresentar alguns marcos históricos e legais da formação do pedagogo e suas contribuições atuais; b) verificar, junto aos pedagogos, quais os desafios e contribuições do trabalho pedagógico com docentes de outras áreas de conhecimento científico do ensino superior; c) identificar a

perspectiva de docentes de outras áreas a respeito da contribuição e dificuldade no trabalho com pedagogos em sua prática docente; e d) analisar os desafios e contribuições da constituição dessa parceria.

Para melhor organização do relatório, estruturamos esta dissertação em quatro seções, sendo as duas primeiras seções os dados frutos da pesquisa teórica realizada; a terceira, o cenário do desenvolvimento da pesquisa de campo; e a quarta seção, a discussão dos dados obtidos no campo de pesquisa.

Na primeira seção, buscamos compreender o processo de institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil, por meio dos marcos legais históricos decorridos a partir da década de 30, mais precisamente quando foi estruturado oficialmente, no ano de 1939. Partimos da discussão do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso. Abordamos também a Reforma Universitária contemplada na Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, a qual influenciou o terceiro marco Legal da Pedagogia por meio do Parecer CFE nº 252/69 e pela Resolução CFE nº 2/69.

O quarto marco legal refere-se à aprovação das Diretrizes do curso – Resolução CNE/CP n. 1/06, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Finalizamos a seção refletindo sobre as atribuições do pedagogo frente à nova legislação. Para subsidiar teoricamente o presente estudo, respaldamo-nos em autores como Brzezinski (1996), Favero (2006), Libâneo (1999), Pimenta (2001), Silva (2003), Saviani (2008) e Ghiraldelli Jr. (2009), além dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para compreender as alterações legais no percurso de constituição do curso de Pedagogia no Brasil.

Na segunda seção, buscamos compreender o papel da universidade na oferta do ensino de qualidade e seu compromisso com o processo de formação humana. Refletimos sobre o dilema entre a formação de conhecimento específico *versus* conhecimentos pedagógicos.

Na terceira seção, apresentamos o cenário da pesquisa de campo deste trabalho, o caminho metodológico, a IES *locus* e os sujeitos consultados, elegemos a abordagem qualitativa, pela possibilidade que esta oferece de “[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”

(RICHARDSON, 2009, p. 80). Quanto à modalidade, classificamos este estudo como uma pesquisa exploratória e descritiva, por melhor descrever o problema, sinalizando suas possíveis variáveis a partir da análise dos dados coletados.

Na quarta seção, realizamos a análise e discussão dos dados coletados na IES focalizada, buscando vislumbrar as possibilidades da atuação do Pedagogo no ensino superior, as suas possíveis contribuições para a prática docente dos universitários de diferentes áreas de formação, bem como os desafios em seu cotidiano no processo de assessoria pedagógica.

## **1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Nesta seção, buscamos recuperar algumas representações da história do curso de Pedagogia no Brasil, a partir do desenvolvimento de quatro marcos legais que fazem parte da luta de construção do espaço de atuação do curso, partindo de sua criação, no ano de 1939. Esta pesquisa possibilitou a compreensão de como o curso supracitado vem criando sua identidade, com vistas a elucidar o atual perfil do Pedagogo.

O texto aborda as questões históricas do curso de Pedagogia no Brasil, realizando um recorte a partir das alterações legais pelas quais o curso passou, para possíveis reformulações, pois é por meio da compreensão do percurso que constituem-se pontos de análise, possibilitando um melhor entendimento de como vem se consolidando no país no decorrer dos anos, bem como compreender, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, o papel do pedagogo no cenário educacional na atualidade.

### **1.1 A CRIAÇÃO LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E SUAS TRANSIÇÕES**

Nesta subseção, discorreremos sobre a criação do curso de Pedagogia no Brasil, datada no ano de 1939, até a emissão do Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 251/1962. A década de 1930 no Brasil foi um período de discussões educacionais influenciadas pelo processo de industrialização e urbanização por meio da mudança do modelo agrário-comercial-exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial.

Essas mudanças políticas e socioeconômicas promoveram alterações significativas no que diz respeito à perspectiva de vida, o que impulsionou o modo de pensar a educação e criou a necessidade da oferta de melhor instrução, para que se pudesse atender às novas demandas de um novo sistema econômico – o capitalismo. Mudanças percebidas no processo de urbanização também influenciaram o pensamento nacional quanto ao modo de viver em sociedade, e essa nova concepção criou outras perspectivas, principalmente em relação à melhoria da condição social e econômica. Para Guiraldelli Jr. (2009, p. 39),

[...] quanto mais urbano se torna um país, mais crescem os setores de serviços, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios aspirantes a tal exigem educação e escolas. Foi isso que ocorreu. Uma boa parte de nosso povo começou a sonhar com algo bastante simples: ver que seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do “serviço físico bruto”.

Assim, para escapar desse serviço mais bruto, surge a necessidade da escolarização, decorrente das transformações do setor econômico, político e social que o Brasil passava, e esse fenômeno vem acarretar mudanças na área educacional. Nesse contexto, apresentamos como marco na educação o movimento dos Pioneiros da Educação de 1932<sup>1</sup>, que tinha entre seus objetivos a renovação educacional inspirada no ideário escolanovista, em prol da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, além de defender a formação dos professores em nível universitário, como assinala Brzezinski (1996, p. 31):

Para os pioneiros, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários [...] Afirmavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir horizontes.

Esse movimento da Escola Nova pregava, acima de tudo, que a educação deveria ser um direito e que, em termos pedagógicos, a escola tinha como dever estar voltada para os interesses dos alunos, possibilitando uma proposta de trabalho dinâmico e atraente, capaz de integrar o sujeito à sociedade ao mesmo tempo que promovia sua realização pessoal; por muito tempo, as políticas públicas para a educação brasileira teve esses ideais como bandeira de luta.

Os debates giravam em torno de dois modelos de educação experimentados pelas escolas brasileiras, a saber, uma pedagogia representada pelos católicos, em oposição à corrente liberal da Escola Nova, defendida pelos que acreditavam ser aquele o momento de o Estado assumir sua função na educação (GUIRALDELLI JR., 2009). Os “Pioneiros da Escola Nova” possuem o mérito de

---

<sup>1</sup> Documento elaborado em 1932 por um grupo de intelectuais, o qual expõe bases pedagógicas renovadas, propondo reformulação no campo educacional brasileiro, como a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, além de outras proposições de reformas educacionais. O documento teve como redator Fernando de Azevedo.

fazer constar na Lei do país o direito de todos à escola pública, laica e gratuita, mas, não conseguiram fazer cumprir os acordos educacionais selados com os representantes políticos da época.

Nesse cenário, encontramos a história do curso de Pedagogia no Brasil, que foi criado no início da década de 1930 e estruturado oficialmente em 1939, num contexto de debate sobre a criação das primeiras universidades brasileiras, fruto dos movimentos intelectuais do país.

A origem da Pedagogia está ligada às antigas escolas normais, os chamados cursos pós-normais, que, devido à expansão da escola elementar, exigiu formação em nível médio dos professores, na escola normal. Um exemplo do curso pós-normal vem da cidade de São Paulo, por volta de 1920-1921, com a reforma realizada por Sampaio Dória, na tentativa de abranger o aperfeiçoamento dos professores por meio da elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior, com a criação da Faculdade de Educação.

Embora a legislação que regulamentava a Faculdade de Educação possuisse dez capítulos que detalhavam o seu funcionamento e organização, objetivando formar professores em nível superior, ficou somente escrita no papel, surgindo o curso pós-normal que, “Pelo Decreto n 4.888/1931, instituiu o curso de aperfeiçoamento para o preparo técnico de inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal” (BRZEZINSKI, 1996, p. 28). Com as primeiras experiências dos cursos pós-normal no século XX, nasce o gérmen dos cursos superiores para a formação do pedagogo.

Assim, deparamo-nos com o primeiro marco legal do Curso de Pedagogia, por ocasião da aprovação do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, o qual instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo uma unificação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, ambas instituídas em 1937. O Decreto estabelece a formação de licenciados e bacharéis compreendida por quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, incluindo a Didática. “O curso de pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223).

No art. 19 do referido Decreto, o Curso de Pedagogia tem duração de três anos, titulando o estudante como bacharel, oportunizando ao aluno, segundo

o art. 49, cursar por mais um ano as disciplinas do Curso de Didática e receber o diploma de licenciado, chamado de modelo 3+1.

O curso de pedagogia foi previsto como único da “seção”, de pedagogia que, ao lado de três outras áreas – a de filosofia, a de ciências e a de letras – com seus respectivos cursos, compuseram as “seções”, fundamentais da faculdade. Como “seção” especial foi instituída a de didática, composta apenas pelo curso de didática. Foram fixados os currículos plenos e também a duração dos cursos. Para a formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3+1” (SILVA, 2003, p. 11-12).

Embora o curso, ao longo de sua história, apresente como finalidade o estudo dos processos educativos na escola e outros ambientes que discutam sobre questões educacionais, para a autora essa divisão de bacharel e licenciado revela, na gênese do curso de Pedagogia, vários dos problemas que o acompanham ao longo da sua história, como a dificuldade da caracterização da área de atuação profissional, pois, mesmo fazendo o esquema “3+1”, o campo de atuação não foi precisamente definido, pois podia-se atuar no ensino secundário, mas não no ensino primário. Essa segmentação – bacharelado *versus* licenciatura – é observada no decreto já mencionado, pois apresentava em seus objetivos a necessidade de:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

O segundo objetivo da Lei reforça a dicotomia levantada anteriormente, pois o pedagogo era o responsável pela formação dos professores primários, mas não poderia atuar no ensino primário, uma vez que as disciplinas estudadas no curso referiam-se aos estudos teóricos da educação, e não diretamente ao conteúdo do curso primário. Assim,

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em

termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou enfrentar (SAVIANI, 2008, p. 41).

Essa é uma análise crítica feita por Saviani (2008), na qual aos profissionais bacharéis caberiam os cargos técnicos de educação e no Ministério da Educação, mas a pergunta que se fazia na época era para quais cargos técnicos. Para o licenciado, a questão se referia a quais matérias ministrar, com sua atividade docente a ser desenvolvida na Escola Normal, pois não era habilitado para o ensino primário. Podemos levantar o seguinte questionamento: poderia ele, mesmo sem receber a formação para essa atuação, desenvolver a docência para este segmento da educação, uma vez que é o responsável pela formação do professor primário?

O estabelecimento do Curso de Pedagogia foi fruto de um longo caminho de ações e tentativas dos legisladores na definição de como deveriam ser as bases de formação do professor, principalmente para atuar no ensino secundário, como já discutido por Francisco Campos, quando assume, em 18 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública e coloca em destaque a necessidade de o docente possuir formação específica para atuar no ensino secundário.

“No mesmo ano da criação da Universidade do Distrito Federal, por uma medida tomada por Francisco Campos, a legislação, pela primeira vez, obriga o recrutamento de professores para o ensino secundário” (BRZEZINSKI, 1996, p. 34), professores estes licenciados na Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Essa ação fez com que a formação dos professores do ensino secundário se elevasse ao nível do ensino superior.

No período de vinte e três anos, o Curso de Pedagogia permaneceu imerso às demandas expressas pelo contexto social ao qual estava inserido e não teve mudanças no ponto de vista organizacional. Mas, ao final da década de 1950, surgem interrogações referentes ao modelo universitário até então existente, apresentando-se como necessária uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, bem como uma reforma universitária.

Decorrente da retomada do processo democrático do país, com a queda da ditadura Vargas ocorreu a alteração na Constituição Brasileira, atingindo diretamente a legislação que regulava a educação nacional. Aparece, nesse contexto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, também chamada de “Lei Tardia”, pois foi aprovada 30 anos após ser

prevista na Constituição de 1934 (SAVIANI, 2008). Ao analisar os artigos da referida Lei sobre a formação e atuação docente do ensino primário, no ensino normal de grau ginásial ou colegial, observamos:

Art. 52 – O ensino normal tem por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação e à infância.

Art. 53 – A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) Em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) Em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961).

A aprovação da LDBEN nº 4.024/61 influenciou a elaboração do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, e este configura o segundo marco legal do curso de Pedagogia. Este Parecer estabeleceu o currículo mínimo e duração do curso. O autor do parecer foi o Conselheiro Professor Valnir Chagas, sendo aprovado e homologado pelo ministro da Educação da época, Darcy Ribeiro.

O referido documento reportava o Curso de Pedagogia para a formação do “técnico em educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal Superior. Delineava a identidade do pedagogo como professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal, formado como bacharel ou licenciado, tendo a indicação do relator referente à necessidade de o professor primário ser formado em nível superior, já que os currículos da Escola Normal não esgotavam os conhecimentos necessários para formação do magistério (BRZEZINSKI, 1996). O Parecer possuía o objetivo de rejeitar a ideia de extinção do curso que tramitava na época.

Em realidade, nesse parecer, o autor, professor Valnir Chagas, explicita claramente a fragilidade do curso de pedagogia ao se referir, logo de início, à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso. Explica que a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação (SILVA, 2003, p. 15).

Outros debates quanto a essa fragilidade do curso giraram em torno do questionamento referente às condições de trabalho oferecidas aos profissionais

da educação que eram formados em Pedagogia, bem como aos impasses referentes à existência ou não de um campo de atuação que demandasse a sua ação, justamente por não possuir, como já afirmado por Silva (2003), um conteúdo próprio, o que dava margem para profissionais licenciados em outros cursos agirem no espaço de atuação do pedagogo.

Na época, muitos educadores protestaram contra a implementação do currículo mínimo, que contava para o bacharelado com um mínimo fixado de sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. Na licenciatura, os alunos deveriam cursar didática e prática de ensino. Na ocasião, o governo justificou o currículo mínimo como uma forma de não haver prejuízo em casos de transferências dos alunos de uma região para outra em território nacional, aprovando, assim, a criação da unidade básica nacional dos conteúdos.

Para os educadores, o currículo mínimo era interpretado como uma ação autoritária, funcionando como uma “camisa de força”, ao considerarem que o currículo não estaria respeitando a diversidade nacional. Deste período, podemos dizer que o campo de atuação do bacharel, assim como do licenciado em Pedagogia, não estava bem definido.

O parecer não possuía referência clara sobre a atuação deste profissional, sendo chamado de técnico em educação, especialista em educação, administrador em educação ou profissional não docente do setor educacional, mantendo o modelo de formação 3+1. Diante de tais relatos, o Parecer 251/1962 não superou a polêmica de formação do Curso de Pedagogia em relação a não limitar e regulamentar a profissão.

Em 14 de novembro de 1962, no mesmo ano do primeiro marco legal do Curso de Pedagogia, o professor conselheiro Valnir Chagas elaborou também o Parecer 292/62, que regulamentava as demais licenciaturas. “O pedagogo passa a ser um professor para diferentes disciplinas dos então cursos ginásial e normal” (PIMENTA, 2001, p. 7), fixando para a licenciatura matérias pedagógicas como a Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino como forma de estágio, nomes denominados genericamente de administração escolar, ciências da educação e da didática.

Essa alteração era uma maneira de parar a ruptura entre conteúdo e método manifestada no modelo 3+1, deixando este de vigorar. Porém, a dualidade permaneceu, sendo os graus de bacharel e licenciado com duração de quatro anos,

os quais poderiam ser obtidos em concomitância, oportunizado pelo estudo das matérias em comuns.

Com a efervescência política, social e econômica da década de 1960, grandes demandas foram geradas em torno da educação escolar; por exemplo: a universidade, que era pensada para a elite, precisava, agora, em decorrência do modelo desenvolvimentista, formar profissionais para atender tal demanda, como o fortalecimento do ensino técnico:

A última meta do programa, que falava de educação, fazia o problema do ensino dependente das necessidades de institucionalização de uma educação para o desenvolvimento, ou seja, o incentivo técnico-profissionalizante. Para JK só o ensino médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a cuidar da educação para o trabalho (GHIRALDELLI Jr., 2009, p. 102-103).

O período de 1960-1964 foi marcado pelo tecnicismo, com necessidade de formar para o mercado capitalista, entre eles os profissionais da educação. A influência da situação econômica e política do país atinge diretamente o cenário educacional. A ideologia tecnocrata orientou a política educacional, passando ela a estar a serviço da aceleração do desenvolvimento econômico do país, como também do progresso social. Mas, mesmo assim, o então presidente Juscelino Kubitschek não conseguiu ultrapassar a quantia de 6,10% de retirada do orçamento da União para a educação, tendo como consequência um ensino eletista e antidemocrático, no qual continuávamos a ter grande número de analfabetos no Brasil, acompanhado de baixos índices de terminalidade do ensino médio e professores leigos.

Em 1964, temos mais mudanças. O período foi marcado pela transição política de um governo federal brasileiro considerado relativamente democrático para um governo ditador, ou seja, a Ditadura Militar. O regime buscou a desarticulação dos direitos civis já conquistados e procurou institucionalizar alguns direitos sociais, ao mesmo tempo em que incentivava o indivíduo a ser capaz de buscar meios para suprir suas próprias necessidades através do trabalho de méritos pessoais e de esforço profissional.

Nesse contexto militar, ocorreu a aprovação do Decreto-Lei nº 53 de novembro de 1966 para as universidades federais, fixando os princípios e normas de organização. As Faculdades de Letras, Ciências e Filosofia deveriam ser

reorganizadas formando uma única unidade, conforme o descrito no Art 4º: “As unidades existentes ou parte delas que atuem em um mesmo campo de estudo formarão uma única unidade na Universidade estruturada, em obediência ao disposto nos itens II e III do art. 2º” (BRASIL, 1966); mais tarde, esse decreto foi incorporado à Lei nº 5.540/68, referente à Reforma Universitária, assunto discutido na subseção a seguir.

## 1.2 A INFLUÊNCIA DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 NO CURSO DE PEDAGOGIA

O ano de 1968 foi marcado pela Reforma Universitária – Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Ela influenciou diretamente o terceiro marco Legal do curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE nº 252/69 e pela Resolução CFE nº 2/69, assuntos que serão tratados na próxima subseção. A lei da Reforma fixou normas de organizações e funcionamento do ensino superior, sua articulação com a escola média, dando outras providências. Conforme Aranha (1996, p. 214),

Em tempo recorde, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), formado por pessoas especialistas e designadas pelo presidente Costa e Silva, define as diretrizes da reforma. O projeto se baseia nos estudos do relatório do Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte americano) e do Relatório Meira Matos (Coronel da Escola superior de Guerra).

Esse grupo, em caráter de urgência, estudou a reforma em decorrência do movimento dos professores e estudantes pelas ruas, exigindo do Governo soluções para os problemas educacionais da época, por exemplo, o caso dos alunos excedentes. O relatório final evidencia a crise nas universidades, o que fortaleceu a necessidade de uma ação do Governo para enfrentar o problema da reforma universitária, considerada urgente.

Essa lei e demais documentos legais que a antecederam contribuíram para a efetivação, por meio de condições institucionais, da “[...] criação das instituições universitárias no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos” (CUNHA, 2003, p. 178).

Com o desígnio de aumentar a produtividade e a eficiência das universidades, a Reforma exigiu que o ensino superior passasse a ser ministrado de

preferência em universidades e, em casos excepcionais, nos estabelecimentos isolados. Então, o Conselho Federal de Educação precisou fazer o estudo de onde “[...] fixar os distritos, geo-educacionais para aglutinação, em Universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior já existentes” (ROMANELLI, 2001, p. 228), uma organização que poderia ser ofertada pelo poder público ou privado, segundo a Lei.

Tal ação visava à economia de recursos e maior produtividade “Sob o espírito do modelo da universidade-como-empresa, explícito nos acordos MEC-USAID, que enfatizavam a ‘racionalidade, a eficiência, e a produtividade’, o que se criou foi um fantástico aumento da burocracia [...]” (GUIRALDELLI JR., 2009, p. 118 – grifo do autor), gerada com o processo de criação dos departamentos nas instituições de ensino.

A departamentalização, considerada como uma das bases da Reforma, encontrou resistência no processo de implantação, reforçando a criação da mentalidade empresarial dos espaços educativos, mas sem alcançar o desenvolvimento ideal na esfera empresarial, mesmo tendo como base os princípios tayloristas do parcelamento do trabalho. A partir dessa mudança, as reuniões dos professores, que ocorriam por afinidade teórica, passaram a ser um aglomerado de cunho corporativista, refletindo no inchaço nos currículos, “[...] retirando do estudante as necessárias horas livres, fundamental para o desenvolvimento do estudo, na pesquisa fora de sala de aula” (GUIRALDELLI JR., 2009, p. 119).

A oferta das disciplinas pelos departamentos atendiam às próprias necessidades corporativas, alimentando a fragmentação do ensino, do trabalho escolar, fragilizando a especificidade da educação e o desenvolvimento da pesquisa, o que contraria o destaque dado à pesquisa no cotidiano acadêmico escrito no “Art. 2º - O ensino superior, indissociável da pesquisa [...]”.

A ação da departamentalização causou o isolamento dos pesquisadores e a impossibilidade de organização estudantil. O sistema de créditos, ao possibilitar a cada aluno, embora de um mesmo curso e semestre, matricular-se em disciplinas diferentes dos demais, tornava-se um empasse para o relacionamento diário entre os estudantes, alimentando a desarticulação entre eles, e, conseqüentemente, a falta de articulação política.

A matrícula por crédito ou disciplinas foi regulamentada pela Lei nº 5.540/68 e Decreto-Lei nº 4.064, de 11 de fevereiro de 1969, eliminando o sistema

seriado, criando o regime de créditos. Nesse processo, também se estabeleceram os cursos de curta e longa duração, como nos aponta Saviani (2008, p. 47), ao afirmar que

[...] o artigo 4º da Resolução estabeleceu que as habilitações numeradas de 1 a 5 teriam a duração mínima de 2.200 horas, devendo ser ministradas no mínimo em três anos e no máximo em sete anos letivos. [...] Já no caso das habilitações numeradas de 6 a 8, dirigidas apenas às escolas de 1º grau, estipulou-se a duração de 1.100 horas de atividades a serem ministradas no mínimo em um ano e meio e no máximo em quatro anos letivos, configurando-se, portanto como cursos de curta duração.

Embora no Art. 11 seja assegurada a autonomia das universidades em relação às questões didático-científicas decorrentes da diversidade existente entre os acadêmicos, da regionalidade e da possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa insejados nesse contexto diversificado, a organização vigente ainda estava alicerçada em um único modelo de instituição de ensino superior.

Na prática, a reforma foi uma estratégia governamental para abafar a crise estudantil deflagrada naquele momento; com a Lei, adotou-se o “[...] vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica os excedentes, aqueles que, apesar de aprovados no vestibular, conforme a média exigida, não poderiam efetivar a matrícula por falta de vagas” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 117).

Fávero (2006) afirma que tal situação esteve longe de ser resolvida, sendo apenas “justificada” por causa da limitação do número de vagas oferecidas no vestibular. Diante dessa realidade, o ensino superior continuou não oportunizando o acesso a todos, o que, aos olhos dos estudantes, seria uma possibilidade de ascensão social que não se concretizaria.

A mesma Lei extinguiu, ainda, a cátedra nas universidades, criou a carreira do magistério e a pós-graduação, mantendo a formação dos professores do primário no Curso Normal com Habilitação do Magistério, conforme reforma expressa na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). Já para o ensino de segundo grau e superior, a formação dos docentes continuou a ser feita em nível superior. Essa reforma interferiu diretamente nas Faculdades de Filosofia, principalmente pela

departamentalização, pois as seções tornaram-se departamentos, faculdades ou institutos correspondentes às suas áreas de conhecimento.

A seção responsável pela Pedagogia deixa de existir, dando lugar à Faculdade de Educação, que fica responsável pelo Curso de Pedagogia, pode, também, de acordo com a referida reforma, ser oferecido por Departamentos de Educação, considerados, segundo Romanelli (2001, p. 228), é “A menor fração da estrutura universitária [...], o qual congregará disciplinas afins”.

O Art. 30 da Lei informa que os especialistas atuariam no sistema de ensino nas funções de Planejamento, Inspeção, Administração, Supervisão e Orientação, como podemos ratificar na própria Lei:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (BRASIL, 1968).

Fica evidente a obrigatoriedade da formação para as áreas de atuação já citadas em nível superior, provocando, assim, mudanças nos cursos de formação de professores e nas funções das Faculdades de Educação, devendo estas “[...] formar professores e especialistas em educação; promover a atualização de professores especialistas atuantes na escola e no sistema de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação” (BRZEZINSKI, 1996, p. 69).

A Faculdade de Educação deve ser encarada como uma necessidade da nova realidade educacional da época, pois a Pedagogia na Faculdade de Filosofia ficava restrita a habilitar os alunos para a docência das matérias acadêmicas do curso secundário, encontrando-se numa posição subalterna por estar reduzida ao currículo mínimo.

Enfim, a Reforma Universitária definiu quem seriam os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, conforme Art. 30 da Lei, mantendo a maneira de como se dava a formação do professor primário, levando o curso a ser oferecido

nas Faculdades de Educação, com alterações no currículo. As discussões em torno da necessidade de uma Reforma Universitária tinham o intuito de democratizar o ensino superior, porém o modelo implantado pela Ditadura Militar, assegurado por meio da Lei nº 5.540/68 fez, surtir efeito contrário do que era esperado.

### 1.3 PARECER CFE N. 252/69 – O TERCEIRO MARCO LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

A Reforma Universitária ensejou o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia, por meio da aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, ambos de autoria do Professor Valnir Chagas, que têm por objetivo fixar os conteúdos mínimos e a duração a serem observados na organização da matriz curricular do curso de Pedagogia.

O Parecer foi apresentado no final da década de 1960 e, ao ser inserido à Lei Federal nº 5.692/71, não somente consolidou a formação do Especialista da Educação no Brasil como também reformulou os cursos de Pedagogia. Assim, estes passaram a ser ofertados com habilitações assumidas oficialmente pelo aparelho do Estado, visando à sua implementação em todo o país, conforme sinaliza Vieira (2007, p. 21), ao dizer que

O Parecer CFE n. 252/69 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ficou definido o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações.

Essas alterações foram fruto de insegurança e insatisfação dos profissionais e estudantes de Pedagogia frente ao currículo que era ofertado. Por intermédio do Parecer, o curso para de formar o “Técnico em Educação” com várias funções, nenhuma das quais claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendendo especializar o educador numa função particular, sem haver preocupação com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas “habilitações”:

[...] cumprindo o que acabava de determinar a lei nº 5540/68. A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas chamadas de funcionamento da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

Com esta divisão, segundo a mesma autora,

O curso de pedagogia passou a ser então predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para docência nos primeiros anos do ensino fundamental (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224 – grifo do autor).

Essa mudança oportunizou ao estudante optar, durante o curso, pela continuidade dos estudos na área de atuação que ensinava trabalhar. Por isso, a extinção da distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia, instituindo a formação de especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, com título de licenciado em qualquer uma das habilitações, propiciou essa abertura de escolha por parte do estudante, fruto da alteração da matriz curricular. A oportunidade de escolher durante o curso uma área de atuação das diversas oferecidas

[...] era uma tendência que se intensificava na área de educação em geral: a de estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964 (SILVA, 2003, p. 23).

Nesse contexto, o Pedagogo passa a ser visto como “Especialista em Educação”. No ano de 1969, o CFE baixou a Resolução nº 02/69, anexa ao Parecer nº252/69, determinando que no Curso de Pedagogia ocorresse a formação dos professores para atuar na orientação, administração, supervisão e inspeção, com grau de licenciado com as diversas modalidades de habilitação. (BRASIL, 1969b).

O parecer reforça a ideia em relação à graduação ser responsável pela formação dos profissionais da educação, enfatizando a tendência anterior

segundo a qual o pedagogo pode especializar-se numa função específica, como já citada, além do magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais.

Com a nova reestruturação do curso de Pedagogia, assegurado pelo Parecer nº 252/69, abria-se caminho para o reconhecimento profissional da atividade do Pedagogo no Brasil (SAVIANI, 2008), além de reconhecer que poderia atuar no ensino primário como professor, uma vez que ele mesmo era o responsável por preparar tais profissionais, desde que estudasse alguns conteúdos mínimos e realizasse o estágio supervisionado obrigatório, determinado pela Resolução nº 2/69, oportunizando uma forma de vivenciar o campo de atuação escolhido.

Os conteúdos mínimos<sup>2</sup>, a duração do curso fixado pelo Parecer nº 252/69 e a Resolução nº 2/69 foram considerados para a organização da matriz curricular do curso de Pedagogia até recentemente, por apresentar “[...] uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender as habilitações específicas” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

Como também afirma Silva (2003, p. 26-27), “[...] o curso de pedagogia passa a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional da área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas”, situação só alterada com a aprovação da LDB – Lei nº 9.394/96.

Mesmo com tais alterações no currículo, o curso de Pedagogia continuou formando profissionais com problemas quanto a sua inserção no mercado de trabalho. Mesmo tendo influenciado na definição desse espaço, conturbando sua ocupação, o curso de Pedagogia, nos moldes como era ofertado, continuou sendo considerado estéril quanto à possibilidade de formação do pedagogo enquanto educador.

O parecer nº 252/69 não resolveu a questão básica quanto à identidade do pedagogo, pois a “[...] identidade do curso fora dicotomizada: numa face apresenta-se especialista, na outra, o professor, portanto o pedagogo permanecia sem identidade” (BRZEZINSKI, 1996, p. 184). Além disso, provocou um “inchaço” no mercado de trabalho decorrente da diversidade de profissionais a

---

<sup>2</sup> Entende-se por conteúdos mínimos as disciplinas como: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 224).

serem formados pelo curso, com direito à aquisição de duas habilitações, podendo retornar posteriormente para mais duas.

Outros motivos que provocavam esse “inchaço” e desvalorização referem-se aos alunos formados pelas escolas normais que atuavam na mesma área da Pedagogia – o ensino primário –, bem como os alunos formados nas especialidades via pós-graduação, além dos estudantes das demais licenciaturas em geral, que poderiam, em determinadas condições, fazer as habilitações pedagógicas (SILVA, 2003), tudo regulamentado pelo Parecer nº 252/69, como analisa Silva (2003, p. 56):

Em síntese, o parecer CFE n. 252/69 ao mesmo tempo em que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação. É por isso que, dentre as três regulamentações apresentadas, ele pode ser considerado o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição de mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo. Ele pode ser considerado também o mais estéril quanto às possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador, na medida em que esta ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular.

Essa fragmentação citada acabou sendo prejudicial no sentido de deixar de oferecer, no curso, boa parte da fundamentação pedagógica, além da fragmentação do currículo, ocorrendo “[...] o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo. [...] resultando na perda do espaço de discussão teórico-prática da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.245 - 246).

O próprio professor Valnir Chagas havia buscado, em 1976, incentivar alterações para resolver os problemas do curso de Pedagogia, decorrentes do seu parecer de 1969, apresentando as Indicações de nº 67/1975 e 70/1976 que tratam da formação pedagógica nas licenciaturas, dos professores de educação especial, dos estudos superiores de educação e do preparo de especialistas em educação, em que a última visava à extinção do curso de Pedagogia no âmbito da graduação (SILVA, 2003).

As Indicações de nº 68/1975 e 71/1976, denominadas por Brzezinski (1996) de “pacote”, homologado pelo CFE, foram mal recebidas pelos educadores da época devido às arbitrariedades, pois o poder tinha desconhecimento da ação

prática já desenvolvida pelos profissionais da educação, bem como os estudos desenvolvidos por eles, até mesmo fruto de pesquisas.

O professor especialista serviu de pano de fundo para a defesa da ideia de extinção do curso com a justificativa, a Indicação nº 70/75, apresentava que a formação do pedagogo deveria acontecer no campo da pós-graduação, abrindo para qualquer egresso de um curso de licenciatura cursar esta especialização. Mas, “Apesar do Ministério da Educação homologar essa indicação, a mesma foi revogada, prevalecendo até 1996 o Parecer CFE nº 252/69 como o terceiro marco legal do curso” (CRUZ, 2008, p. 60).

Esse impasse ocorrido na época, semeado pelo próprio relator, influenciou como um nó no desenvolvimento do Curso de Pedagogia no Brasil, deixando em conflito a identidade do curso e do próprio pedagogo, a docência, por ter definido a extinção do curso, passando para a pós-graduação a responsabilidade de formar o pedagogo. Essa ação, mesmo sendo retrocedida pelo CFE, como já citado, fomentou uma inquietação na comunidade universitária, surgindo os primeiros sinais de movimentação de professores e estudantes com a preocupação em torno do andamento do curso, como também das demais licenciaturas. Para Brzezinski (1996, p. 82),

Esse fato estimulou o movimento dos educadores, que punham resistências ao poder instituído, em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de pedagogia e descaracterizava ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta. Os educadores interpretavam que as mudanças constituíam, mais uma vez, ameaça ao curso.

Nesse contexto, em 1978, ocorre o I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade de Campinas, compreendido como uma oportunidade de pensar uma reação organizada em relação aos estudos pedagógicos em nível superior e ao curso de Pedagogia (SILVA, 2003). Em São Paulo, no ano de 1980, acontece a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), considerada importante no processo de discussão da formação do pedagogo e do professor, embora argumentem Libâneo e Pimenta (1999, p.240) que “A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto [...]”.

Da CBE, criaram o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, atuando em articulação com comitês regionais que foram sendo criados por ensejo das discussões fomentadas por esses movimentos. Segundo Brzezinski (1992, p. 77),

A defesa dos educadores envolvidos com as reformulações da Pedagogia era a de que o pedagogo, realmente formado para ser professor em nível de graduação, deveria ser capaz de exercer as atividades específicas, conforme as exigências da complexidade da escola. Neste sentido, a bandeira de luta contra a formação de especialista no professor (preconizado por Chagas) era a de que a formação do pedagogo deveria propiciar ao educador tanto a formação do especialista, quanto a do professor.

A mesma autora ainda afirma:

[...] Evidentemente, a falta de atenção à educação, a atrofia dos fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores e a conseqüente atomização e fragmentação dos currículos delineavam uma inadequada formação do profissional para atuar na escola. Tais questões são conseqüência do projeto da sociedade da época (BRZEZINSKI, 1992, p. 77).

No ano de 1983, em Belo Horizonte, ocorre o I Encontro Nacional do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, tecendo críticas ao Estado por conceber a formação dos professores para a educação, uma questão apenas de composição de recursos humanos. Os educadores defendiam uma formação que demandasse domínio e compreensão do seu tempo e sua realidade, dotando-os de consciência crítica a ponto de conseguir agir e transformar a escola, interferindo nas condições da educação e da sociedade.

Assim, insurgiram-se “[...] contra a formação do pedagogo apenas como especialista sem que se formasse professor” (BRZEZINSKI, 1996, p. 172). O Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores tornou-se um dos “[...] principais atores no cenário de disputas travadas em razão do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores” (SILVA, 2003, p. 63-64).

Do I Encontro Nacional do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, elaboram o Documento de Belo Horizonte, contemplando uma análise referente à situação política e social do país, na busca da ruptura do ideário tecnicista que marcava a formação do educador, elucidando “[...]”

propostas para a formação do pedagogo e a transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE” (CRUZ, 2008, p. 13).

Com o tempo, a CONARCFE tornou-se o movimento pró-formação do Educador, recebendo outras denominações até se tornar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990. O documento apresentava uma base nacional comum para o curso, mas essa base

[...] não deveria ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. Nesse sentido, a proposição é a de que o curso de Pedagogia, bem como as licenciaturas “deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 124 – grifo do autor).

Tal base serviria como uma forma de garantir, no âmbito nacional, uma prática comum entre todos os educadores, uma concepção básica, um corpo de conhecimento fundamental que fortalecesse a base da docência. A CONARCFE, neste cenário, tinha como papel contribuir para o processo de mobilização e redefinição dos currículos direcionados para a formação de professores, sendo representada nos Estados do país por comissões que se organizavam impulsionadas pelos movimentos “[...] nas instituições de ensino superior, nas escolas de 1º e 2º graus, nas entidades, associações científicas e segmentos de representatividade da sociedade civil organizada, envolvidos com a educação” (BRZEZINSKI, 1992, p. 80).

A década de 1980 foi marcada por vários encontros da CONARCFE, que ocorriam de dois em dois anos, na luta pela identidade do curso de Pedagogia, bem como por mudanças no currículo, defesa da formação dos educadores, como o que ocorreu no II Encontro Nacional, em 1986, no qual definiram que a base comum dos cursos deveria intrinsecamente abranger três dimensões, a saber: a dimensão profissional, referente à necessidade de haver um corpo de conhecimento que identifique a categoria profissional, bem como a especificidade da profissão; a dimensão política, um profissional capaz de repensar a relação teórico-prática de sua formação; e, por fim, a dimensão epistemológica, cuja base comum precisa estar alicerçada em uma estrutura científica (BRZEZINSKI, 1996).

Segundo Brzezinski (1996, p. 175), nessa ocasião, a base comum categorizou-se em três aspectos:

- A reapropriação pelos profissionais da educação de um conteúdo específico articulado e historicamente referenciado;
- Compreensão e participação consciente nas tentativas de construção da ordem social e igualitária e justa;
- A efetiva articulação entre teoria e a prática desde o começo do curso.

Esses aspectos buscaram conferir uma identidade aos profissionais da educação, cientes de que essa luta se insere em um contexto sociopolítico-cultural, além de reafirmar a preocupação de desenvolver no curso a docência como fio condutor, o que também reforça a questão de manter a base comum na elaboração dos currículos de licenciatura e, conseqüentemente, de Pedagogia, que, na perspectiva da CONARCFE, buscava legitimar o curso de Pedagogia com base na docência para os anos iniciais do ensino fundamental.

Para muitos educadores, um avanço, mas Libâneo e Pimenta (1999) tecem suas críticas, por considerarem que o curso, ao ter seu foco na docência nos anos iniciais, cria empecilho para os avanços, dificultando os debates acerca das mudanças necessárias na formação docente, ocorrendo

[...] a descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico; segregação do processo de formação de professores da 1ª a 4ª em relação às demais licenciaturas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 247).

Consideramos que, de fato, ocorre uma delimitação explícita ao considerar o “pedagogo” um profissional formado para atuar na Educação Básica, porém sabemos que o campo de atuação desse profissional abrangendo outros níveis e modalidades de ensino, como o ensino superior. Não podemos desconsiderar a importância das suas ações de acompanhamento e luta pela identidade de um curso no qual identificamos, pela sua história de criação, a existência da descaracterização da profissão de pedagogo.

A ANFOPE tem a responsabilidade de fortalecer e incentivar em território nacional o movimento dos educadores. É uma instituição sem fins lucrativos

e sem partido político, constituída como uma entidade civil e científica com autonomia perante o Estado, comprometida com a articulação com associações e entidades, como já dissemos, com preocupações semelhantes, para que possam juntas somar as forças e desenvolver ações comuns.

Para a ANFOPE uma política de formação de pedagogo deve constituir-se dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante. A conquista de condições dignas de trabalho é uma das lutas da Anfope que articulada a outras entidades científicas, sindicais e estudantis [...] (BRZEZINSKI, 1996, p. 201).

Nós, que estamos no chão da escola, sabemos com quais condições físicas, econômicas, psicológicas desenvolvemos nosso trabalho educativo, o que reiteramos principalmente em relação às instituições públicas, que estão carentes de investimentos nos recursos físicos, pedagógicos e humanos. Por isso mesmo que, de certa forma, as ações da ANFOPE são consideradas por alguns autores, a exemplo de Libâneo e Pimenta (1999) e Saviani (2008), como uma delimitação explícita do que entendemos por pedagogo, por produzir e organizar o seu trabalho escolar no nível da Educação Básica. Precisamos de uma representação junto à sociedade para que mudanças efetivas venham a acontecer com a nossa profissão. Ações que nos levam agora a discutir o quarto marco legal do curso de Pedagogia no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

#### 1.4 O QUARTO MARCO LEGAL: APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Com o fim do governo militar, em 1985, o país passou por um período de transição, fruto da herança da ditadura, mas de abertura política. Estava instalada uma crise política, econômica, com grande endividamento externo, decorrência da inflação, ficando o país sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse contexto, ocorre a promulgação da nova Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), aprovada após passar por inúmeras dificuldades durante seu período de elaboração, decorrentes das diferenças entre os conservadores e os progressistas.

As discussões referentes à educação permaneceram, até porque uma constituição nova exige mudanças nas leis que a regulamentam. Por isso, os debates sobre a recuperação das escolas públicas, empobrecidas durante a ditadura, bem como lutas referentes à valorização do magistério e ao curso de Pedagogia permanecem na agenda dos anos 1990.

A Constituição de 1988 provocou mudanças não apenas no âmbito da política nacional, mas na educação com um todo, criando artigos que discorrem sobre o direito à educação escolar, remetidos no Art. 205 ao Art. 214, como podemos ler a seguir:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo fortalece a educação como um direito de todos e dispõe sobre a quem compete o dever de assegurá-la. A sociedade também tem seu papel nesse processo, participando de forma colaborativa, em busca de uma educação com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho. Quanto aos profissionais da educação, a lei prevê, no Art. 206, inciso “V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei [...]” (BRASIL, 1988), o que gera mobilização por parte dos educadores e reformulação nas políticas educacionais, impulsionando a elaboração de uma nova lei para a educação nacional, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96<sup>3</sup>. Depois da promulgação da LDB,

[...] uma série de ações foi implementada pelo Estado brasileiro trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior – novas denominações para os antigos Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação docentes (VIEIRA, 2007, p. 17).

---

<sup>3</sup> Proposta pelo Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada em 17 de dezembro de 1996 e contou com intensa participação e mobilização dos educadores para estudarem e compreenderem a sua importância e exequibilidade, tecendo entre seus objetivos a luta e defesa da escola pública de qualidade. A Lei provocou muitas mudanças positivas para a educação escolar nacional, mesmo tendo alterações durante seu processo de tramitação imprimindo novos interesses e estratégias do governo reacionário e conservador. (BRZEZINSKI, 2000).

Outra mudança observável com a aprovação da referida Lei e que merece atenção nesta discussão, por ter gerado mudanças no cenário educacional, diz respeito ao termo *educação*, o qual passou a apresentar um sentido mais amplo, pois, segundo a LDB,

Art. 1 A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e na pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Essa lei compreende que a escola não é a única instituição social responsável pelo desenvolvimento e formação do indivíduo, mas também as outras redes sociais das quais ele faz parte, como a família, comunidade, grupos culturais, o que nos leva a nos deparar com a discussão da educação formal e não formal. O processo formativo desenvolvido na educação formal é ofertado nos estabelecimentos escolares regulamentados pelas leis nacionais, estaduais e municipais de educação. Uma educação organizada legalmente, com currículo a ser cumprido, sistematizada e com intencionalidade definida, que define: “Art. 2, [...] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), reforçando os ideais da Constituição 1988.

A educação não formal possui certa sistematização, não segue a LDB por não ser um processo escolarizável, mas cria regulamentos para o alcance de suas intencionalidades. Assim, para Gohn (2011, p. 17-18),

[...] observa-se uma ampliação do conceito de Educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc. Com isso o novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal.

Ainda segundo a mesma autora, essa educação configura-se por meio dos projetos sociais desenvolvidos nas comunidades de forma colaborativa, exemplo das ONGs e programas de inclusão social; visa, também, a uma aprendizagem que oportunize aos indivíduos serem capazes de realizar a leitura do mundo, a partir da compreensão da própria realidade, desenvolvendo programas de

formação referentes aos direitos humanos, desigualdade social, além de buscar pelo desenvolvimento da cidadania e diminuição da exclusão social.

A partir dessa ampliação do conceito do processo educativo tratado na LDB, referente à educação formal e não formal, exige-se da educação escolar maior vinculação à prática social, por ser uma atividade socialmente produzida e, ao mesmo tempo, produtora da existência social. O mundo do trabalho é um ambiente de construção e sobrevivência do homem, promotor de transformação social. Os movimentos sociais tornam-se esforços organizados de construção de espaços alternativos, por meio dos quais as manifestações culturais são consideradas expressões da cultura, um mundo em que o homem cria através de suas intervenções sobre a natureza e do seu trabalho em busca do desenvolvimento da sociedade.

Diante de tais questões, o ensino superior tem por finalidade, segundo a LDB nº 9394/96 no Art. 43, “IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (BRASIL, 1996). Nesse contexto de comunicar o saber através do ensino, deparamo-nos com os docentes que, segundo a mesma Lei, têm o papel de “Art. 13 – III - zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996).

Para essa ação de formação dos alunos, a mesma Lei estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Compreendemos a necessidade da formação em nível superior, pois, mesmo embora a Lei remeta à possibilidade de atuação sem essa formação, no Art. 62, ela apresenta no Art. 87, referente às disposições transitórias, que, um ano a contar da publicação da Lei, fica instituída a Década da Educação e, assim, segundo o mesmo artigo, inciso III, § 4º, “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Essa ação gera a busca pela formação, propiciada pelos cursos de Pedagogia pelo Brasil, pois apresentam como principal *lôcus* de formação a preparação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais

do Ensino Fundamental. É importante destacar que a Lei prevê as ações também de âmbito administrativo, quando dita:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Nesse contexto legal, podemos afirmar que o curso de Pedagogia passou a ter um papel relevante no processo de desenvolvimento da educação nacional, pois ficou sob sua responsabilidade a formação dos profissionais para atuar nas áreas já citadas, tendo assim, como objetivo central,

[...] a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos (BRITO, 2006, p. 4).

Essas mudanças na educação escolar no Brasil, fruto das novas legislações, levam-nos a elencar o quarto e último marco legal selecionado para traçar o desenho da história do curso de Pedagogia no Brasil, marco este advindo da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, em DOU Nº 92, Seção 1, 16/5/2006, p. 11, com fundamento no Parecer CP/CNE Nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CP/CNE Nº 3/2006, homologados pelo Ministro da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados nos DOUs de 15/5/2006 e de 11/4/2006.

As Diretrizes passaram por um longo processo de elaboração, permeado por debates provenientes de IES do Brasil e entidades nacionais ligadas ao campo educacional. Por meio da Portaria SESu/MEC n. 146 de 1998, designou-se uma Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP), com mandato de dois anos, responsável por propor um projeto de diretrizes. A comissão na época era composta pelos professores das IES: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Celestino Alves da Silva Jr.; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Leda

Scheibe; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Márcia Aguiar; Universidade de São Paulo (USP), Tisuko Morchida Kishimoto; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Zélia Milleo Pavão (VIEIRA, 2007).

A referida Comissão, no ano de 1999, apresentou como resultados das discussões e estudos o documento intitulado Propostas de Diretrizes Curriculares da Comissão Especialista de Pedagogia, que propunha ao pedagogo ser um

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (CEEP, 1999).

A proposta apresenta um curso de graduação, permitindo a formação do professor/profissional para atuar no processo de escolarização nas séries iniciais da educação básica e nos processos de gestão e organização dos sistemas de ensino. A comissão não conseguiu, durante o seu mandato de dois anos, homologar a proposta, tornando necessário à Secretaria de Educação Superior (SESU) nomear em 2000 nova comissão, que foi composta pela: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Helena Costa Lopes de Freitas; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maisa Gomes Brandão Kullo; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Marlene Gonçalves; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Olga Teixeira Damis; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Merion Campos Bordas (VIEIRA, 2007).

A referida Comissão, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEFP) elaborou a Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tendo como tese uma graduação que visasse, ao mesmo tempo, a uma licenciatura e a um bacharelado, conforme descrito no documento:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (CEEP; CEFP, 2002).

Mais uma vez houve homologação das Diretrizes, mas as discussões acerca do Curso de Pedagogia não se encerraram. Em 2005, foi

apresentada pelo CNE a minuta do projeto das Diretrizes de Pedagogia, causando muitas discussões no campo educacional, ocasionando o reexame do Parecer CP/CNE nº 5/2005, por meio do Parecer CP/CNE nº 3/2006 da proposta das DCNP. A alteração refere-se principalmente ao artigo 14, ao tratar de o indicativo de formação dos especialistas ser realizado no âmbito da pós-graduação, o que gerou contradição com o artigo 64 da LDB nº 9394/96, o qual garante a formação desses profissionais em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação.

No ensejo dessas discussões, o Parecer foi encaminhado ao CNE com a responsabilidade de rever a questão, sofreu nova redação, constante no Parecer CP/CNE nº 3/2006, que incluiu a formação do especialista no curso de Pedagogia, como dita a LDB. As DCNP foram, depois de uma longa trajetória de discussão e elaboração, homologadas pelo então ministro da época, Fernando Haddad, em abril de 2006, e publicadas no dia 15 de maio no Diário Oficial, denominadas como Resolução CNE/CP n. 1/06, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, explicitando no Art. 2º o espaço de atuação desse profissional da educação, descrito a seguir.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As diretrizes evidenciam a identidade do curso pautada na docência. As antigas habilitações foram extintas, passando a ser um curso de licenciatura com atribuição de formar o pedagogo para o conjunto de funções e atribuições a ele designados no campo educacional. Estes novos direcionamentos exigem que, ao longo do curso, se busquem o desenvolvimento e articulação da formação teórica com a diversidade de conhecimentos e práticas necessárias a sua atuação profissional, passando assim o curso de 2.800 horas para 3.200 horas, ampliando o conceito de docência (FURLAN, 2008). “Por ter uma formação mais abrangente, o pedagogo ainda continua sendo formado para atuar em espaços escolares, dentro da sala de aula, e também em outros espaços onde se fizer necessária a sua presença” (FURLAN, 2008, p. 3873).

Embora encontremos diferentes currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas diferentes IES no Brasil, o foco é a formação para a docência; os profissionais precisam ser capazes de exercer

[...] a docência na Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares (BRITO, 2006, p. 4).

Ou seja, além da docência, é preciso estar capacitado para atuar na “[...] organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

A Pedagogia desenvolve seu trabalho no campo do ensinar e aprender, estando assim atrelada ao como organizar e sistematizar o espaço em que se irá desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva da pedagogia tradicional, Gauthier e Tardif (2010, p. 479) afirmam que a Pedagogia está ligada a

[...] um método de ensinar, um discurso que ordena e organiza a maneira de dar aula sob todos os seus aspectos. A pedagogia é pois um discurso que codifica os saberes próprios ao docente no exercício da sua função e que estrutura a sua prática diária. Esses saberes consistem em um conjunto de regras, conselhos metódicos, legitimações de ações de ensino (que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, mas sem excluí-los), que são formulados para o professor, com a finalidade de ajudá-los a ensinar o seu aluno, de maneira que este aprenda mais, mais rapidamente e melhor.

Saberes necessários ao cotidiano dos que se lançam ao trabalho profissional da área educacional, que já estão sendo superados, segundo os autores, devido às mudanças ocorridas na sociedade. É preciso um profissional que tenha uma formação política e global, que contemple desde seu processo inicial de formação à continuidade de seus estudos. As DCNP apontam a “[...] necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação dos educadores” (SCHEIBE, 2007, p. 49), dando assim mais força à base de formação docente e atuação no trabalho pedagógico.

As Diretrizes acirraram o debate em torno da essência do profissional que o curso de Pedagogia precisa formar, ocasião em que encontramos

alguns estudos que defendem a questão da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Já do outro lado, textos como de Libâneo e Pimenta (1999) sinalizam a necessidade da formação teórica e prática embasada nos saberes pedagógicos para que esses saberes sejam a base da identidade desse profissional, não o restringindo somente à docência. Nas palavras de Libâneo (2002, p. 51):

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar que houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.

Enfim, ao estudar o percurso legal da história do curso de pedagogia no Brasil, evidenciamos que ele passou por muitos momentos de indefinições, mas também lutou pela fixação de seu campo de atuação. Um percurso de crise na identidade do profissional a ser formado, e conseqüentemente seu campo de atuação, mas também de luta pela definição de seu espaço na área educacional, sendo até responsabilizado pelo desenvolvimento educacional e, por conseqüência, pelos alunos que fazem parte da escola.

Vale frisar que, com o quarto marco legal, a aprovação das Diretrizes manteve entre os estudiosos da educação o debate em torno da essência do curso de Pedagogia para os dias atuais. Uma luta pela identidade de um curso que visa à formação de educadores para atuar na docência e processos de gestão e assessoria pedagógica nos diferentes espaços educativos, com objetivo de uma formação profissional sólida a ser desenvolvida por meio do ensino, da pesquisa e extensão, em busca da valorização e melhoria das condições de trabalho e destacando a necessidade da formação continuada, e a formação do professor pesquisador.

Assim, as Diretrizes ensejaram nas instituições de ensino a busca da oferta de um currículo que supere a fragmentação do conhecimento no curso de Pedagogia, por meio dos seguintes núcleos:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...]; III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular (BRASIL, 2006).

A oferta por núcleos é uma forma de nortear os conteúdos considerados importantes na formação do pedagogo, embora Saviani (2007, p. 127) teça uma crítica a esse respeito, afirmando que

Nos três casos apresenta-se uma lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos. [...] Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldade quanto ao modo pelo qual devem proceder para organizar o Curso de Pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso.

Mas, mesmo frente a divergências entre os estudiosos da educação em relação às DCNP, o profissional formado no curso de Pedagogia possui uma visão mais generalista, que deve compreender a escola como uma instituição social complexa na qual precisa desempenhar o papel de promover, por meio da educação, a formação dos alunos para a cidadania, bem como deve participar dos processos de gestão, organização e funcionamento da escola. Como a educação não ocorre somente nos espaços escolares, urge a necessidade de estar preparado para atuar nos lugares onde se exigem os conhecimentos pedagógicos presentes em sua formação. Por isso, podemos dizer que a construção da identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia não se findou com a aprovação das DCNP, pois essa construção extrapola as questões legais, já que se dá também nas relações cotidianas que esse profissional estabelece com seus pares.

#### 1.4.1 Ser Pedagogo: Atribuições Atuais à Luz das Novas Diretrizes Curriculares

Com a aprovação da LDB nº 9.394/96, houve a preocupação com a formação mínima para atuar na docência dos espaços de educação escolarizada. Segundo a Lei, é necessário aos profissionais da educação receber formação inicial

e continuada para que consigam, no cotidiano educacional, atender às demandas sociais da educação frente às diferentes exigências do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, as instituições organizaram seus currículos com foco na formação de professores, da qual a docência era um dos objetivos principais: um profissional capaz de atuar nas disciplinas do magistério em nível de 2º grau e, principalmente, a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Mesmo assim, tais mudanças não foram suficientes para superar a crise no decorrer dos anos de 1990 no Curso de Pedagogia, pois, segundo Saviani (2007, p. 124), “[...] esse quadro de crise por que passa o Curso de Pedagogia tem a ver com a demora na definição de suas diretrizes curriculares, o que veio acontecer apenas neste ano de 2006”, dez anos após a aprovação de LDB nº 9.394/96, que já previa a formação dos docentes em seus artigos 62 e 64.

Ao buscar ressignificar o papel do pedagogo na educação e na escola, é preciso entender a complexidade do ambiente educacional como tratam as DCNP no Art. 3º, § único, o qual cita no “Inciso I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania” (BRASIL, 2006, p. 1). Decorrente dessa complexidade, a escola torna-se um espaço que demanda intervenções pedagógicas, sendo necessário ser composta de profissionais com formação na área pedagógica, com conhecimentos que possibilitem, por meio de ações pedagógicas, contribuir para o alcance dos objetivos educacionais.

O pedagogo possui ações entrelaçadas ao processo de ensino e aprendizagem, que, por meio da docência e até mesmo do trabalho de assessoria pedagógica, demanda uma complexidade. Em relação à docência, podemos verificar nas DCNP o que dita a Lei no Art. 2, § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Frente a essa realidade, os conhecimentos pedagógicos estão presentes na ação educativa para que seja efetivada em qualquer um de seus

níveis. Esses conhecimentos são imprescindíveis ao desenvolvimento da ação de ensino e aprendizagem, como afirma Ghiraldelli (2007, p. 77-78, grifo do autor):

Ter os passos didáticos bem claros é um segredo da boa pedagogia. Os passos não são uma receita infalível, mas, se *pertencem* à formação do professor, eles se tornam o caminho para uma praxe que garante a ocorrência da relação ensino-aprendizagem [...].

Ao dizer que é preciso “ter os passos didáticos”, não queremos voltar ao tecnicismo, mas, sim, compreender a relevância dos conhecimentos pedagógicos nas ações de organização, planejamento, implementação e avaliação do processos de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento de habilidades ocorridas por meio da docência ou no assessoramento e coordenação pedagógica. Cabe ao pedagogo, segundo as DCNP, Art. 4º, § único, “IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 2), fortalecendo o papel do pedagogo frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Esse processo exige organização e gestão desses espaços. Frente a essa questão, as diretrizes abordam que o pedagogo deve estar pronto, segundo o “Art. 3º § único, Inciso II – a participação na gestão de processos educativos e na organização de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006, p. 1). Por isso, ser pedagogo a cada dia vem exigindo novos conhecimentos a serem trabalhados durante o processo de formação, para conseguir dar conta da demanda presente no cotidiano das instituições de ensino.

O pedagogo precisa romper o paradigma de ser o “bombeiro” do ambiente escolar, muito menos deve exercer funções para as quais não tem formação, como de enfermeiro, psicólogo, ou assumir responsabilidade que não lhe compete, como a de pai e mãe. Isto não significa negligenciar os diferentes fatores de situações no cotidiano da escola, mas não deve perder o foco de sua função como um profissional que pensa sobre o papel da escola, na busca de mediar as relações pedagógicas entre o professor, o aluno e o desenvolvimento do currículo, relações estas presentes nas metodologias, nas práticas avaliativas, bem como nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, agir na organização e articulação do fazer pedagógico da e na escola.

Frente a essa realidade de atuação, as Diretrizes ditam que o pedagogo deve estar apto a “I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006, p. 2). Isto nos leva a compreender que a educação escolar está comprometida com o projeto de emancipação social e formação cultural dos indivíduos, propósitos de uma sociedade mais democrática. Como preconiza as DCNP (2006), as atribuições do pedagogo precisam: construir relações cooperativas entre a família, escola e sociedade; identificar problemas de ordem sociocultural, contribuindo para a superação de práticas sociais excludentes; trabalhar com a diversidade presente no contexto escolar. Para tanto, espera-se do pedagogo:

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...] (BRASIL, 2006, p. 2).

Uma vez que são inúmeras as atribuições do pedagogo, ele precisa enxergar-se além de um mero “apagador de incêndios”, já que é definido em lei que é parte de seu trabalho acompanhar o professor em suas tarefas cotidianas e proporcionar momentos de formação junto aos professores, auxiliando no aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício docente. O pedagogo precisa desenvolver ações que subsidiem a prática pedagógica dos professores sem deixar de valorizar os saberes que são frutos de sua formação e experiência do dia a dia, trabalho que pode ser promovido nas reuniões pedagógicas, grupos de estudo e reflexão, objetivando conjuntamente elaborar propostas de intervenção para a qualidade do ensino para todos, competência a ser cumprida por todo estabelecimento de ensino.

Tudo isso exige do Pedagogo ser um profissional comprometido com os valores humanos, a diversidade e pluraridade cultural desses ambientes educacionais. É preciso possibilitar o engajamento de toda a comunidade em suas discussões, para que sua ação ou intervenção tenha respaldo e força por meio do trabalho em conjunto, no estabelecimento de uma parceria para a efetivação das ações necessárias ao ambiente educacional, mesmo frente às adversidades com que poderá se defrontar.

Promover, participar, atuar, organizar, coordenar, subsidiar são verbos de ação que estão presentes na função do pedagogo frente às Diretrizes e que precisam de fato ser colocados em ação no trabalho desse profissional nos diferentes espaços de atuação. Seu fazer, no cotidiano, precisa ser respaldado juntamente com o coletivo dos educadores, com o objetivo de lutar pelo cumprimento real de seu papel, como já citado pelo Art. 2º das DCNP, um profissional formado para a docência, a gestão e ações ligadas ao conhecimento pedagógico.

O processo de elaboração e aprovação das diretrizes gerou no âmbito educacional muitas discussões, bem como reflexões. Por isso, ao realizar esse estudo histórico-legislativo, não damos esta seção como encerrada nas questões apresentadas até aqui, mas ensejamos novas reflexões sobre o papel do pedagogo no cenário educacional atual.

Por fim, ao analisar as legislações educacionais, percebemos que um dos objetivos da educação é a formação dos indivíduos em prol de seu desenvolvimento pessoal e social, sendo trabalho dos espaços educativos proporcionar e, ainda mais, possibilitar a aprendizagem, ação que exige não só compreender, mas saber pôr em prática estratégias de mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, consideramos imprescindível o conhecimento e formação na área pedagógica, papel desenvolvido e defendido pelo Pedagogo, um profissional que precisa estar apto a fazer diferença na história da melhoria da qualidade da educação nacional, objetivando o fortalecimento da prática pedagógica da educação básica ao ensino superior. A relação da prática pedagógica com o ensino superior, será discutida na seção a seguir, onde exploramos um pouco mais sobre esse espaço de atuação, refletindo ainda a docência no ensino superior e sua relação com os conhecimentos pedagógicos.

## 2 AÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

Nesta seção, discutimos questões referentes à ação docente no ensino superior, justificando essa discussão ao buscar cumprir os objetivos deste estudo acerca da qualidade do processo de ensino na graduação, bem como o fortalecimento da prática pedagógica docente. São tecidas considerações sobre o papel da universidade, questões da qualidade do ensino, a importância da prática reflexiva, bem como as contribuições dos saberes pedagógicos a ação docente.

### 2.1 UNIVERSIDADE E QUALIDADE DE ENSINO

Entre as finalidades da educação superior expressas na LDB n. 9.394/96, temos a compreensão, com a leitura do Art. 43, de que ela está incumbida de formar pessoas aptas a contribuir de forma participativa no desenvolvimento da sociedade, independentemente da área de conhecimento específica a qual o estudante cursou.

Cabe, ainda, oportunizar aos alunos inserção em setores profissionais visando à difusão e à criação da cultura, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2006). Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a universidade tem o papel de conservar, regenerar e gerar os conhecimentos da herança cultural, ao trabalhar com saberes, ideias e valores,

[...] uma vez que o sentido da educação é a humanização, isto é, possibilitar a todos os seres humanos que tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 162).

Mesmo inserida em um cenário antagônico, a universidade tem um papel relevante, desenvolvido por meio do trabalho docente, intimamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Para que a universidade propicie a formação de cidadãos aptos a atuar no mundo do trabalho, requer uma ação docente condizente com a possibilidade da transformação social, ou seja, docentes com atuação crítica, reflexiva e competente, que não deixem de trabalhar

os conteúdos específicos das disciplinas, como também os didático-pedagógicos próprios da ação docente.

Atualmente, nos deparamos com um “[...] crescente divórcio entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado nacional de caráter neoliberal” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 167). As autoras consideram a universidade como instituição social, quando busca a efetivação dos princípios de “[...] formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 168), não sendo apenas regida na lei do mercado.

As transformações sofridas pela universidade afetaram a estrutura do ensino, bem como a sua posição e sentido social, uma vez que passou a ser gerida e pensada como um bem econômico, prestes a fornecer um “serviço que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade a qual pertence” (ZABALZA, 2004, p. 25), tendo, assim, a universidade seu papel reconfigurado.

Mesmo diante destas questões, a universidade, segundo a mesma autora, não perdeu sua tarefa de formação dos indivíduos; ao contrário, deve continuar. No entanto, ao acompanhar as demandas do mercado de trabalho, não podemos perder de vista a “perspectiva humana”. Serão formados indivíduos competitivos, mas também competentes, com habilidade de trabalhar em equipe e resolver problemas, além de ensiná-los na continuidade pela busca do conhecimento, compreendendo a necessidade dos estudos mesmo fora da academia.

A universidade contribui no sentido de fazer com que os alunos compreendam que o processo de formação precisa prolongar-se para toda a vida, uma vez que os professores não conseguem, frente a tantas mundanças, ensinar todos os conhecimentos que cada disciplina do currículo contempla; por isso,

[...] já não é preciso ensinar tudo no curto período de um curso ou dos poucos e muitos créditos concebidos ao plano da disciplina. Nossa principal preocupação deve ser assentar as bases necessárias para que o aluno possa e queira continuar se aprofundando nesse âmbito científico quando deixe a universidade e comece a fazer parte do mundo profissional (ZABALZA, 2004, p. 61)..

E para fazer parte do mundo profissional, a universidade precisa dar continuidade ao seu compromisso social, não ficar presa somente aos aspectos operacionais e sistêmicos, mas buscar a realização integral do ser humano, por meio de uma sociedade mais justa e igualitária, o que demanda levar em consideração o contexto social.

Goergen (2006, p. 72) reforça que o “[...] mais fundamental compromisso social da universidade é: oferecer condições mínimas para a produção de conhecimentos e saberes e ministrar um ensino de qualidade aos alunos”. Quanto a este ensino de qualidade, é preciso compreender, segundo Imbernón (2000, p.98) que o “[...] conceito de qualidade não é estático, não há um consenso sobre o seu significado nem existe um único modelo, pois ele depende da idéia de formação e de ensino que se tem”. Por isso,

[...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria em um *conjunto* de atributos, de propriedade que caracterizam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades” (RIOS, 2010, p. 68-69 - grifo do autor).

Essa explanação reforça o quanto é complexo definir um único significado à qualidade, mas, em relação ao contexto universitário, compreendemos que “[...] a qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que utiliza” (IMBERNÓN, 2000, p. 99), para que os reflexos desse processo educativo se concretizem em contribuições efetivas para a sociedade. Por isso, uma educação de qualidade segundo os autores Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11):

[...] é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Eles argumentam, ainda, que é fundamental analisar a qualidade da educação numa perspectiva polissêmica, envolvendo questões intra e extraescolares, assim como os diferentes atores individuais e institucionais que nela

estão inseridos. Vivemos em uma democracia; a qualidade não pode, segundo Cortella (2008), ser confundida com privilégio, restrita a um único grupo. Até porque, segundo o autor, a “[...] qualidade tem a ver com a quantidade total, qualidade é uma noção social, qualidade social só é representada por quantidade total, qualidade sem quantidade não é qualidade, é privilégio” (CORTELLA, 2008, p. 139).

É importante deixar claro que essa quantidade total não se refere ao termo de qualidade total, da década de 1950, iniciado com as empresas do Japão decorrente da proposta do novo paradigma da administração, nem do conceito da década de 1980 quanto ao Programa de Qualidade Total que se fixou no Brasil. Um período em que o discurso desviou o debate da qualidade enquanto direito subjetivo do cidadão para as questões empresariais, associadas à produtividade e à competitividade, pois

O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma *educação da melhor qualidade*, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem (RIOS, 2010, p. 74, grifo do autor).

Isto significa que é preciso zelar não só pela democratização do acesso dos indivíduos ao ensino, mas também garantir sua permanência (BRASIL, 1996). A partir da democratização do saber, conseqüentemente, ocorrerão mudanças no contexto social, que podem conduzir a sociedade rumo a uma condição mais justa e igualitária. Essa discussão atinge diretamente a vida e o trabalho do professor universitário, evidenciando a necessidade de mudança. Principalmente,

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço de mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2000, p. 26).

Frente a essa obrigação, a formação docente “[...] necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar”

(CORTELLA, 2008, p. 15). Saberes que vão ao encontro do que elencamos como importante para a qualidade da educação, entre tantas variáveis existentes.

Uma dessas variáveis é a consciência da importância das ações do professor na formação dos indivíduos. Uma ação que não pode ser guiada pelo “vento”, mas exigente de formação específica e didático-pedagógica. A busca por essa formação fortalece a prática consciente e significativa do docente, a qual, por meio dos conteúdos selecionados, “[...] possibilite aos alunos uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria social” (CORTELLA, 2008, p. 16).

Consideramos, portanto, que as reflexões deste texto, de fato, são inquietações pertinentes para ensejar a busca pela compreensão do papel que a universidade precisa desempenhar no contexto da sociedade atual. Como também considerar como qualidade as nuances envolvidas na ação docente universitária: “[...] a questão da qualidade das atividades de investigação e de docência como o primeiro e mais importante compromisso social da universidade” (GEORGEN, 2005, p. 68).

Nesse contexto, pensar o que significa a ação docente, qual relevância é dada à formação continuada e como os conhecimentos pedagógicos estão relacionados a essa prática são assuntos a serem tratados na próxima subseção.

## 2.2 DILEMAS ENTRE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E ESPECÍFICA

Ao discorrer sobre o papel da universidade, a qualidade e a responsabilidade de sua formação social, encontramos o professor como uma “peça-chave” para a efetivação de todo esse processo, inquietando-nos sobre qual formação pedagógica o professor universitário recebe para o desenvolvimento de sua ação. Chamamos de formação pedagógica a que instrumentaliza o docente para o enfrentamento das questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, levando-o à reflexão do seu fazer, e de formação específica os conhecimentos de sua área de formação.

Zabalza (2004) faz um alerta quanto à busca de conceituar formação; é preciso ter cuidado para que não caiamos numa prática que considere esse processo apenas uma mera mecanização, ou seja, um processo de instrumentalização. E ressalta:

Por isso, quando falamos em formação (nessa visão ampla e completa que poderíamos chamar, de modo redundante, formação “formativa”), devemos estar em condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos (dimensões que os indivíduos poderão desenvolver e aprimorar como consequência da formação que é oferecida a eles) (ZABALZA, 2004, p. 41).

Assim, faz-se mister que o educador insira-se num processo de mudança em busca de atingir a qualidade; conseqüentemente, essa é uma função formativa incumbida a uma IES. Esta discussão encontra-se respaldada em autores como Pimenta e Almeida (2011), Tardif (2012), Masetto (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) e outros que buscam elucidar as questões que envolvem a docência no ensino superior e o processo de formação.

É sabido que muitos elementos permeiam a ação docente, sendo um deles a necessidade de compreender que ensinar não se finda no ato de ministrar aulas ou o domínio de um determinado conteúdo, mas observamos que,

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que o papel de docente no ensino superior, como exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas ao exercício da profissão. Exige tudo isso e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam (MASETTO, 2012, p. 15).

De acordo com Masetto, a competência pedagógica é importante para que o professor desempenhe o seu papel no ensino superior, mas é preciso buscar por essa formação pedagógica. Aqui está uma das questões centrais do nosso estudo. Se o professor do ensino superior reconhecer que, além dos conhecimentos específicos da sua área de estudo, também necessita dos conhecimentos pedagógicos, por que não serem ofertados, na própria IES, estudos que promovam esta discussão como uma formação continuada? Que fatores dificultam o processo de busca dos saberes pedagógicos?

Para isto, é importante compreender que o termo *formação continuada*, em nosso estudo, não nos restringimos à pós-graduação, mestrado e doutorado. Trata-se de um estudo permanente, com objetivo de proporcionar aos professores subsídios necessários à prática docente, visando aperfeiçoar as suas habilidades pedagógicas, bem como o desenvolvimento pessoal, com a oferta de cursos que apresentem esse objetivo (MASETTO, 2012).

Isto porque os professores, frente ao mundo do conhecimento e a avalanche de informações que norteiam a sociedade, que acabam por dificultar a sua ação de sintetizar as informações de sua área de conhecimento e transmitir aos alunos. Essa situação gera momentos de indagação como “[...] o que se deve ensinar (ou o que o aluno precisa aprender) para se formar um profissional competente?” (MASETTO, 2012, p. 18).

Não temos uma resposta pronta, mas o que se percebe é que se exige de nós, docentes, uma postura que não vivenciamos em nosso processo de formação, principalmente nos cursos em que os aspectos pedagógicos não são tratados de forma pormenorizada, como os bacharelados, tecnológicos, empresariais, entre outros. Este pouco contato com o conhecimento pedagógico torna-se um problema, pois há

[...] docentes que assumem a carreira na universidade a repisar com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, pois, como especialistas, o dominam, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, com vistas ao sucesso nos exames (ANASTASIOU, 2006, p. 149-150).

Tal ação reprodutivista distancia a universidade da realidade social, “[...] comprometendo as possibilidades de avanço dos que ensinam e dos que cursam a graduação na educação superior” (ANASTASIOU, 2006, p. 150), além da falta de políticas públicas que definam como necessária a formação pedagógica para atuar nesse nível de ensino.

De acordo com a LDB, no Art. 52, é exigido que as IES apresentem “II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996), sinalizando que a

[...] carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado (CUNHA, 2003, p. 73).

Não podemos desconsiderar esse processo como uma formação continuada, mas acabou sendo restrita à área específica de conhecimento do professor, uma atualização de conteúdo, e não a possibilidade de aprofundamento referente aos conhecimentos pedagógicos inerentes à profissão. Essa situação pode gerar em alguns casos, certo “desprezo” pelo conhecimento pedagógico por parte de docentes universitários, valorizando a sobreposição do conhecimento científico sobre o pedagógico, fazendo com que “[...] pouca atenção seja dada à dimensão pedagógica do trabalho docente” (PIMENTA; ALMEIDA, 2010, p. 15).

Essa questão também pode ser atribuída, segundo Cunha (2003), às políticas de avaliação externa, por constituírem “[...] os indicadores de sucesso da docência universitária. [...] Percebe-se, nesse perfil duas vertentes principais: o *componente de investigação* e o *componente da docência*” (CUNHA, 2003, p. 77, grifo do autor). O primeiro, de mais prestígio, quando ligado à área de conhecimento, vinculando a universidade à forte tradição de investigação, produtora, resultando em pesquisa, publicações, entre outros, causando maior visibilidade do processo produtivo do docente.

Já a investigação ligada à prática pedagógica tem baixo prestígio por centrar-se nos processos e não no resultado de produtos, passando a ser vista como um saber menor. Quanto ao componente da docência, este se estrutura na regulação e emancipação. A primeira, com forte prestígio, por vincula-se às normas, competências, excelência, produtividade e ação, em que “[...] o sucesso da docência pode ser dimensionado com base no *ethos* regulatório” (CUNHA, 2003, p. 80).

A vertente da emancipação, assim como a investigação ligada à prática pedagógica, é considerada de baixo prestígio por atrelar-se mais ao processo, estimulando “[...] intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido de mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos” (CUNHA, 2003, p. 80), não objetivando como resultado um produto final, mas, sim, valorizando o processo.

Essa é uma situação geradora da desvalorização das ações ligadas ao âmbito pedagógico, tendo a supervalorização dos conhecimentos específicos, uma vez que, na própria história da docência universitária, “[...] o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores” (CUNHA, 2003, p. 71).

Desvalorização esta atribuída também pelo reconhecimento tardio dos conhecimentos pedagógicos como campo científico, além de carregar o ranço da docência como dom, sendo os conhecimentos já citados como desnecessários. Dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática (CUNHA, 2003, p. 72).

Podemos elencar como um dos motivos da supervalorização no universo acadêmico referente à pesquisa o fato de esta proporcionar maior *status* ao profissional pesquisador, com grande número de publicações. Já o professor mais ligado às questões da docência exerce uma atividade não tão valorizada. Nessa situação, encontramos outro entrave de discussão neste cenário de formação continuada e de valorização dos conhecimentos pedagógicos: o distanciamento entre ensino e pesquisa.

Essa questão é reflexo da lógica neoliberal, focada na quantidade de publicação, nos projetos financiados, publicações e participações em eventos nacionais e internacionais. Cunha alerta que, nessa perspectiva, um docente universitário pode considerar que

Sua principal função não é produzir um conhecimento que responda às questões emergentes e significativas para ele e seus alunos. Ao contrário, é especialmente estar alerta aos prazos e às condições das agências de fomento que acabam estimulando, muitas vezes, uma corrida individualizada às melhores oportunidades de sucesso (CUNHA, 2003, p. 87).

Temos, assim, uma sensação de remar contra a “maré”, pois, de acordo com estudos realizados por Gauthier (2006) e Tardif (2004), as autoras Nascimento e Vasconcelos (2011, p. 13784-13785) sintetizam os conceitos tratados pelos autores, compreendendo como é necessária a

[...] formação pedagógica inicial e continuada dos professores universitários, visando à compreensão da existência de saberes importantes, por exemplo, disciplinares (a matéria), curriculares (o programa), da ciência da educação, da tradição pedagógica (o uso), da valorização das experiências (a jurisprudência particular) e saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino), todos considerados necessários ao fortalecimento da profissionalização docente.

Compreendemos que a docência é “[...] um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (ISAIA, 2006, p. 63).

Mas, no dia a dia, muitas vezes essa complexidade não é levada em conta, como se a atividade de ensino não tivesse relação com um campo profissional, o qual exige conhecimentos, capacidades e práticas específicas de quem a desenvolve.

Ser professor demanda conhecimento da concepção pedagógica que envolve o curso em que atua, sendo importante compreender que o ato de ensinar não significa “depositar” informações, dados, fatos na cabeça do aluno. Ao contrário, como dizia Freire (1998), é preciso ter uma prática reflexiva que possibilite rever nossas atuações para, assim, estarmos o mais sintonizado possível com a realidade dos nossos alunos, bem como com as suas futuras perspectivas. Isto passa a exigir o desenvolvimento de um trabalho contextualizado, sendo necessário o professor despender mais momentos refletindo sobre sua prática.

Segundo Freire (1998), o professor precisa reconhecer-se como um ser inacabado, decorrência das diferentes situações vivenciadas e mudanças sociais. A partir dessa consciência, compreendemos que não dominamos totalmente todos os conhecimentos e procedimentos didáticos da ação docente; ao contrário, é preciso buscar mais momentos de estudo e reflexão. Consideramos que a busca por uma postura de professor reflexivo não só contribui para o fortalecimento da prática docente, mas se reflete no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Atribuímos ao conhecimento pedagógico, bem como à ação reflexiva do professor, esses resultados, por compreendermos que a partir da reflexão o professor tem maior possibilidade de superar o comportamento rotineiro, oportunizando aulas mais críticas, articulação entre teoria e prática, buscando resolver os problemas cotidianos da sala de aula e superar as próprias dificuldades. O docente que reflete sobre sua ação tem sua atenção direcionada tanto para sua própria prática como para o que o rodeia, levando em conta a realidade vivida por seus alunos, o que torna o ensino mais significativo.

O ato de refletir sobre a ação e a prática de ensino possibilita aos sujeitos um melhor desenvolvimento das competências profissionais. No entanto, para compreender determinada ação, atitude ou fenômeno, decorrentes da prática

de ensino, é imprescindível que o professor, ao analisar os fatos, considere os saberes até então acumulados no decorrer da trajetória profissional, bem como os saberes científicos dos quais se apropriou no decorrer de sua formação (inicial e continuada). Ao refletir sobre a própria prática, o professor encontra sentido nos seus processos, resultando em atitude que é a verdadeira essência da relação entre teoria e prática.

Alarcão (2011, p. 62) sinaliza que “[...] a capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e de aprendizagem”, e isto faz parte do ser humano. Como professores universitários, dotados de saberes específicos, também é questionável como estamos aplicando esses conhecimentos em sala de aula. Será que estamos alcançando não só os objetivos pessoais e profissionais? Como ficam os objetivos institucionais e educacionais de formação?

De forma figurativa, o *Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, nos ensina como o ato de questionar e refletir pode nos conduzir a novas aprendizagens e experiências. O personagem conhece vários planetas em busca de outras vivências e indagações internas, sendo observável no decorrer da história quão grande é a diversidade, mas, ao mesmo tempo, como nos fechamos aos nossos conceitos como verdades absolutas, agindo de forma isolada.

Isto ocorre, conforme cita Vasconcelos (2009), pois não é muito habitual discutir e refletir sobre a nossa própria prática docente com outros professores, atitude que dificulta a troca de experiência e o auxílio em dúvidas advindas do contexto de atuação, ações que, se ocorressem com mais constância no meio acadêmico, se reverteriam em momentos de ganho profissional.

Tal demanda requer que compreendamos que o ensino também é uma ação de pesquisa, permeada pela investigação, pelo estudo, descobertas e transposição da descoberta em estratégias de ensino em busca dos resultados da aprendizagem. É necessário desmitificar o cenário onde a pesquisa científica encontra-se: em um patamar mais valorativo que o ensino. Devemos também disseminar a importância de adotar uma postura reflexiva, por meio de troca de experiências. Conforme assinala Vasconcelos (2009, p. 79), “O ato de ‘ensinar’ pressupõe o conseqüente ato de ‘aprender’.” Exige mudança na prática do professor, não é tarefa fácil, mas é possível. Isto porque é do ser humano a

capacidade de refletir, e mudar, o caracterizando como um ser criativo e não um mero reprodutor (ALARCÃO, 2011).

Assim, compreendemos como necessário um processo de sensibilização quanto à necessidade de mudança e à busca por formação continuada referente aos conhecimentos pedagógicos para avançar os degraus da sabedoria da docência, compreendendo que no contexto educacional o aluno é o elemento central da ação educativa, o que exige tais conhecimentos do professor para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

As questões pedagógicas, muitas vezes, são encaradas de forma “acética” pelos professores universitários, fruto da supervalorização da pesquisa sobre o ensino. Por isso,

O que se percebe é que, em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre, principalmente nas discussões sobre os cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, e de extensão, o enfoque principal é a pesquisa ou a competência técnica, voltada para o conhecimento disciplinar específico. Há, no entanto, pouca preocupação com o tema de formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido “alimentada” por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica (VASCONCELOS, 2009, p. 86).

Não é nosso objetivo colocar a “exacerbada” valorização da pesquisa e da formação específica em detrimento do ensino e formação pedagógica como culpada pelos problemas educacionais na universidade. Pretendemos mostrar a necessidade de desenvolver uma ação conjunta e concomitante entre ensino e pesquisa, formação específica e pedagógica.

### 2.3 A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Desde o surgimento do ensino superior no Brasil, sua oferta sempre esteve atrelada a demandas sociais de cada época, e isto influenciou significativamente o modo como a academia formava seus professores. Um bom exemplo a ser citado foi a valorização dada à prática profissional construída no mercado de trabalho, muito discutida nos anos de 1970. Assim, quanto mais renomado profissionalmente mais competente exerceria a docência. Masetto (2009,

p. 11) contribui dizendo que “[...] exigia-se do candidato a ser professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”.

Essa compreensão mostra-nos que não havia considerações em relação à necessidade de possuir outros conhecimentos além dos específicos para ser um professor; ao contrário, a crença era de que ‘se sabe fazer, sabe ensinar’. Frente a essa conclusão, qual a diferença de buscar ou, até mesmo, qual a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para o exercício docente?

Com o passar do tempo e o próprio processo evolutivo das ciências, surgem questionamentos acerca de como ensinar no ensino superior e quais seriam as especificidades desse trabalho nesse nível de ensino, haja vista que se exige competência técnica, mas também pedagógica, já que garantir a aprendizagem dos alunos é um dos objetivos centrais do ensino e, conseqüentemente, demanda saberes para que tal processo se efetive.

O professor exerce importante ação nesse contexto por ser responsável pela mediação do processo de ensino e aprendizagem. Ele é visto como o orientador, facilitador e incentivador do aluno na busca por conhecimento e sua apropriação, formando profissionais para a contemporaneidade.

Para Masetto (2009, p. 13, grifo do autor), “[...] a *docência no ensino superior* exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também *um profissionalismo àquele exigido para o exercício de qualquer profissão*”. Assim, corroboram com essa posição, Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005, p. 26), ao afirmarem que ser profissional refere-se a um “[...] grupo de pessoas com elevada preparação, competência e especialização [...]”.

No cenário universitário, os professores, no desenvolvimento de suas funções, devem ser considerados como “[...] profissionais competentes, com compromisso ético-profissional, capazes de desempenhar seu trabalho pedagógico com autonomia, responsabilidade e espírito criativo e colaborativo” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAC, 2005, p. 30), atentos ao projeto educativo da universidade.

Mas, na realidade, muitas vezes não encontramos arraigada essa consciência e cultura de um processo formativo preocupado com a profissionalização docente. Encontramos, sim, uma diversidade de instituições de ensino superior no Brasil, fruto das mudanças políticas de flexibilização para atender aos novos perfis profissionais exigidos no mercado de trabalho.

Esse aumento de instituições acarreta variações na postura profissional, pois será desenvolvida uma prática de acordo com as exigências da IES. Existem umas mais voltadas para a pesquisa, outras para a extensão e a maioria ao ensino (PACHANE, 2007). E se assim estão, é importante discutir qual a formação que é desenvolvida para a docência superior, pois essa ampliação torna o espaço acadêmico cada vez mais heterogêneo, onde encontramos alunos que exigem qualidade devido às exigências do mercado de trabalho, como também podem não estar “[...] tão bem preparados, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no ensino superior, um público talvez mais jovem, mais imaturo, por vezes, pouco motivado e comprometido com a sua aprendizagem [...]” (PACHANE, 2007, p. 6-7).

Esse cenário exige competência técnica e pedagógica para ser professor, pois o desempenho do aluno está atrelado ao desempenho didático do docente. Lidar com essa heterogeneidade exige formação continuada, por isso nosso trabalho busca sensibilizar para a relevância da formação pedagógica, como uma das várias possibilidades de contribuição no fortalecimento da prática docente no dia a dia das diferentes IES, o que demanda novas necessidades de formação. Segundo Pachane (2007, p. 7-8),

[...] para trabalhar com o novo perfil de alunos que chegam ao ensino superior, como também com o novo perfil exigido dos egressos do ensino superior, acreditamos que seja necessário a este professor conhecer a realidade e saber entendê-la e analisá-la, ou seja, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que permitam a ele refletir sobre a sua docência e o contexto mais amplo no qual ela se acha inserida [...].

Assim, o surgimento de um novo contexto gerado pelas mudanças contemporâneas nos inquieta a verificar como está sendo desenvolvida a formação dos professores universitários. Notáveis são os avanços científicos e tecnológicos, o processo produtivo do trabalho, a globalização e a relação estabelecida entre os sujeitos e o conhecimento. Vivemos na sociedade da informação, que afetou direta e indiretamente a organização e o funcionamento da educação, exigindo um repensar da prática docente.

Esse cenário de mudança e transição também está na universidade, influenciando a atuação do professor, exigindo da docência o ir além dos

conhecimentos da “matéria” na qual é especializada e das habilidades de pesquisa; há, então, a necessidade de ressignificar o perfil docente universitário.

Embora as políticas públicas definidas para a educação superior no país sofram pressões e estejam intimamente ligadas ao sistema mercadológico, não podemos perder de vista que as instituições, seus alunos e professores são demandas de grande importância e devem ser consideradas peças-chave para as mudanças que se fazem necessárias. Essas mudanças, segundo Morosini (2008), exigem a mobilização em um contexto concreto das questões conceituais, teóricas e metodológicas, os saberes pedagógicos necessários à prática docente, trabalhados no processo de formação dos professores.

As IES, independentemente da sua definição de acordo com a sua abrangência e trabalho, classificadas conforme a LDB, promovem em seus cursos de graduação a formação de profissionais de diferentes áreas, mas que em breve vão exercer a docência. Faz-se necessário que já se pense nesse processo de formação, no desenvolvimento por parte das IES, de desenvolver elementos que caracterizam a formação, a profissionalização docente, as suas características, como “[...] o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conteúdos específicos da área e, principalmente, o que mais se fala: os conteúdos da área pedagógica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 174).

Tais conteúdos instrumentalizam a prática docente, além de auxiliar na compreensão de que educação é uma prática social capaz de intervir na sociedade, e, por isso, a atuação do docente, além de intervir, também sofre influências do seu cotidiano, que acabam por externar nas suas ações em sala de aula. Essas influências exigem do professor uma postura “[...] intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo científico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico e complexo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 185), para que não percamos pelo processo o objetivo de formação das IES.

O ensino superior precisa atender a essas questões no processo de formação continuada oferecido aos seus docentes e até mesmo aos futuros profissionais em formação, o que exige investimentos acadêmicos. O processo de formação precisa incentivar o desenvolvimento de profissionais que levem a sério a questão da prática educativa e de ensinar como assunto a ser analisado

criticamente, a fim de compreendê-lo e conseguir propor novas posturas, cientes de que, ao pesquisar a própria prática, temos uma forma de aprender.

As IES contribuem com esse processo por meio do fortalecimento de práticas democráticas e participativas, articulando a diversidade e a necessidade apresentadas pelos professores, superando a visão dos conhecimentos pedagógicos como uma mera instrumentalização, compreendendo as questões subjetivas existentes na ação dos profissionais da educação e a situação paradoxal em que se encontram. As IES precisam ser, para seus professores,

Um espaço que possibilite a passagem dessa cultura de trabalho individual e isolado para a do trabalho coletivo e cooperativo, onde mesmo quando se trabalha individualmente conta-se com a possibilidade de encontro e troca com os colegas, constitui um poderoso instrumento para promover a profissionalização docente (NOGUEIRA, 2007, p. 33).

As demandas educacionais da atualidade fortemente influenciadas pela sociedade do conhecimento requerem profissionais flexíveis, cientes de que não há um modelo único a ser aplicado no seu fazer, mas, sim, que enxerguem em suas experiências juntamente com os seus conhecimentos pedagógicos o respaldo necessário para a sua formação e atuação.

Para tanto, faz-se necessária uma mudança que exija o reconhecimento da IES no que diz respeito à reflexão de seus processos de formação, bem como ao próprio professor ter consciência da sua “incompletude”. Na seção a seguir, apresentamos o cenário da pesquisa de campo, bem como o percurso metodológico desta investigação, que irá subsidiar a apresentação dos dados analisados na quarta seção.

### 3 O CENÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, apresentamos o cenário da pesquisa de campo, com o objetivo de respaldar teoricamente os caminhos percorridos na elaboração deste trabalho, no que concerne ao desenvolvimento teórico e de campo, apresentando de forma mais detalhada a escolha da IES *locus*, os sujeitos da consultados, os instrumentos e o procedimento de como os dados coletados foram tratados.

#### 3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

A necessidade de compreender os conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência universitária, bem como a identificação do ensino superior como um campo de atuação para o pedagogo, como assessor pedagógico, orientaram esta pesquisa para a abordagem qualitativa, a qual é guiada para a análise dos casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos naturais. Sendo assim, a metodologia qualitativa é o caminho mais indicado a trilhar.

Esta metodologia privilegia as experiências dos sujeitos investigados no fenômeno que nos inquieta. Como afirma Minayo (2010a, p. 21), “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”, que buscamos alcançar por meio da coleta de dados sobre o tema investigado, uma relação entre o mundo real e o sujeito, uma relação interdependente entre o objeto e o sujeito. Corroborando essa compreensão, Chizzotti (2006, p. 79) assinala o que a pesquisa qualitativa compreende, dizendo que

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Segundo Richardson (2009, p. 81), “[...] em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares”. No caso deste estudo, consideramos tanto a

complexidade quanto a particularidade, já que, ao buscarmos conhecer a perspectiva dos docentes universitários frente às suas ações, estamos evidenciando a complexidade inerente a esse processo, bem como a importância que atribuem ao conhecimento pedagógico. Ao buscarmos evidenciar como os professores veem a atuação profissional do pedagogo no ensino superior, estamos analisando os elementos subjetivos, uma vez que cada docente faz leituras baseado nas experiências que vivenciou ao longo de sua trajetória docente.

Os resultados obtidos por meio deste estudo possibilitam apontar contribuições para o ensino superior, enfatizando a importância dos conhecimentos pedagógicos para a prática docente universitária, valorizando o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Departamento de Educação da Instituição *lócus* desta investigação. Acreditamos ainda que os resultados apresentados nesta pesquisa podem influenciar o comportamento dos indivíduos que compõem o campo de estudo, bem como outros interessados, alcançando um dos objetivos dos estudos qualitativos: “[...] ser usados como indicadores do funcionamento de estruturas sociais” (RICHARDSON, 2009, p. 80), possibilitando mudanças.

Esse foi um dos nossos objetivos ao questionar os professores em relação a como deve ser desenvolvido o trabalho de assessoria pedagógica para professores universitários. Compreendemos que as respostas dadas são indicativos de propostas e ações que podem contribuir para o desenvolvimento deste trabalho, bem como estabelecer a parceria entre o professor e o pedagogo, contribuindo para compreensão das interfaces da docência universitária nos dias atuais.

Por isso, os dados obtidos apresentam a perspectiva dos participantes, uma vez que

[...] não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (CHIZZOTTI, 2006, p. 84).

Essas considerações levam-nos à compreensão de que na pesquisa qualitativa todos os fenômenos que acontecem são relevantes, uma vez que essa abordagem oportuniza trabalhar com parte da realidade social, em que as informações recolhidas se concentram nos pontos de vista dos participantes do

estudo e no significado que eles atribuem a experiências e situações – os fenômenos.

A pesquisa qualitativa possibilita determinar o que é importante referente ao objeto pesquisado na perspectiva dos consultados, por ser desenvolvida a partir do processo pelo qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa e por quê. Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa, seus objetivos a classificam no nível da pesquisa exploratória e descritiva, pois, segundo Salomon (2004, p.158), “[...] são as que têm por objetivo definir melhor o problema, proporcionar as chamadas instituições de solução, descrever comportamentos de fenômenos, definir e classificar fatores e variáveis”, a partir da análise de atividades desenvolvidas pelos docentes no exercício de seus papéis e o trabalho do pedagogo no espaço universitário.

É também exploratória por objetivar compreender e analisar como a universidade busca auxiliar o professor quanto ao aprimoramento da prática pedagógica e qual a visão dos professores frente a esta ação. Segundo Gil (2011, p. 27), as “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, utilizando-se de modalidades de procedimentos; para tanto, o autor afirma que

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso (GIL, 2011, p. 27).

Com os objetivos já traçados, faz-se necessário esclarecê-los e apresentar as características e os fenômenos estudados, por isso nosso estudo também possui objetivos do tipo de pesquisa descritiva, pois “[...] tem por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2011, p. 28). Assim, justificamos a nossa pesquisa ser do tipo exploratório-descritiva, pois “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2011, p. 28).

Com intuito de atender de forma prática o processo científico deste trabalho, ele foi organizado, segundo Minayo (2010a, p. 26), em três fases. A

primeira é denominada fase exploratória, na qual delimitamos nosso objeto de estudo e campo a ser pesquisado. A segunda fase refere-se ao trabalho de campo, um momento prático “[...] de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”.

Por fim, a terceira etapa, intitulada pela mesma autora como análise do tratamento do material empírico e documental, a qual denominamos Análise e Sistematização dos Dados, desenvolvida entre a pesquisa teórica desenvolvida e os dados coletados em campo, organizados e classificados para o desenvolvimento da análise propriamente. Apresentamos a seguir, de forma mais detalhada, as referidas fases para a concretização deste estudo, embora se faça necessário deixar claro que esses momentos não foram lineares, por meio de atividades ao mesmo tempo simultâneas e isoladas, decorrentes de um “ir e vir” próprio do desenvolvimento de uma pesquisa. Seguem os momentos.

**A – Fase Exploratória:** para iniciar a pesquisa, partimos de minha experiência profissional no ensino superior, por ter atuado como pedagoga por quatro anos no ensino presencial no setor de assessoria pedagógica aos docentes e discentes de uma IES privada, e depois por mais 2 anos na modalidade de ensino a distância da mesma instituição, na assessoria aos docentes e coordenadores de curso. Minha experiência atrelou-se ao projeto de pesquisa *Programas Institucionais de Formação Pedagógica para a Docência Universitária: Movimentos e Iniciativas nas Instituições Públicas de Educação Superior do Sul do Brasil*, da minha orientadora, professora Maura Maria Morita Vasconcellos, que apresenta como objetivo geral: conhecer, estudar e analisar Programas de Formação Pedagógica institucionalizados nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), direcionados para a docência universitária, para reunir elementos e subsídios que auxiliem no aprimoramento de práticas e propostas formativas.

Essa relação revelou-se como uma oportunidade de estudo sobre como o pedagogo pode atuar na assessoria pedagógica no ensino superior para docentes universitários. Tal reflexão contribuiu para que pudéssemos estabelecer como sujeitos deste estudo professores de graduação do ensino superior e um pedagogo em atuação no âmbito universitário.

Passamos, então, a buscar universidades que oferecessem assessoria pedagógica ao docente. A partir dessa busca, chegamos ao nosso *lócus*

de pesquisa. Nela, identificamos a existência de um órgão responsável pela supervisão e coordenação da execução de atividades do ensino de Graduação e de Educação Profissional que objetiva compreender e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Esse órgão é composto por uma equipe multidisciplinar atuante no processo de gestão democrática do trabalho pedagógico da instituição, possuindo entre os seus integrantes a figura do pedagogo atuando no âmbito da formação docente e assessoria às coordenações dos cursos de graduação, sendo essa atuação a razão para a escolha da referida instituição como campo de pesquisa.

Definido o campo de pesquisa, realizamos a delimitação dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa e optamos por trabalhar com a pedagoga responsável pelo órgão e com os professores. Como a universidade oferta cursos profissionalizantes, de pós-graduação *latu-sensu* e *stricto-sensu*, decidimos fazer um recorte realizando nosso estudo apenas com os professores dos cursos de graduação por ser, conforme a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o início dos estudos no nível superior. Os cursos que representam o universo desta pesquisa são: Bacharelado em Engenharia Ambiental; Bacharelado em Engenharia de Materiais; Tecnológico de Tecnologia em Alimentos e Licenciatura em Química.

Após a delimitação dos sujeitos a serem consultados, com o objetivo de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o desenvolvimento do nosso estudo, estabelecemos os contatos iniciais para a autorização de nossa entrada em campo. Por intermédio da pedagoga, entramos em contato com a Diretora de Graduação da Instituição, tendo sido a proposta de nosso estudo aprovada em reunião de Conselho, autorizando seu desenvolvimento.

A coleta dos dados oportunizou ouvir e ler as respostas dadas por tais sujeitos consultados e proporcionou identificar seus entendimentos sobre a importância e as contribuições advindas do conhecimento pedagógico para a prática docente no ensino superior, bem como elucidar o ambiente universitário como mais um espaço de atuação do profissional da Pedagogia, assuntos que serão abordados na quarta seção deste estudo.

**B – Trabalho de Campo:** optamos por uma pesquisa de campo, a qual, para Richardson (2009), proporciona ao pesquisador, por meio do uso da técnica de entrevista, entranhar-se na complexidade de um problema. Essas

considerações serviram de ponto de partida para a realização da pesquisa em duas fases.

A primeira fase refere-se à escolha e à criação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Após conversar com a pedagoga e a Diretora de graduação para solicitar o aceite do desenvolvimento da pesquisa na universidade, a escolha dos instrumentos foi discutida com a professora orientadora, quando foram definidos: um questionário para os professores (APÊNDICE A), disponibilizado via *Google Docs*<sup>4</sup>; uma entrevista semiestruturada com a pedagoga (APÊNDICE B); o Termo de Anuência para a realização da pesquisa na Instituição (APÊNDICE C); e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), que representa o aceite de participação dos sujeitos na pesquisa.

A segunda fase constituiu-se na coleta propriamente dita dos dados, por meio da aplicação dos instrumentos elaborados, referindo-se tanto à consulta à pedagoga quanto à disponibilidade para a participação e realização da entrevista, bem como à disseminação via *web* do questionário para os professores pertencentes ao grupo dos sujeitos selecionados.

Como nosso objetivo era obter dados cuja coleta não seria possível somente por meio de uma pesquisa bibliográfica, justificamos a entrevista como uma técnica de procedimento para a coleta de dados, uma vez que “[...] permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa *A* para uma pessoa *B*” (RICHARDSON, 2009, p. 207).

Essa comunicação possibilita um processo de interação social entre o pesquisador e o entrevistado para a obtenção de informações e dados subjetivos expressos por meio das opiniões, valores e atitudes do entrevistado. Por isso, a entrevista é considerada uma técnica relevante para o trabalho de campo, já que

---

<sup>4</sup> O *Google Docs* é uma ferramenta disponível pela Google, considerada um recurso pedagógico que possibilita a construção de um espaço colaborativo e interativo de conhecimento, sendo uma espécie de suíte de aplicativos *on-line*, bastante semelhante ao Microsoft Office e ao OpenOffice.org/BrOffice.org. As principais potencialidades desta ferramenta estão no armazenamento e edição *on-line* de arquivos, na colaboração em tempo real com outras pessoas, no acesso através do *browser* em várias plataformas, na gratuidade, na não necessidade de instalação do *software*, na interface simples e em sua acessibilidade através da *web* (MACHADO, 2009).

A melhor situação para participar da mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos (RICHARDSON, 2009, p. 207).

Assim, Gil (2011, p. 109) reafirma que “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

A nossa entrevista classifica-se como semiestruturada, por apresentar um conjunto de questões previamente definidas e porque

[...] obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na seqüência das questões, a entrevista semi-aberta facilita a abordagem segura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa (MINAYO, 2010b, p. 267).

A entrevista possibilita respostas espontâneas, além de permitir ao entrevistador dirigir a conversa, recompor o contexto no decorrer do processo caso alguma questão não tenha ficado clara e fazer perguntas adicionais. Nosso instrumento foi composto inicialmente por cinco questões abertas, mas, durante a conversa, surgiram desdobramentos, oportunizando que fossem feitas questões adicionais que não estavam previstas no roteiro da entrevista. Vale destacar que os questionamentos previstos e não previstos estavam atrelados ao tema: como é desenvolvido o trabalho de assessoria pedagógica no ensino superior, seus desafios e possibilidades.

Paralelamente à construção de nosso roteiro de entrevista, elaboramos o questionário para ser utilizado junto aos professores dos cursos de graduação já mencionados no momento A – Fase Exploratória. Gil (2011, p. 121) define o questionário

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicáveis.

Para a elaboração do questionário, é necessário formular questões que possuam relação intrínseca com os objetivos da pesquisa, apresentar estrutura lógica para que o informante compreenda claramente as questões a serem respondidas e assim não prejudicar a coleta de dados. O questionário é uma forma de atingir um número maior de sujeitos, independentemente de sua localidade geográfica, já que não exige a presença física do pesquisador. Assim, essa abertura nos impulsionou a utilizar os recursos tecnológicos da área da informática, como o *Software Aplicativo Google Docs* (docs.google.com).

Desenvolver uma pesquisa já é um grande desafio, e nos sentimos ainda mais desafiadas quando identificamos ser possível transpor nosso questionário do papel para um *software*. O professor recebeu em seu *e-mail* o *link*, convidando-o a participar da pesquisa, respeitando sua disponibilidade. Consideramos que seria uma forma mais rápida de atingir os professores envolvidos nos cursos selecionados, uma vez que, segundo a pedagoga, a instituição já havia utilizado esse recurso com seus docentes, obtendo resultado satisfatório. O *Google Docs* tem bom desempenho como instrumento de coleta de dados, por possibilitar agilidade na aplicação, tabulação quantitativa dos dados, baixo custo, flexibilidade e diversidade na hora de elaborar as questões (VASCONCELLOS; GUEDES, 2012).

No que concerne à questão quantitativa, Chizzotti (2006, p. 84) afirma que “Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que esses dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares”, o que ocorreu na apresentação dos resultados desta pesquisa. Esses dados quantitativos foram apresentados nos relatórios que o programa disponibilizou, oportunizando outros desdobramentos para nossa análise.

Outra vantagem do questionário eletrônico, segundo Vasconcellos e Guedes (2012, p. 7), refere-se aos respondentes, quanto a oportunizar “[...] a rapidez do preenchimento, facilidade de leitura, atratividade propiciada pela interatividade e ‘limpeza’ do questionário sem ‘rasuras’.” Já para o pesquisador, os autores destacam ainda que o “[...] questionário eletrônico possibilita sensível aumento na credibilidade e na velocidade de apuração dos dados coletados”, dando confiabilidade na tabulação dos dados, uma vez que as respostas são postadas diretamente no servidor.

Junto à elaboração dos instrumentos de coleta de dados, elaboramos o Termo de Anuência para a realização da pesquisa na IES focalizada pesquisada e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos pesquisados. Nos referidos termos, preocupamo-nos em esclarecer os objetivos de nosso estudo, bem como sua relevância para o contexto educacional do ensino superior e, principalmente, assumir nosso compromisso ético para com os participantes da pesquisa em relação ao tratamento das informações obtidas pelos instrumentos utilizados.

Desenvolvidas as ações da primeira etapa, avançamos para o próximo passo: a consulta à pedagoga e o envio do *link* do questionário aos docentes. Esse processo foi bastante árduo e moroso por causa da paralisação das IES federais no Brasil no ano de 2012, motivada por diversas reivindicações, o que interrompeu nosso processo de coleta de dados. Para enviar o *link* da pesquisa aos professores, optamos por fazer esse caminho via coordenadores de curso, uma vez que, devido à aprovação da pesquisa no *campus* em uma reunião, eles já tinham ciência da procedência da proposta. Além disso, pensamos que o docente daria mais credibilidade em acessar o *link* recebido por *e-mail* de uma pessoa de seu convívio profissional, não confundindo com vírus, um risco assinalado por Vasconcellos e Guedes (2012), no caso das pesquisas por questionários eletrônicos.

Iniciamos com uma boa expectativa. Na primeira semana de maio de 2012, disponibilizamos o *link*, mas, alguns dias depois, antes de concluir o ciclo de dez dias do prazo estipulado para que os sujeitos respondessem à pesquisa, a universidade aderiu à greve, prejudicando diretamente o nosso processo de coleta de dados. Num primeiro momento, achamos que, por ser uma pesquisa via *web*, não exigindo contato direto com os professores, eles iriam dar retorno, mas infelizmente isto não ocorreu. O prazo de dez dias inicialmente estipulado foi prorrogado por mais dez dias, e até mesmo a professora orientadora deste estudo enviou *e-mail* para os coordenadores pedindo a contribuição junto aos seus docentes, mas constatamos um novo insucesso.

Com apenas oito questionários respondidos, decidimos aguardar o retorno das atividades das IES Federais, o que ocorreu somente no final de setembro, quando voltamos a insistir na coleta de informações junto aos docentes e na realização da entrevista com a pedagoga. Fizemos contato por *e-mail* e agendamos uma data para a entrevista, em relação à qual a pedagoga nos atendeu

prontamente. Realizamos a nossa entrevista, que foi gravada e posteriormente transcrita para facilitar a análise e a sistematização das informações. Podemos dizer que foi um momento muito prazeroso conversar sobre as inquietações que ensejaram o surgimento do nosso trabalho.

Já com relação aos professores, reencaminhamos o *link* da pesquisa para os coordenadores, pedindo encarecidamente que nos apoiassem, pois precisávamos de um número maior de participantes. Considerando o número inexpressivo de questionários respondidos e que tal número não demonstrava a representatividade que precisávamos para o prosseguimento deste estudo, decidimos abordar os sujeitos pessoalmente na sala de professores da universidade, com o formulário impresso.

Ficamos temerosas de não conseguir alcançar nosso objetivo novamente, uma vez que os professores tinham muitas atribuições em virtude do acúmulo gerado pelo período de greve. O desdobramento das duas ações – questionário virtual e impresso – retornou-nos um total de vinte e dois questionários, de um universo de 60 professores. Com esta última ação, conseguimos fechar, mesmo que não nos números que almejávamos, a segunda etapa de nosso estudo: a coleta de dados.

**C – Sistematização e Análise e dos dados:** a análise das respostas dos sujeitos pesquisados fundamentou-se na pesquisa teórica apresentada na seção um e dois deste estudo. Segundo Gil (2011, p. 156), “A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”. O momento de análise e sistematização dos dados possibilitou-nos a construção de conhecimento sobre o objeto, que foi apreendido em seu significado particular na realidade estudada, pelas respostas às nossas indagações.

Organizar as respostas é uma ação necessária para que possamos analisá-las adequadamente, o que nos exigiu estabelecer um princípio de classificação, organizando os dados coletados, compreendendo os seguintes aspectos: conhecimento pedagógico e formação docente; demanda por auxílio pedagógico; valorização do conhecimento pedagógico e de assessoria pedagógica; relacionamento entre pedagogo e docentes de ensino superior; expectativas e possibilidades em relação à assessoria pedagógica no ensino superior.

Para transformar os nossos dados brutos, coletados em contribuições a área de formação de professores, optamos por trabalhar com a prática de análise de dados na modalidade hermenêutico-dialética, por constituir a projeção de um caminho de pensamento, não se fixando a uma técnica específica. Minayo (2010b, p. 301), afirma ser uma “[...] alternativa que superaria o formalismo das análises de conteúdo e de discurso, indicando ‘um caminho do pensamento’”, operacionalizando a análise com a “[...] abordagem hermenêutico-dialética e uma proposta de utilização de métodos qualitativos e quantitativos, tendo em vista que hoje esta estratégia vai se tornando freqüente”.

A hermenêutica tem seus fundamentos na compreensão, origina-se do processo de intersubjetividade e objetivação humana, ocupando-se da arte de compreender os dados coletados por meio da narrativa, entrevista, documento e demais fontes de referenciais teóricos estudados (MINAYO, 2010). A mesma autora afirma que,

Na abordagem hermenêutica, a unidade temporal é o presente onde se marca o encontro entre o passado e o futuro, ou entre o diferente e a diversidade dentro da vida atual mediada pela linguagem que pode ser transparente ou compreensível, permitindo chegar a um entendimento (nunca completo e nunca total) (MINAYO, 2010b, p. 328-329).

Assim, a análise do material coletado não poderá ser considerada como um ponto final de discussão do objeto de estudo deste trabalho, mas um indicativo de outros estudos. A abordagem hermenêutica compreende que, segundo Minayo (2005, p. 88), “[...] o ser humano como ser histórico e finito complementa-se por meio da comunicação; sua linguagem também é limitada; ocupando um ponto no tempo e espaço; por isto, é preciso compreender também seu contexto e sua cultura”.

Para complementarmos essa abordagem compreensiva, temos a dialética, que está vinculada ao pensamento crítico, com papel importante de trazer à tona as contradições, bem como as controvérsias presentes no discurso e em suas entrelinhas; por isso,

A dialética é a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia. Diferentemente da hermenêutica, ela busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre ele (MINAYO, 2005, p. 89).

Compreendemos com Minayo (2005), que a articulação entre a hermenêutica e a dialética torna-se, muito produtiva, mesmo existindo complementaridades e oposições, pois não se constitui de um único caminho de pensamento, como temos explicitado:

Enquanto a hermenêutica busca as bases dos consensos e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação (MINAYO, 2010b, p. 348).

Dessa forma, passamos para a última e mais complexa etapa desse processo: a elaboração e síntese interpretativa, fruto da articulação entre os objetivos de estudo, referencial teórico e os dados empíricos coletados.

O processo de análise e interpretação de dados partirá da decomposição do material empírico obtido em unidades de análise, que foram estudadas, até a constituição de uma síntese interpretativa que legitimará nosso estudo.

Dessa maneira, concluímos esta seção acreditando que a pesquisa tem comprometimento com a sociedade e com os sujeitos que nela vivem, objetivando contribuir com a docência no ensino superior e com o aprimoramento tanto da formação quanto da prática pedagógica dos professores universitários, bem como elucidar o espaço de parceria entre o pedagogo e o docente do ensino superior. Consideramos que, por meio deste estudo, proporcionaremos aos sujeitos e a nós mesmos, uma oportunidade de reflexão e discussão sobre a prática pedagógica no âmbito universitário, sendo esta, sem dúvida, nossa intenção no desenvolvimento da pesquisa.

A seção a seguir, onde é feita a análise dos dados coletados na IES focalizada, apresenta os resultados obtidos, com vistas a demonstrar se o trabalho desenvolvido pelo pedagogo contribui para com o processo de atuação profissional dos professores consultados.

#### **4 PARCERIA ENTRE PEDAGOGOS E PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES COMPARTILHADAS**

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados coletados no campo de pesquisa com apoio do referencial teórico, elucidando a percepção dos sujeitos participantes, que foram vinte e dois professores e uma pedagoga. Todos os sujeitos responderam a questionamentos sobre a importância dos saberes pedagógicos para a prática docente, bem como sobre a necessidade de um trabalho institucional que possibilite formação continuada aos professores no que diz respeito à temática de formação pedagógica.

Apresentamos também sugestões dos docentes da IES que foi campo da pesquisa sobre como pode ser desenvolvido o trabalho de assessoria pedagógica no espaço universitário, de forma a atendê-los frente às demandas de atuação. Por fim, relatamos a visão e as ações que a instituição já vem realizando em seu contexto no que tange à assessoria pedagógica, representada neste trabalho pela figura da pedagoga, responsável pela formação continuada dos professores em relação aos saberes pedagógicos.

##### **4.1 CONTRIBUIÇÕES DOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES CONSULTADOS**

A docência é permeada por ações que envolvem conhecimentos específicos da área de formação do curso que se propõe capacitar os seus estudantes, mas também exige estudo e conhecimento pedagógico do professor para lidar com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No nível superior, a legislação da educação nacional não exige formação pedagógica na graduação para alguém se tornar docente universitário, por isso nos inquietou investigar, em uma IES que oferece assessoria pedagógica, o olhar de seus professores referente à realização desse trabalho, para verificar se ele contribui para o fortalecimento da prática pedagógica, além dos desafios e contribuições no estabelecimento da parceria entre o pedagogo e o professor.

Nossa pesquisa abrangeu o número de vinte e dois professores que ministram aulas nos cursos de Bacharelado em Engenharia Ambiental, Engenharia

de Materiais, Tecnológico de Tecnologia em Alimentos e Licenciatura em Química e uma pedagoga que atua na assessoria pedagógica da IES pesquisada, ligada ao departamento de educação.

Nesse cenário, obtivemos os dados de que seis (6) professores, o que equivale a 27%, são formados em cursos de licenciatura nas áreas de Química, Matemática, Geografia e Letras, que correspondem a seis professores; em contrapartida, dezesseis (16) professores, o que corresponde a 73%, são bacharéis advindos das áreas de Nutrição, Engenharias, Farmácia, Bioquímica e Química, Administração, Ciências Biológicas, Agronomia e Direito.

Essas informações evidenciam que a maioria não realizou seu processo de formação inicial, no período relacionado à graduação, em cursos voltados à área do ensino, como a licenciatura, que contempla a docência como um dos espaços de atuação.

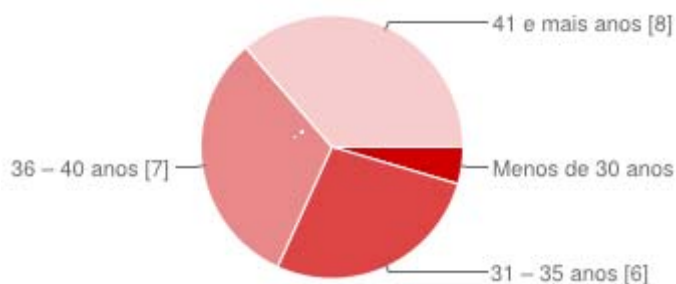
A seguir, apresentamos uma tabela com idade, tempo de atuação e titulação acadêmica dos professores participantes da pesquisa, uma vez que consideramos relevantes tais informações para contextualizar os dados que foram obtidos na coleta.

**Quadro 1 – Idade e Tempo de Atuação como Docentes e Titulação Acadêmica dos Docentes Consultados**

<b>Pesquisados</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Atuação como Docente</b>	<b>Titulação Acadêmica</b>
Professor 1	31 – 35 anos	Menos de 1 ano e nove meses	Doutorado
Professor 2	31 – 35 anos	10 anos	Doutorado
Professor 3	31 – 35 anos	11 anos	Mestre
Professor 4	36 – 40 anos	11 anos	Doutorado
Professor 5	31 – 35 anos	9 anos	Doutorado
Professor 6	36 – 40 anos	10 anos	Doutorando
Professor 7	41 e mais anos	13 anos	Doutorado
Professor 8	41 e mais anos	7 anos	Doutorado
Professor 9	36 – 40 anos	10 anos	Doutorado
Professor 10	41 e mais anos	20 anos	Doutorado
Professor 11	31 – 35 anos	10 anos	Doutorando
Professor 12	41 e mais anos	12 anos	Doutorando
Professor 13	36 – 40 anos	6 anos	Doutorado
Professor 14	36 – 40 anos	14 anos	Doutorado
Professor 15	41 e mais anos	7 anos	Doutorado
Professor 16	36 – 40 anos	3 anos	Doutorado
Professor 17	Menos de 30 anos	6 meses	Mestre
Professor 18	31 – 35 anos	2 anos	Doutorado
Professor 19	36 – 40 anos	Menos de 1 ano	Mestre
Professor 20	41 e mais anos	3 anos	Doutorado
Professor 21	41 e mais anos	11 anos	Doutorado
Professor 22	41 e mais anos	3 anos	Mestre

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisadora

A observação dos dados nos revela que dos 22 professores consultados há um grupo composto por 11 pessoas do sexo feminino e 11 do masculino; a faixa etária é composta por 1% com idade inferior a 30 anos; 27% estão na faixa entre 31 – 35 anos; 32% entre 36 – 40 anos e 36% com idade a partir de 41 anos, como podemos verificar no Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Faixa Etária dos Docentes Consultados**

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisadora

Outro dado relevante, de acordo com o Quadro 1, diz respeito ao tempo de docência universitária. O grupo consultado pode ser considerado experiente, pois 78% estão acima de 5 anos de atuação, contra apenas 22% com tempo inferior a 3 anos. Ainda podemos dizer que possuem formação acadêmica elevada, já que todos fizeram mestrado, sendo que a última titulação se concentra em maior número no doutorado: quinze são doutores, três estão em fase de doutoramento e apenas quatro professores são somente mestres.

Na intenção de analisar e refletir sobre as demais respostas coletadas, tanto do questionário quanto da entrevista, foi possível organizar os dados agrupando-os de forma a comporem os seguintes aspectos:

1. conhecimento pedagógico e formação docente;
2. demanda por auxílio pedagógico;
3. valorização do conhecimento pedagógico e de assessoria pedagógica;
4. relacionamento entre pedagogo e docentes de ensino superior;
5. indicativos da possibilidade da atividade de assessoria pedagógica no espaço universitário.

#### 4.1.1 Conhecimento Pedagógico e Formação Docente

Neste primeiro aspecto, enquadrámos as respostas que obtivemos da primeira questão do questionário (APÊNDICE A), a saber: “No seu processo de formação profissional, você já frequentou algum curso ou disciplina da área pedagógica?”, e suas possíveis implicações.

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer que este estudo concebe, segundo Vasconcellos (2005), o termo *conhecimento pedagógico*, como uma formação que todo professor possui, e o conceito que se possa ter dessa formação depende do conceito que se tem de pedagógico.

A Pedagogia constitui-se de um saber, um discurso mental, sendo a educação uma prática e ação social. A Pedagogia é uma reflexão, uma teorização, um conhecimento ou uma tomada de consciência. Na história ocidental, as reflexões pedagógicas foram desenvolvidas com ênfase em três enfoques: no tecnológico, no científico e no filosófico (FULLAT apud VASCONCELLOS, 2005).

As reflexões tecnológicas sobre o educacional, que podemos chamar de pedagogia educacional, geraram conhecimentos que constituíram as didáticas, as técnicas de aprendizagem, as taxionomias, alterando a organização escolar, orientação escolar e profissional.

O aspecto científico da Pedagogia tem relação com as diversas ciências positivas que explicam cientificamente os processos educacionais, a partir de sua perspectiva própria. A pedagogia científica constitui-se de parcelas das ciências empíricas (Biologia, História, Psicologia, Sociologia, Economia), que justificam o educativo a partir de seu estatuto epistemológico.

No terceiro enfoque está um conjunto de reflexões denominadas de pedagogia filosófica ou filosofia da educação. Nesse discurso, a Pedagogia realiza reflexões morais, jurídicas, políticas, linguísticas, estéticas, filosóficas, antropológicas e utópicas, na esperança de saber decidir sobre temas educacionais (FULLAT apud VASCONCELLOS, 2005).

Todos estes enfoques são fundamentais na formação do educador e nos permitem compreender o conhecimento pedagógico, não como um treinamento técnico, mas em sua forma ampla e abrangente e, especialmente considerado como uma reflexão sobre a prática educacional, como um conhecimento imprescindível no processo de formação e atuação docente (VASCONCELLOS, 2005, p. 42).

Em nosso estudo, um número significativo de professores (6) respondeu que não teve essa formação, revelando nunca ter tido a oportunidade de entrar em contato com esse tipo de conhecimento. Essa constatação é preocupante, uma vez que esses sujeitos são docentes do ensino superior e, obrigatoriamente, lidam com questões que são pedagógicas, independentemente de possuir ou não essa formação. Seja em razão de a formação inicial ser bacharelado e/ou além/ou

por causa disto a docência ter sido um 'acaso' na carreira profissional e não uma intencionalidade, a falta dessa formação é um fato em muitos casos, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

Sendo meu curso bacharelado, não tive a oportunidade de fazer disciplinas na área pedagógica. (P7)

Devido ao pouco tempo de atuação ainda não tive contato, mas espero fazer quando possível. (P1)

Só fui descobrir que gostaria de seguir a carreira acadêmica durante o meu doutorado. (P16)

Não foi exigido em momento algum. (P17)

Devido a área de exatas. (P20)

A partir das respostas dadas por P7, P17 e P20, voltamos aos dados de formação constantes no início do questionário e identificamos que todos os 6 (seis) professores que disseram "não" advinham do bacharelado, o que explicita ou coloca em evidência a não obrigatoriedade da formação em licenciatura para atuar no ensino superior. Segundo a LDB nº 9.394/96, "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" (BRASIL, 2006). Não lhe é exigida a graduação em cursos de licenciatura, como é o caso dos professores da educação básica, exigência apresentada no Art. 62.

Nos cursos de pós-graduação, muitas vezes os professores acabam fortalecendo o seu campo de investigação científica e não o conhecimento pedagógico. Sem uma formação pedagógica, a docência no ensino superior pode acabar sendo exercida com base num individualismo, e o professor pode agir por meio de tentativas e erros, como também por modelos observados ao longo do seu próprio caminho enquanto estudante, e, assim, vai se construindo o seu perfil docente (ANASTASIOU, 2006), podendo não identificar a complexidade exigida na ação de ensinar, um ato que

[...] requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino,

as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modelos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 8).

As autoras, ao sinalizarem o ato de ensinar como uma ação composta por uma complexidade, reconhecendo o conhecimento específico da área como fundamental para a docência, também deixam claro que a ação do professor requer os saberes pedagógicos, devido ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, fruto de sua ação realizada na sala de aula, processo este que requer por parte do professor o enfoque tecnológico, científico e filosófico.

Já os docentes que disseram não ter tido acesso a conteúdos pedagógicos, temos um universo de 16 professores que afirmaram ter estudado tais conteúdos, oportunizados por diferentes momentos, como verificamos nos depoimentos a seguir:

No mestrado e doutorado, além de diversos cursos de ensino, voltados para o processo ensino-aprendizagem de alunos. (P3)

No mestrado fiz a disciplina de Metodologia do ensino superior - exigida pela Capes para bolsistas. (P4)

Os cursos oferecidos em semanas de planejamento institucionais. (P5)

Durante a minha graduação na Universidade Estadual de Maringá. (P9)

A universidade sempre promove palestras e cursos nesse sentido, além de contar com um setor de apoio ao ensino. (P12)

Na universidade sempre no começo do semestre é feita a semana pedagógica com cursos e palestras na área de pedagógica. (P13)

Depois de me formar fui coordenador do colégio Marista em Maringá e lá tínhamos o que chamavam de reciclagem. (P21)

A partir das respostas, observamos que essa formação advém de diferentes situações, a saber, pela formação inicial na graduação, considerada a primeira fase do desenvolvimento profissional do estudante (GARCÍA, 1999). Outra forma de acesso aos saberes da área pedagógica ocorreu na busca de formação continuada em nível de mestrado e doutorado, contexto em que às vezes se acaba

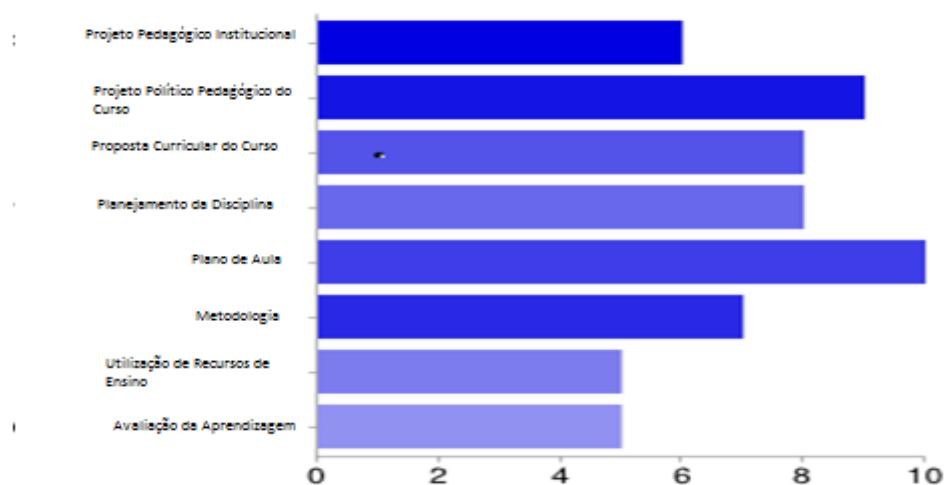
priorizando o conhecimento específico e não pedagógico, mas também oferta disciplinas pedagógicas, como disseram P3 e P4.

A partir das respostas de P5, P12 e P13, outra forma de acesso a esse conhecimento ocorreu na própria IES, por momentos que denominaram como treinamentos, capacitações, palestras, cursos oferecidos ao corpo docente. Tal ação nos leva a compreender que a universidade pode oportunizar formação continuada pedagógica aos seus professores.

Ter em seu quadro professores que pensam em “[...] o quê, por quê, para quê, para quem” (RIOS, 2001, p. 108) essa educação está sendo ofertada. Por isso, ao verificar, nas respostas de P5, P12 e P13, que a IES promove acesso a esses conhecimentos, podemos considerá-la como uma instituição que compreende a necessidade do desenvolvimento das competências pedagógicas de seus docentes, por ser um dos fatores que contribuem para a qualidade do ensino.

#### 4.1.2 Demanda por Auxílio Pedagógico

No segundo aspecto questionado (APÊNDICE A), a saber, “Na sua experiência profissional, você já recorreu a algum tipo de assessoria da área pedagógica?”, dos vinte e dois professores consultados, 09 (nove) responderam que não recorreram a uma assessoria, o que gera um percentual de 41%. Em contrapartida, 13 (treze), totalizando 59%, sinalizaram positivamente, indicando que já procuraram a assessoria pedagógica. Esses números nos mostram que não chega a 50% o número de professores que em cujo cotidiano procuram buscar orientações no setor de assessoria pedagógica na universidade. Mas, dos docentes que responderam positivamente, apresentamos no Gráfico 2 quais foram os conhecimentos ou auxílios buscados.

**Gráfico 2 – Demandas por auxílio pedagógico**

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisadora

Identificamos nas respostas que a assessoria está ligada à busca por conhecimento sobre: Projeto Pedagógico Institucional (6), Projeto Político Pedagógico do Curso (9), Proposta Curricular do Curso (8), Planejamento da Disciplina (8), Plano de Aula (10), Metodologia (7), Utilização de Recursos de Ensino (5) e Avaliação da Aprendizagem (5). Os professores consultados podiam marcar mais de uma caixa de seleção, por isso a soma dos resultados ultrapassa 22 respostas.

Todos os itens apresentados nas respostas se interligam, por exemplo, o Planejamento da Disciplina e o Plano de Aula. No primeiro, o professor recebe uma ementa que precisa ser trabalhada com a sua turma contendo uma variedade de assuntos. Estes, por sua vez, precisam estar contemplados em seu fazer em sala de aula, no Plano de Aula. Assim, como desenvolver seus conteúdos de forma a colaborar de modo eficiente para que seus alunos aprendam?

O professor precisa pensar na organização de sua disciplina, refletir sobre “o que é necessário que os alunos aprendam com aquela disciplina para sua formação profissional” (MASETO, 2012, p. 58). O professor, ao elaborar o Plano da Disciplina e desenvolvê-lo por meio do Plano de Aula, realiza o ato de pensar em diferentes formas de como poderá trabalhar os conteúdos. Ação que exige uma tomada de decisão e organização, para agir de forma a ser um mediador e incentivador da aprendizagem de seus alunos.

Por isso, o planejamento é um grande instrumento que facilita a ação educativa, “uma vez que por meio dele se torna possível definir e organizar objetivos a serem atingidos, tempo, atividades, temas, recursos tecnológicos e processo de avaliação para que o processo de aprendizagem se efetive” (MASETTO, 2012, p. 38-39).

Com essa ação, o conhecimento trabalhado em sala de aula tem a chance de se tornar mais significativo para o aprendiz, e as habilidades, atitudes e valores inerentes ao seu processo de formação são desenvolvidos. No entanto, faz-se necessário que o docente compreenda que a atividade de planejar não se resume em uma tarefa burocrática a ser entregue à coordenação do curso, mas um instrumento que respalda a sua atividade educativa.

Nesse contexto, o pedagogo pode auxiliar, uma vez que, durante sua formação, de acordo com as DCNP, estuda o planejamento, bem como sua execução e avaliação frente às atividades educativas, passando a compreender a importância do ato de planejar, podendo, assim, auxiliar o docente na organização do seu trabalho pedagógico.

Outros dados da pesquisa nos mostram a busca dos docentes por auxílio referente ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e a Proposta Curricular do Curso (PCC). Estes estão intrinsecamente ligados ao planejamento da disciplina e da aula, pois, para existirem, dependem de um curso a ser ofertado; como nosso campo de pesquisa é a universidade, é preciso um curso de graduação.

Por isso, um curso não é isolado no universo da IES, ele faz parte dessa grande estrutura que chamamos de universidade. Esta, por sua vez, apresenta à comunidade seus objetivos, princípios educacionais e concepções orientadoras para todas as atividades desenvolvidas no PPI, por ser o guia mestre dos objetivos traçados para a instituição, e para o ensino ofertado.

O curso de graduação, além das Diretrizes Curriculares Nacionais a serem seguidas, deve estar em consonância com o PPI da instituição, uma relação expressa no PPC de cada curso. Por isso, Masetto (2012, p. 70) reporta-se ao Projeto Político Pedagógico do Curso como um documento que “organiza as atividades de ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação [...]”, pois ele responde às questões da infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica, ou

seja, ele é a organização interna do curso e, conseqüentemente, da IES, devendo estar de acordo, como já fora dito, com o PPI da instituição.

O PPC é um instrumento norteador, que planeja o curso, define o perfil do profissional que se pretende formar, o campo de atuação, os objetivos do curso, os conteúdos a serem trabalhados, além de orientar todas as atividades a serem desenvolvidas. Por isso, sua elaboração exige o envolvimento de todos, por meio de uma construção coletiva, mediada pelo docente que coordena o curso e seus professores, como também funcionários, alunos e diretores da instituição, sujeitos presentes no cotidiano da IES, para que consigam articular o ideal e o real, para que não se torne um simples documento guardado na gaveta, mas tome vida por meio das ações de todos envolvidos com o curso.

No projeto, encontramos a Proposta Curricular do Curso (PCC), o currículo, que não deve se resumir apenas ao conjunto de disciplinas a serem ministradas pelos professores, mas sua organização define “[...] as características que já se espera que os profissionais formados por esse curso desenvolvam quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais, aos valores e atitudes [...]” (MASETTO, 2012, p. 78). O alcance dessa formação demanda, por parte do professor, a compreensão de que o currículo organiza e estrutura a sua disciplina e, sua atividade docente o implementa, o executa e o coloca em prática; ele é o gestor desse currículo.

Nesse contexto, o pedagogo pode contribuir com o trabalho da equipe na elaboração, implementação e no desenvolvimento do currículo, assessorando o docente para que compreenda a relação existente entre o currículo e sua prática em sala de aula, pois “O docente, com sua ação perante aos alunos e sua participação na organização curricular, terá papel fundamental de ativação no desenvolvimento do próprio currículo” (MASETTO, 2012, p. 82).

Quando o currículo é colocado em ação, exige do professor conhecimentos pedagógicos; é o que nos revelam os demais dados apresentados em nossa pesquisa, uma vez que os professores disseram buscar auxílio pedagógico em relação à Metodologia, Utilização de Recursos de Ensino e Avaliação da Aprendizagem, saberes necessários a prática docente. Nesse contexto, sinalizamos como é importante criar espaços para a formação continuada dos professores dentro da própria IES no que tange ao conhecimento pedagógico,

além dos específicos ofertados nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Para Pimenta e Almeida (2011), ao oportunizar institucionalmente esse apoio pedagógico para formar, atualizar e criar novos conhecimentos pedagógicos entre os professores juntamente a um programa ou setor de assessoria pedagógica, a IES oportuniza a profissionalização de seus professores para a atuação na educação superior. Segundo Morosini (2008), para dar conta do compromisso social da IES, o cotidiano da sala de aula exige, além do conhecimento científico, o pedagógico, sendo ambos a essência dessa profissão.

#### 4.1.3 Valorização do Conhecimento Pedagógico e da Assessoria Pedagógica para a Docência Universitária

Conforme discorremos na primeira seção deste trabalho, sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo, ficou evidente que entre suas atribuições, fruto de sua formação, está a de agir em situações que demandam conhecimento pedagógico. O pedagogo é considerado um profissional apto, segundo as DCNP, para atuar na gestão, organização e funcionamento dos sistemas e instituições de ensino, nos diferentes níveis e modalidades, para o alcance e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Como o ensino superior constitui um dos níveis da educação nacional, torna-se mais um espaço para atuação do pedagogo. Para discutir essa questão, realizamos uma entrevista com a pedagoga que trabalha na IES pesquisada, uma vez que, ligada ao departamento de educação, é responsável pelo setor que presta assessoria pedagógica aos docentes da universidade.

Já citamos a importância, segundo Pimenta e Almeida (2011), das contribuições que uma assessoria pedagógica no ensino superior pode proporcionar. Essa constatação por parte das autoras é fruto de um projeto que vivenciaram como docentes da Universidade de São Paulo (USP) entre 2006 e 2009, quando, atuando como assessoras pedagógicas, perceberam a contribuição para alavancar a qualidade dos processos formativos em desenvolvimento nos cursos de graduação da universidade. Esse trabalho foi desenvolvido por duas frentes, quais sejam os Seminários de Pedagogia Universitária e os Cursos de Pedagogia Universitária.

O projeto era organizado por uma Comissão de Apoio Pedagógico (CAP), responsável pela parte prática dos trabalhos destinados à formação continuada dos professores, e buscava discutir as especificidades da docência na universidade. Também contava com os Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs), que trabalharam os aspectos da prática cotidiana da gestão do ensino, o processo de ensino e aprendizagem, bem como os aspectos político-organizacionais da instituição.

Os integrantes que fizeram parte do projeto eram professores, pedagogos e representantes da instituição, que juntos desenvolveram estudos voltados para a formação continuada dos professores com conteúdos e discussões acerca da especificidade da docência na universidade. Isto porque, segundo as pesquisadoras, constatavam o frequente despreparo dos docentes para a atividade do ensino, e a formação continuada proposta com estudos de conteúdos pedagógicos resultou ao final no preparo e, conseqüentemente, no fortalecimento da prática pedagógica dos participantes (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Esse projeto desenvolvido na USP vem ao encontro do nosso estudo, uma vez que o campo no qual foi realizada a pesquisa é uma IES que oferta assessoria pedagógica aos seus docentes. Com os dados coletados, por meio da entrevista com a pedagoga e o questionário respondido pelos professores, foi possível tecer indicativos da possibilidade da assessoria pedagógica no espaço universitário, atendendo a busca por respostas ao nosso problema de pesquisa.

A pedagoga que responde pela assessoria pedagógica na IES em questão atua nesse espaço há três anos, quando, pela primeira vez, se viu na função de assessorar professores universitários a respeito de questões ligadas ao conhecimento pedagógico, ao ensino. Ela relata ser um grande desafio, pois, quando questionada (APÊNDICE B) se, “No seu trabalho pedagógico você já observou resistência por parte dos professores universitários em aceitar as orientações dadas pelos pedagogos? Em caso afirmativo, porque você acredita que isto ocorra?”, adotamos a sigla (PD) para sinalizar as falas da pedagoga, que nos deu a seguinte resposta:

Então a resistência é grande, porque eu vejo resistência, a maioria dos professores aqui não são licenciados, eu não sei agora ao certo, mas acho que não chega a nem 50%, nossa, bem longe disso, 20% dos professores licenciados é muito, então eles nunca tiveram nenhuma formação específica na área de professores, geralmente eles saem do bacharelado, vão para o mestrado, doutorado e não passam por nenhuma reflexão na parte de formação de professores em si. (PD)

O depoimento da pedagoga vem reforçar o que já indicamos nesse trabalho, referente à não exigência de formação para a docência no exercício do ensino superior. A própria LDB nº 9.394/96 omite a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, que, ao cursar o bacharelado, possivelmente não estudou conteúdos de formação pedagógica, como afirmou o professor (P7): “Sendo meu curso bacharelado, não tive a oportunidade de fazer disciplinas na área pedagógica”. Esclarecemos que, para sinalizar a fala dos professores consultados, utilizamos a letra P, seguida do número correspondente à ordem de acesso ao questionário disponibilizado no *Google.docs* para os professores.

Em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, Vasconcelos (2009) corrobora dizendo que estes não têm sua preocupação voltada para a formação pedagógica, mas para a pesquisa. Por isso, o depoimento da pedagoga afirma que há, sim, resistência por parte dos docentes que não cursaram uma licenciatura, mesmo com titulação de mestre ou doutor e mesmo não tendo realizado estudos nessa área do conhecimento durante esse período de formação são resistentes.

Outra questão apontada pela pedagoga como mais um dos motivos de resistência em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, é a valorização da atividade de pesquisa sobre a de ensino. O docente tem mais visibilidade profissional na sua área de atuação quando está envolvido e produzindo conhecimentos por meio da pesquisa, do que se dedicando ao ensino. Ela sinalizou essa questão como mais um motivo de não valorização dos saberes pedagógicos, ao dizer:

Então a resistência é nesse sentido, aqui mais por desconhecimento, [...] talvez uma resistência por eu enfrentar e em outro sentido também, a desvalorização hoje na própria carreira, vamos dizer, o que a gente discute muito, que o professor preocupa em ter uma formação mais adequada e uma atuação em sala melhor junto aos alunos em especial na graduação, não é tão valorizado quanto ele desenvolver pesquisa, ir para a pós- graduação, então o tempo dele, o tempo que ele destina, se ele puder voltar para a pesquisa, vai ser

mais interessante do que voltar para a graduação e pensar na formação e atuação dele na graduação. (PD)

A supervalorização da produção bibliográfica, de certa forma, diminui o interesse pela atividade de ensino, embora afirmemos que a atividade de ensino também faz do professor um pesquisador, pois, ao refletir sobre sua própria prática para que não seja um ato mecânico e chegar à compreensão de que ela é uma ação que forma, informa e transforma, esse processo exige fazer pesquisa e, conseqüentemente, haverá a produção de novos conhecimentos. O professor pode não se dar conta disso, pois acaba não materializando as suas descobertas pela atividade de ensino em uma publicação.

Ao não nos darmos conta que o ensino também proporciona o desenvolvimento da pesquisa, podemos cair na alienação do saber, não nos relacionando como produtores de conhecimento. Isso acaba fortalecendo apenas os saberes científicos que nos são dados muitas vezes como prontos e que só temos o papel de transmitir, descartando os saberes decorrentes de nossas práticas, ocorrendo, assim, que nem sempre os saberes pedagógicos e os científicos são resultados de uma prática real nossa enquanto docentes. Assim, questionamos: se isso ocorre, como podemos sustentá-los?

Frente a essa questão, Tardif (2012, p. 39) contribui dizendo que

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Refletir sobre a própria atuação demanda entender que ser professor é ser também um pesquisador e não se resume à mera transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. Nós também somos agentes do processo de construção de novos conhecimentos, e a sala de aula não é local em que se desenvolve apenas o ensino, mas a pesquisa também deve estar presente, tanto com caráter científico, como de estudo e aprimoramento da própria prática docente, como já dissemos, para a construção ou reconstrução de novos conhecimentos. Atuamos em uma realidade, não podemos desconsiderá-la, pois ela própria é elemento que contribui com o aprimoramento profissional de nossa prática pedagógica.

Por isso, elaboramos a seguinte pergunta: “Você pode indicar contribuições para o aprimoramento da sua prática advinda de curso ou de assessoria da área pedagógica?” (APÊNDICE A) Obtivemos o índice de 59% que representa o número de 13 (treze) professores que responderam “sim”, sinalizando quais foram as contribuições pedagógicas recebidas; em contrapartida, 41%, ou seja, 09 (nove) professores responderam “não”.

Esse resultado nos inquietou, pois a diferença entre o “sim” e “não” é de apenas quatro professores para que os índices não fossem iguais. Consideramos baixo o número de docentes que podem sinalizar contribuições, pois discutimos a importância do conhecimento pedagógico à prática docente, porém esses números apresentados pela pesquisa podem levar à compreensão de que na prática os professores consultados não o veem como necessário.

Entre os 09 (nove) professores que sinalizaram negativamente a resposta, 03 (três) não justificaram a sua resposta, porém 04 (quatro) disseram que

Ainda não tive essa experiência. (P1)

Ainda não utilizei a assessoria pedagógica. (P18)

Acredito que necessito de muito mais conhecimentos e prática da que possuo agora para ter uma real noção das minhas carências. (P17)

Devido ao fato de estar a pouco tempo na área de docência. Esse aprimoramento adquirido ainda precisa ser colocado em prática com o decorrer do tempo de atuação, pois cada dia aprimoramos mais e colocamos o que aprendemos em prática. (P19)

Essas justificativas podem ser interpretadas como se esses docentes ainda não tivessem passado por alguma situação que os impulsionasse a buscar orientação de como conduzir a sua prática com o setor. Os 02 (dois) professores que também responderam “não” apresentaram os seguintes argumentos:

Na verdade eu me decepcionei muito com os cursos apresentados na semana pedagógica, pois eles sempre tratam os alunos como os certos e nós professores que temos que nos adaptar a eles, fazer de tudo para prender a atenção deles, sendo que muitas vezes é puro corpo mole dos alunos. E este tipo de comportamento vem desde o ensino fundamental, com a política do governo de sempre "dar um jeitinho" de não cobrar o mínimo dos alunos. Assim eu acredito que

nós do ensino superior não temos a obrigação de suprir uma deficiência que vem lá de trás. E se os alunos querem ser os profissionais de verdade, devem se esforçar. Tem professor que está tendo que rever matéria do ensino médio!!! Como se espera formar profissionais desta maneira?. (P13)

Para ser sincera, nunca obtive resultados interessantes que se aplicassem em minhas áreas de atuação que o pessoal da pedagogia pudesse repassar. Os exemplos que este grupo utiliza não estão em consonância com áreas de atuação para tecnologia e sim para áreas mais básicas. (P12)

Esses argumentos nos levam a refletir sobre a dificuldade que o pedagogo enfrenta nesses momentos de formação continuada, de estabelecer um diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, pois até eles próprios, segundo Anastasiou (2011, p. 70), são profissionais que também “[...] não tiveram o foco da docência universitária contemplado de forma sistemática na formação de graduação”.

E, mesmo sem essa formação, é chamado a agir nesse espaço, uma vez que seu estudo de forma geral está vinculado à ação docente, o que é para nós um grande desafio. Tal atividade lhe exige ter objetivos claros e estratégias para conseguir captar a dinâmica do grupo com o qual está trabalhando, dar os encaminhamentos mais adequados possíveis à realidade dos docentes atendidos, pois é muito frustrante ler na resposta dada pelo professor (P13) que ele teve decepção com o trabalho realizado pelo pedagogo, e não contribuição.

Essa dificuldade, se assim podemos dizer, de “falar a mesma língua”, aparece também no depoimento da pedagoga; quando questionada, de acordo com o Apêndice B, sobre: “Pela sua experiência, quais os maiores desafios/dificuldades no estabelecimento de uma parceria entre pedagogos e docentes de outras áreas de conhecimento científico, com vista ao aprimoramento da prática pedagógica?”, ela apresentou a seguinte resposta:

Os maiores desafios, então, assim eu não falo nem em termos só de pedagogos, porque a gente como atua com uma equipe multidisciplinar, tem a assistente social, o psicólogo e outros licenciados também, eu já coloco como um todo, mas assim, acho que é a aproximação das duas áreas. Mas eu acho que é a aproximação dessas duas áreas que eu acho que faltam pesquisas na área, falta também experiência mesmo na área, porque a gente não vê muito isso nas Universidades. (PD)

Essa falta de pesquisas comuns nas áreas, expressa pela pedagoga, é que dificulta justamente articular um trabalho sobre conhecimento pedagógico de forma a contribuir efetivamente com um corpo docente de diferentes áreas de conhecimento que compõem a universidade. Quando os docentes não encontram relevância no que é trabalhado na formação continuada promovida pela equipe pedagógica da instituição, deparamo-nos com as respostas dos professores P12 e P13, sobre a falta de aplicabilidade e consonância do que é discutido nesses momentos.

Consideramos o saber pedagógico um ponto de sustentação da prática docente, por isso é preciso que se busque uma efetiva relação entre a teoria e a prática desse saber junto às diferentes áreas de conhecimento científico, minimizando a possibilidade de uma indissociabilidade entre a formação e a realidade de atuação do docente. Caso ocorra o contrário, os espaços de formação continuada na universidade correrão o risco de cair no descrédito de seu corpo docente.

Tal fato é algo preocupante, pois, quando ocorre, fomenta depoimentos como o de P12, que nos leva a entender que a capacitação está sendo muito condizente com o comportamento “inadequado” dos alunos. Por outro lado, a pedagoga nos relatou uma experiência que acredita ter sido muito válida para lidar com esse distanciamento das áreas de conhecimento, vejamos:

A experiência que a gente teve, foi de trazer um engenheiro uma vez aqui, que é professor da Federal de Santa Catarina, que é muito engajado com essa questão pedagógica de formação de professores, que é o professor “Walter Barros”, então a gente tentou fazer esse comparativo, ter alguém da área deles vindo para cá e falando da parte pedagógica, teve uma aceitação melhor que os professores da área de educação que vem falar ou nós mesmos do Departamento de Educação. (PD)

Esse relato, ao mesmo tempo em que nos impulsiona acreditar que os professores dão relevância ao conhecimento pedagógico, uma vez que teve boa aceitação a fala do professor Walter Barros, por outro lado nos leva ao seguinte questionamento: Será que o pedagogo deveria exercer somente a função de organizar uma formação continuada, deixando que profissionais de outras áreas atuem como o agente da capacitação?

Para que não fiquemos apenas nos bastidores, os cursos de formação de professores exigem o que já dissemos anteriormente: desenvolver tarefas concretas e condizentes com a realidade dos seus participantes. O pedagogo precisa ter preparo e segurança, pois os professores podem desenvolver atitudes que desafiem a equipe pedagógica. Mas, se preparados adequadamente, utilizando o diálogo com outras áreas, como ocorreu com a ida do engenheiro para a IES, poderá obter resultados positivos, fruto da saída do nosso individualismo em busca de provocar uma formação colaborativa (IMBERNÓN, 2009).

A formação colaborativa, segundo Imbernón (2009, p. 65), oportuniza um momento em que “[...] o professorado pode explicar o que acontece, quais as suas necessidades, quais são os seus problemas etc.”. A partir dessa realidade constatada, o setor de assessoria pedagógica pode traçar as metas de trabalho que atendam a sua demanda real. E quando assumimos uma postura de grupo, onde podemos expor o que acontece conosco, bem como sabemos ouvir os demais colegas, para que construamos alternativas conjuntamente, grandes são as possibilidades de ser oferecida uma formação continuada que, de fato, promova mudanças na prática pedagógica do professor universitário.

Essa prática de a ação ser coletiva, com busca ao diálogo, ocorreu no projeto da USP já referido, em que, por meio de uma dimensão coletiva de formação docente, a produção do grupo era feita com base na análise de experiências reais dos participantes, e todos juntos conseguiam compreender as necessidades a serem trabalhadas por todos. Isto gerou uma mudança relevante entre os docentes, pois,

Com isso também foi possível valorizar a tolerância no trabalho coletivo, a capacidade de escuta e de interação, a sensibilidade para questionar os outros e a si próprio, estabelecer relações de confiança profissional e parceria, instalar um clima que pudesse favorecer as trocas e o diálogo entre os participantes (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 41).

Essas posturas e atitudes, enquanto pedagogos, almejamos alcançar por meio do trabalho de assessoria pedagógica para oportunizar acesso à informação e, ao mesmo tempo, produzir novos conhecimentos que sejam aplicáveis à realidade universitária, como é o caso dos 13 (treze) professores consultados que responderam “sim” em relação a terem recebido contribuições da assessoria pedagógica. É o caso das respostas que apresentamos a seguir:

Melhorias no método de Avaliação. (P2)

Talvez o uso adequado de recursos de ensino - planejamento da disciplina (que nem sempre funciona tão bem...). (P4)

Nessa mesma linha de consideração, os consultados P11 e P21 reiteram que o auxílio está ligado a questões de técnicas e planejamento, como:

Me ajudaram a aprimorar as técnicas de ensino, bem com o processo de planejamento da aula e da disciplina. (P11)

Acho importante a relação aluno versus Professor, e também de técnicas de ensino aplicadas pela pedagogia. (P21)

O depoimento dos quatro professores evidenciam buscas por auxílio quanto ao domínio de conhecimentos básicos para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, como: metodologias de ensino, recursos didáticos, planejamento da disciplina e elaboração do plano de aula, formas de organização do ensino, pois reconhecem esses conhecimentos como necessários, como nas respostas:

Todo profissional que se dispõe, ou opta, a ser docente precisa sempre se atualizar nas metodologias de ensino e avaliação de aluno. (P3)

Como não fiz nenhuma disciplina na área pedagógica tive dificuldade de fazer plano de aula. As orientações com relação a metodologia de ensino foram importantes para a minha carreira de professor. (P7)

O primeiro (P3) reconhece que a docência não se finda no domínio dos saberes específicos, e o segundo (P7), com a dificuldade de todo iniciante ao se deparar com uma sala de aula, percebe que muito tem ainda para aprender, pois, no seu caso, o percurso formativo pelo qual passou não oportunizou estudar disciplinas da área pedagógica, conhecimento necessário em sua percepção.

A IES pesquisada tem buscado desenvolver ações para os professores iniciantes, pois a pedagoga, quando questionada se viu algum resultado do trabalho realizado, relatou:

O que a gente está tentando investir agora nas nossas ações é o trabalho com os professores novos, porque eles acabaram de chegar, ainda estão empolgados com a instituição, não tem resistência, se tem eles se controlam completamente na parte pedagógica, então tentar fazer um trabalho de formação em módulos para eles. Mas a gente ainda está iniciando, o que a gente fazia até agora eram os 2 encontros, um coletivo um individual com os professores, só que como a aceitação está sendo bem legal a contrapartida deles, depois até de criar um vínculo com o próprio departamento, às vezes eles tem alguma dificuldade eles vem procurar, tentar conversar sobre o que está acontecendo, colocar para a gente as situações, então a gente está tentando investir nesse sentido com os professores novos. (PD)

A partir desta resposta, nós perguntamos: “Você relatou que eles vêm e indicam algumas situações nas quais vocês acabam dando assessoria e orientações. Então, frente a isso, teve alguma coisa positiva, um retorno, deu certo ou não deu certo?” Ela nos respondeu que sim, dizendo:

Então os maiores resultados que a gente vê mesmo é da procura deles depois, isso para nós é o maior indicativo de que eles precisam dessa formação, de que eles não tem e estão reconhecendo que precisam buscar isso, mas a gente tenta trabalhar muito em nome do coletivo, em termos de projetos só que na ambientação pedagógica tem os dois momentos o maior indicativo para a gente é quando eles retornam e buscam isso. (PD)

Esse relato da pedagoga vem ao encontro das discussões já tecidas na seção dois deste trabalho, sobre os dilemas da formação pedagógica e específica. Segundo Masetto (2012), os professores do ensino superior, ao se conscientizarem do seu papel, estão compreendendo que sua atuação exige competência pedagógica. Um exemplo desse reconhecimento está na expressão de um dos professores consultados quando reconhece que a assessoria contribuiu para:

Destacar os meus pontos fracos, como introduzir novos recursos didáticos, outro lado pessoal diminuir minha dificuldade de me expor em público. (P20)

As respostas apresentadas no decorrer desta subseção pelos professores consultados e pela pedagoga entrevistada nos permitem encontrar indicativos da possibilidade de que a atividade de assessoria pedagógica realmente aconteça no espaço universitário, uma vez que os professores buscaram por esses saberes junto à equipe de assessoria da instituição.

Outra consideração importante refere-se à valorização, por parte dos professores consultados, dos conhecimentos pedagógicos recebidos, e que foram percebidos como necessários para resolver situações do cotidiano da sala de aula. Quanto à pedagoga, seu depoimento revelou algumas dificuldades para o desenvolvimento da atividade de assessoria pedagógica no ensino superior, porém também mostrou que é possível o desenvolvimento dela, a partir de atividades que já realizou e ainda realiza junto aos docentes da IES pesquisada.

#### 4.1.4 Relacionamento entre o Pedagogo e Docentes do Ensino Superior

A partir dos indicativos apresentados, complementamos as discussões realizadas com o levantamento de fatores que facilitam e/ou dificultam o relacionamento entre os professores universitários e os pedagogos no exercício da assessoria pedagógica. Levantamos, nas respostas dos professores e da pedagoga, elementos que nos ajudaram a identificar possíveis “entraves” para o estabelecimento da parceria entre eles.

A partir da pergunta presente no Apêndice A, “Você teve alguma dificuldade/experiência negativa em relação ao estabelecimento de parceria com docentes da área pedagógica?”, dirigida aos professores, obtivemos os seguintes resultados quantitativos: 64%, que corresponde a 14 (quatorze) professores, responderam “não” ter tido dificuldade e/ou experiência negativa, mas 36%, correspondentes a 08 (oito) professores, responderam “sim”, isto é, que tiveram dificuldade no estabelecimento de uma parceria com a área pedagógica. As falas dos professores a seguir são fruto da questão já mencionada e responderam “sim”:

Para ser bem exata, infelizmente os meus melhores professores nesta área não eram pedagogos, mas sim outras formações com especialização em pedagogia. Para ser bem exata, os pedagogos que conheci eram sempre dessintonizados da realidade acadêmica. (P3)

Todas as vezes que participo de algum tipo de atividade junto a uma pedagoga tenho a sensação de que só se problematizou diversas situações - mas não se criou nenhuma solução - e inda por cima que o docente é o culpado por todas as mazelas da educação. (P4)

Nos cursos os profissionais da área pedagógica não contribuem quando se fala em ensino para a área de exatas, em que

normalmente técnicas tradicionais para currículos da área de humanas não são aplicáveis. Quando questionei sobre problemas específicos de áreas que exigem abstração do aluno não obtive ajuda eficaz. (P5)

Esses três professores consultados encontram-se na lista dos que responderam “sim”, sendo críticos ao dizer que o conteúdo trabalhado pelo pedagogo não atendeu satisfatoriamente às suas expectativas, como disse o (P3), chamando o Pedagogo de “dessintonizado” da realidade universitária. Não é fácil tomar conhecimento de tais respostas, mas consideramos importante, uma vez que nos leva a pensar em nossa própria formação no “curso de Pedagogia”. Será que eles têm razão? Será que o curso não está capacitando adequadamente os pedagogos com saberes pedagógicos condizentes com a realidade educacional?

São inquietações que nos preocupam, pois mais professores reafirmaram o já apresentado, reforçando o “dessintonizado” por parte do pedagogo:

Na verdade, em vários momentos procurei ajuda profissional, mas não obtive a resposta desejada, continuei com dúvidas. (P7)

Estão fora da realidade e contextualização. (P14)

De acordo com as DCNP, o curso de Pedagogia deve desenvolver estudos e pesquisas durante o processo de formação do pedagogo que lhe proporcionem conhecimentos sobre a organização do trabalho educativo e as práticas pedagógicas, saberes condizentes com a realidade em que desenvolverão as suas atuações, a fim de estarem preparados para utilizar com propriedade tais conhecimentos e instrumentos advindos dos conhecimentos pedagógicos e científicos, atendendo às demandas que seu campo de trabalho vier apresentar.

Por isso, são preocupantes as respostas apresentadas por esses professores, uma vez que a própria Diretriz do curso responde que não poderíamos estar “dessintonizados” da realidade. Talvez, uma das justificativas para essas respostas pode ser encontrada na fala da pedagoga quando ainda explanava as dificuldades de desenvolver o trabalho de assessoria no ensino superior, como:

Então eu acho que essa também é a grande resistência dos professores, porque os nossos resultados não são quantitativos, não vai mostrar um produto no final, então isso também acho que incomoda muito, da questão de paradigmas, entram mais numa parte filosófica, mas que eu acho muito válido a gente pensar também, da desvalorização da parte da educação, por isso, porque não vai ter um produto no final, tem, mas é qualitativamente. (PD)

Como nossos professores consultados em sua maioria advêm do bacharelado, como engenheiros, farmacêuticos, agrônomos, administradores entre outros, essa origem, baseada num conhecimento mais objetivo, pode ser um dos fatores que os levaram às respostas quanto à não aplicabilidade do que é trabalhado pelo pedagogo, pois, devido à complexidade do fazer docente, nem sempre possuímos respostas e soluções “prontas” aos problemas, mas, sim, indicativos, e estes, por sua vez, podem não apresentar resultados palpáveis ou, até mesmo, quantificáveis, de forma a atender rapidamente a necessidade dos professores.

Por isso, o trabalho desenvolvido pelo Pedagogo precisa ser objetivo, uma vez que ele sozinho não dá conta de fazer todas as transposições e aplicação dos conhecimentos pedagógicos para cada área. Com objetividade e clareza do seu foco de trabalho, ele pode conduzir os professores à compreensão de que cada um, de acordo com a sua realidade e especificidade de formação profissional, é o próprio responsável pela realização dessa transposição e aplicação dos conhecimentos pedagógicos em sua área de atuação.

Por outro lado, temos as respostas negativas dos professores em relação à mesma questão respondida anteriormente pelo P3, P4, P5, P7 e P14, porém ainda apresentam, no decorrer de suas respostas, que, mesmo não tendo problemas ou dificuldade de trabalhar com docentes da área pedagógica, ressaltam que o conteúdo trabalhado apresenta uma dose de utopia. Vejamos:

Não tenho dificuldade, só acho que a maneira com que os cursos são feitos não agrega muita coisa. É muito teórico e na minha opinião, utópico e não reflete o que nós professores da área tecnológica/engenharia presenciamos em sala de aula. (P13)

O professor consultado (P12) apresenta resposta semelhante quanto a participar de cursos da área pedagógica, mas, ao final, não vê valor agregado significativamente a sua prática, ao dizer:

De modo geral não, mas acredito que faltem hoje maiores informações sobre metodologia de ensino superior, principalmente voltado para cursos na área tecnológica. (P12)

Muitas vezes, exigimos dos professores a aplicação efetiva da transposição didática no desenvolver de sua prática educativa, mas esta nem sempre suficiente. Vejamos no exemplo dado por Isaia (2006, p. 79):

Assim, quando um professor ministra uma mesma disciplina para diferentes cursos para os quais não tem formação específica, a questão que se coloca é como fazer a transposição didática do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, quando ele não conhece o campo para o qual pretensamente forma.

Isso também pode estar acontecendo com os pedagogos, já que sua área de conhecimento específico é a pedagógica; por outro lado, a área de conhecimento dos professores com os quais lida pode ser diferente da sua, como é o caso da nossa pesquisa. Como dar conta? Assim, como o professor da citação de Isaia (2006) não consegue conhecer o campo de atuação para o qual forma seus alunos, será que a nossa realidade de atuação e até mesmo formação pode atender essa demanda?

Por isso, voltamos a destacar a importância do trabalho colaborativo, uma vez que os grupos de trabalho apresentados na pesquisa da USP eram compostos por integrantes advindos das diferentes áreas de conhecimentos; não se constituíam, portanto, somente de pedagogos. Essa mistura oportuniza um aprendizado coletivo ao envolver a troca de experiências entre os professores das distintas áreas de saber. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

A pedagoga de nossa pesquisa apresenta em seu depoimento a preocupação de apresentar aos seus professores assuntos que condizem com a realidade da qual fazem parte, dizendo que

Não adianta ficar ofertando cursos, tem que ter um sentido, então tentar resgatar esses sentidos. Aí junto com os trabalhos PCCS, com os projetos dos cursos, em reuniões pedagógicas, tentar ir problematizando [...] (PD)

Essa afirmação demonstra que a equipe tem a preocupação de ofertar cursos que, de fato, contribuam com o dia a dia dos professores, além de ser

uma equipe multidisciplinar, o que favorece a aproximação das áreas, e que aos poucos poderão minimizar considerações negativas, tais como:

[..] falam mas vocês não são da área, vocês não conseguem entender. (PD)

Mesmo diante das críticas tecidas pelos professores sobre o trabalho desenvolvido pelo pedagogo, os docentes, por outro lado, reconhecem como necessário esse tipo de assessoria no meio universitário, pois dos 22 (vinte e dois) consultados, um total de 82%, o que equivale a 18 (dezoito) professores, considera necessária a assessoria pedagógica na universidade, contra 18%, quantidade representada por 4 (quatro) professores que disseram “não” haver necessidade desse serviço na instituição.

Esses resultados são fruto da tabulação das respostas obtidas com os professores consultados com a seguinte pergunta (APÊNDICE A): “Em sua opinião, é necessária a existência desse tipo de assessoria em sua instituição?”

Sempre é necessário alinhar o que tem de novo (avaliações, treinamentos, didática) com os responsáveis por essa assessoria. (P1)

O profissional da área pedagógica sempre será necessário, contribuindo com os outros profissionais da carreira docente. (P7)

Para facilitar e ajudar no entendimento das dificuldades pedagógicas que os professores encontram, desde o relacionamento com aluno até na orientação na elaboração do plano de ensino. (P15)

Os professores reconhecem a assessoria como um trabalho necessário, uma vez que essa formação os ajuda nas questões que surgem no dia a dia da docência. Como disse P1, é importante estar atualizado no que tange a conhecimentos da área da avaliação, da didática, e um professor voltou à questão da formação inicial:

Pois ajuda aos professores tanto na parte relacionada às aulas e suas atribuições. (P19)

Pois a maioria dos professores universitários vem sem essa formação, nunca deram aula. (P21)

Nem todos os professores tem experiência em sala de aula, não tem noção de como preparar planos de ensino, e de aula, embora tenha grande conhecimento da área em que atuam. (P22)

Nesse sentido, outros professores também pontuaram a falta de formação acerca de estudos da área pedagógica no início de sua atuação como docente. Vejamos uma das respostas:

Somos professores e na maioria das vezes bacharéis que acabam aprendendo a dar aula, dando aula e se inspirando naquilo que tivemos em nossa graduação. Sendo assim, corremos o risco de estarmos repetindo modelos ultrapassados e pouco eficazes. (P12)

Tal afirmação reforça a ideia já apresentada por Anastasiou (2006) sobre a docência universitária ser tecida com base nos exemplos que os professores de hoje tiveram com seus mestres, enquanto seus alunos, o que, de fato, pode levá-los a atuar de maneira ultrapassada, como disse o professor consultado (P21). A pedagoga também foi chamada a discutir a questão dos professores bacharéis que não passaram por uma licenciatura. Perguntamos se, de fato, ela vê na sua realidade a carência por conhecimentos pedagógicos e se é difícil estabelecer um diálogo com esses professores. Ela nos deu a seguinte resposta:

É o que a gente percebe. Por exemplo, algumas áreas como a Matemática, que já tem mais estudos avançados nessa parte, nessa preocupação com a parte pedagógica, o diálogo já é muito mais fácil, a articulação com eles. Eles procuram e a gente consegue conversar mais, trocar. Até eles estão em muitas pesquisas da área da educação, só que a Matemática é uma das únicas áreas, porque a Química e a Física ainda estão bem fechadas. Então em outras áreas exatas, não tem essas experiências de profissionais que se debruçam, está complicado. (PD)

Há também professores que reconhecem que toda ajuda é bem vinda, como nos depoimentos a seguir:

Toda proposta com objetivo de melhoria é bem vinda. (P20)

Todo apoio às questões pedagógicas são relevantes, visto que estas assessorias são capazes de observar o universo do aluno não academicamente. (P18)

Apesar de muitas das sugestões serem difíceis de serem implantadas de forma integral, por serem "ideológicas". Mas sem essa assessoria, as coisas seriam muito piores, pois as "ideologias

movem o mundo”, e servem para que a gente repense nossas ações, e dessa forma podemos fazer as adaptações necessárias. (P2)

Ao final, a utopia criticada na resposta dada a outra pergunta discutida anteriormente aqui é considerada como necessária, para que reflitamos sobre nossa própria ação em busca de mudanças. Pois, como diz Alarcão (2011, p. 16), “Para intervir, é preciso compreender”. Compreender, muitas vezes, uma realidade que aparenta ser mesmo utópica, mas que, ao mesmo tempo, nos move para outros caminhos. Outra resposta interessante foi:

Porém, devido ao grande número de doutores em diversas áreas, o profissional deve ter muito cuidado, pois não é fácil a aceitação de novas técnicas ou de mudanças na atuação docente. (P11)

Como todos os docentes possuem formação em nível *stricto sensu*, o próprio professor reconhece a dificuldade de desenvolver um trabalho com o corpo docente da instituição, de maneira a pensarem na própria prática pedagógica. Possuem elevada titulação, porém não compreendem que essa formação muitas vezes não oportuniza maior aprofundamento nas questões pedagógicas que envolvem a docência (CORRÊA et al., 2011).

Mas, vale destacar que, além da necessidade de o docente estar aberto para essas discussões, a própria instituição precisa compreender como a formação continuada pedagógica é necessária para o fortalecimento da prática pedagógica dos docentes. Caso contrário, corremos o risco de que propostas de formação se tornem atos isolados, não atingindo os objetivos esperados.

Em contrapartida, se essa formação for um projeto institucional, as chances de haver “condições político-estruturais que a promovam” (CORRÊA et al., 2001, p. 99) serão muito maiores e os resultados também, uma vez que “A formação de professores precisa ser compreendida como um dos elementos de mudança, em articulação com outros setores e campos de intervenção” (CORRÊA et al., 2001, p. 96). Um exemplo da articulação entre a coordenação de um curso e o encaminhamento de um professor foi relatado pela pedagoga durante a entrevista:

Teve uma situação no semestre passado de a gente fazer atividades direto com o professor, essa orientação do coordenador, que o problema chegou para ele e ele conversou com o professor para que ele buscasse assessoria. (PD)

Essa indicação de busca é possível porque a universidade adotou como política institucional a valorização da docência, o que ocorreu no projeto da USP já citado, no qual, aos poucos, o relacionamento entre o pedagogo e o docente universitário foi se estreitando e os desafios sendo superados. Dos professores consultados, obtivemos respostas que sinalizaram como necessária a oferta da assessoria pedagógica na IES. Por isso, consideramos que esse avanço é possível por meio do trabalho coletivo na instituição, com a valorização da formação pedagógica de seus professores, para que se torne parte da cultura organizacional da universidade, alcançando um caráter mais duradouro e contínuo, em prol do ensino de qualidade.

E para atender essa demanda, exige-se do pedagogo o ato de pensar em como trabalhar nessa realidade, que se compõe de professores de diferentes áreas de formação, que quando não atendidos a contento, pode conduzir nosso trabalho ao descrédito, fomentando percepções negativas como as que vimos nos considerando fora da realidade. Por fim, cientes da importância do nosso trabalho enquanto pedagogos na formação pedagógica do docente universitário é preciso que se busquem formas para que de fato se crie um vínculo entre esses dois atores do contexto universitário.

#### 4.1.5 Indicativos da Possibilidade da Atividade de Assessoria Pedagógica no Espaço Universitário

No cenário do ensino superior, tem sido lenta a efetivação de um trabalho institucional voltado para a efetivação da formação pedagógica dos professores. Entretanto, existem exceções, como é o caso da IES pesquisada. A exemplo da USP, são alguns movimentos que, aos poucos, vão se estruturando com objetivo de promover essa formação.

Verificamos, nas respostas dos professores consultados, que muitos reconhecem o trabalho voltado para a formação pedagógica como necessário e que há a possibilidade do estabelecimento de uma parceria. Porém, é preciso que o próprio pedagogo repense como atender a demanda de seus professores assessorados, para que o trabalho não caia em descrédito. Acreditamos que um indicativo já foi dado pelos professores do que não podemos cometer, segundo

(P13) e (P5), em relação à utopia, à falta de respostas aos problemas específicos que cada área possui, embora esses professores também precisem ser sensibilizados de que os pedagogos não são um livro de receitas prontas e mágicas.

Os docentes estão sinalizando a necessidade da relação entre teoria e prática nas atividades propostas para que venha atender a realidade em que vivem no contexto da sala de aula. Buscam formas, ações, soluções que os auxiliem no dia a dia de suas atribuições ligadas ao ensino, à docência. Consideramos importante lembrar que os sujeitos que compõem esta pesquisa em sua maioria advêm das áreas das engenharias e tecnológicas e atuam nelas.

Mas, precisamos considerar o depoimento a seguir, pois, ao mesmo tempo em que nos sinaliza, também nos inquieta a pensar em nossas ações como pedagogos. Assim, quando indagamos a pedagoga quanto à necessidade de o pedagogo sair do discurso diante da realidade da qual ela faz parte, ela nos respondeu que

Sim, que não é a prática deles, eles sempre tem um resultado, uma verdade, mas e aí o que vocês acham disso? Até muitas vezes quando eles vem me procurar eles querem uma verdade, uma resposta pronta, tá. Mas, sobre isso, o que é exatamente? Não, mas a gente tem que pensar, qual é a situação como um todo, contextualizar, não só me fala o que eu tenho que fazer e eu faço certinho. (PD)

Ela concorda que, em determinado momento, nós temos mais discurso que ações, porém ela destaca que os conduz a ir além do imediatismo e a pensar “como um todo” (PD). Ter todas as respostas prontas para os problemas pedagógicos de uma sala de aula é o mesmo que querer encontrar um pote de ouro no final do arco-íris, pois inúmeras são as diversidades e o contexto de cada professor. Mesmo dentro de uma mesma IES, as demandas são diferentes e precisam de intervenções diversas, por isso voltamos a falar da necessidade de pensar coletivamente, pois, mesmo sendo um desafio,

[...] construirmo-nos como docentes nas práticas cotidianas, nos espaços compartilhados com universitários e docentes, elegendo nossa prática como fecundas experiências de reflexão que podem ser compreendidas, analisadas, ressignificadas e reconstruídas pelo diálogo crítico com os elementos teórico-conceituais do campo de saber da pedagogia universitária (CORRÊA et al., 2011, p. 97).

Ao analisarmos a prática da pedagoga, ela mesma nos sinalizou ser uma de suas formas de atuação e do setor que desenvolve a formação pedagógica na instituição, e, mesmo diante de resistências, ela afirma ver contribuições, fruto das experiências realizadas no seu cotidiano de trabalho, ao dizer que

A gente fica pensando nisso, é angustiante, a gente acha que é um papel muito grande aqui dentro, só que na verdade a gente é só um Departamento, a gente não vai mudar a Universidade como um todo nem a situação do professor como um todo, só que eu acho que problematizando essas questões, pelo menos nessa Universidade específica não é discutido em detrimento da área mesmo, sensibilizar nesse sentido e problematizando mesmo, olha o que você está fazendo, qual a finalidade disso? (PD)

As mudanças irão ocorrer, por isso, quando desenvolvemos ações de levar o professor a refletir a sua prática, o ato de educar acontece, e mais: estará voltado para os interesses coletivos e não mais individuais (ALARCÃO, 2011). Nesse contexto, solicitamos aos professores para que atribuíssem um valor organizado em uma escala de 0% a 100% (APÊNDICE A) em relação à contribuição que o setor de assessoria pedagógica promove ao processo de formação pedagógica do docente universitário. Com os dados coletados, obtivemos as seguintes pontuações:

**Quadro 2 – Contribuição do Setor de Assessoria Pedagógica**

<b>Quantidade de Professores</b>	<b>Conceito Atribuído</b>
<b>3</b>	Excelente: entre 90% e 100%
<b>5</b>	Muito Bom: entre 70% e 89%
<b>5</b>	Bom: entre 50 e 69%
<b>3</b>	Regular: entre 30% e 49%
<b>6</b>	Dispensável: entre 0% até 29%

**Fonte:** dados coletados pela pesquisadora

De acordo com os dados apresentados no Quadro 2, consideramos que os professores consultados reconhecem as contribuições do trabalho que o setor vem desempenhando na instituição. Obtivemos 3 (três) professores que atribuíram conceito “Excelente” à contribuição, que corresponde entre 90% e 100%; 5 (cinco) professores que atribuíram “Muito Bom”, que equivale ao conceito entre 70% e 89%; a mesma quantidade de professores (5) assinalaram ser “Bom”, que

indica entre 50% e 69%. Esses dados são uma forma de reconhecimento do trabalho desenvolvido e as contribuições da equipe para a formação pedagógica do docente, uma vez que representam 59% dos consultados.

Como os demais resultados já apresentados, identificamos algumas críticas. Nesta mesma resposta, temos o índice de 14%, representado pelo número de 3 (três) professores, os quais consideraram o setor com atuação regular, e 27%, equivalentes a 6 (seis) professores, sinalizaram serem dispensáveis as ações voltadas para a formação pedagógica. Esse índice de 27%, que consideramos negativo e o denominamos como não reconhecimento dos saberes pedagógico como necessários à ação docente, pode ser uma consequência da própria história da universidade brasileira, de não compreender a docência em sua complexidade (CORRÊA et al., 2011).

Frente a este último resultado de “dispensável”, inquietou-nos verificar a resposta que os professores consultados disseram quando indagados em relação ao seguinte questão (APÊNDICE A): “Em sua opinião, como deve ser desenvolvido o trabalho de assessoria pedagógica para professores universitários?” Obtivemos as seguintes respostas:

Talvez um formato de consultoria, se o profissional souber mais da realidade de cursos da área de exatas. (P5)

Poderia, desde que coerente com as áreas de atuação. (P14)

Os trabalhos devem ser direcionados dependendo da área do curso. (P13)

Um professor sinalizou a ação como uma proposta de consultoria, e dois reportaram a questão da coerência com a área do curso. Por isso, é importante não deixar que o trabalho fique descontextualizado da atividade desenvolvida nas ações de formação pedagógica em relação à realidade da área de conhecimento de atuação dos professores, embora um professor desse grupo escrevesse da seguinte forma:

A única maneira de existir esta assessoria de forma satisfatória acredito que seja de forma que fomente nos docentes a utilização de ferramentas didáticas - e outras maneiras de proporcionar a disciplina de forma mais agradável ao aluno. Uma outra coisa que acredito que a assessoria pedagógica poderia fazer é fomentar a conversação entre docentes para haver uma maior

interdisciplinaridade entre as disciplinas - promover discussões sobre este assunto – pois acredito ser extremamente importante a interdisciplinaridade para a contextualização do conhecimento para o aluno. (P4)

Ele sinalizou sobre a necessidade de promover um diálogo na instituição, fazendo-nos reconhecer que a assessoria pedagógica precisa mesmo existir. Como já discutimos embasados em Corrêa et al. (2011), a formação pedagógica deve ser adotada como política institucional, como concordam Pimenta e Anastasiou (2010, p.110) ao afirmarem que

Uma proposta coletiva e institucional, assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais ou individualismo, embora acreditemos que em educação, como na vida, cada gota conta.

E de “gota em gota”, nas respostas dos professores consultados que sinalizaram o conceito como “regular”, também referiram como positivo o trabalho conjunto, como podemos ler a seguir:

É difícil dizer como os outros devem trabalhar, mas inicialmente considero necessária a interação do setor com coordenações de curso ou chefia de departamento para que um trabalho cooperativo se desenvolva. A assessoria deve "conhecer" os profissionais de ensino a ponto de identificar aspectos do perfil profissional que possam ser influenciados no sentido de melhorar os resultados da prática pedagógica. Muitas vezes envolve a necessidade de intervenção psicológica. (P6)

Da análise das respostas dos consultados, verificamos que o setor de assessoria precisa estabelecer um diálogo entre seus pares, com objetivo de compreender a demanda e a particularidade dos sujeitos, seus cursos, suas trajetórias e histórias, como afirmam Isaia e Bolzan (2007, p. 175):

[...] não é possível pensar na construção da professoralidade sem levar em conta as trajetórias de formação dos professores e das instituições nas quais atuam ou atuaram, a criação de espaços de interlocução pedagógica via redes e a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer para a docência.

A partir desta verificação, traçar as estratégias de ação, ao estarem conectadas à realidade dos sujeitos que participarão desse processo, os resultados podem alcançar índices melhores de satisfação com o processo de formação pedagógica. Em relação a atuar junto à coordenação dos cursos, como foi sinalizada

pelo professor P6, a pedagoga, durante a entrevista, mostrou que busca realizar essa parceria, quando disse:

A maior atuação na verdade é com o coordenador de curso. Isso, porque tudo a gente precisa do coordenador porque ele é uma hierarquia acima da gente e dos professores, então se a gente quer atuar numa reunião ou até na ambientação, a gente passa para a coordenação e tenta trocar isso com ele. (PD)

Mesmo relatando que se faz necessário respeitar a hierarquia existente na instituição, a pedagoga deixou claro que o coordenador é uma figura na articulação do trabalho a ser desenvolvido com os docentes que compõem o corpo docente da instituição. E como ela nos relatou que busca estabelecer um vínculo de trabalho com o coordenador, perguntamos se ela também encontra resistência por parte deles, como verificamos que ocorre com os docentes. Ela nos deu a seguinte resposta:

Eles aceitam bastante, até dos professores, a gente estava analisando, a resistência é por não concordar com aquilo, que quando a gente chega para participar de reuniões até que é bem aceito, mas não abraçam a causa, não faz sentido, e a gente vê um pouco isso dos coordenadores, sempre a gente é bem vinda, mas eles não abraçam a causa, eles querem, vem aquela imagem de técnico, de especialista, mas não resolve, tem que ser no grupo, no coletivo. (PD)

Quando a pedagoga expressa que os coordenadores possuem a imagem do pedagogo como o técnico e especialista, é como se voltássemos à época do Parecer CFE nº 252/69, que introduziu a proposta de formar o técnico em educação, também nominado especialista em educação, conforme discutido na seção um do trabalho, a era tecnicista (SILVA, 2003).

Compreendemos, nesse momento, o quanto a história se faz presente nos dias atuais. Ao desenvolver um trabalho que busca abordar a questão dos saberes da docência no ensino superior no ponto de vista dos próprios sujeitos que compõem esse meio, verificamos que não é tarefa fácil. Ao ler as respostas e até mesmo ouvir a pedagoga, deparamo-nos com respostas e depoimentos que “mexem” com a nossa profissionalidade, não nos deixando numa situação confortável.

No entanto, como pesquisadoras, consideramos muito relevante o que encontramos, pois nos instigou refletir como vêm sendo ofertados os cursos de

formação de professores, em especial o curso de Pedagogia. Afinal, ele prepara para atuar na assessoria pedagógica do ensino superior? Essa discussão daria para fazer um novo trabalho, por isso apenas nos atemos a transcrever a opinião da pedagoga sobre essa questão. Vejamos a seguir:

Então, especificamente de Ensino Superior, a gente não vê quase nada na graduação, o que eu acho que me contribuiu é a questão da problematização, daí desde as questões anteriores, epistemológicas, do papel da Universidade, da formação como um todo, e daí eu acho que fica limitado, mas também contribui na questão de formação do professor de ensino superior mesmo. (PD)

E, por apresentarmos limitações em nosso próprio processo de formação no curso de Pedagogia, segundo a opinião da pedagoga, nossas ações podem, de fato, não atender a diversidade de situações que encontramos no trabalho a ser desenvolvido enquanto pedagogos. Por isso, nada melhor que buscar em nossos pares, os professores consultados, sugestões de como deve ser a nossa atuação.

Dando continuidade à análise das respostas dadas à pergunta (APÊNDICE A) “Em sua opinião, como deve ser desenvolvido o trabalho de assessoria pedagógica para professores universitários?”, mas agora na perspectiva dos professores consultados que atribuíram conceito Bom, Muito Bom e Excelente, obtivemos os seguintes indicativos sobre tal questão, a saber,

Da mesma forma que o ensino médio, só que com mais delicadeza. Pois os professores do ensino superior são mais resistentes as mudanças. (P2)

Deveriam existir pedagogos com experiência nas áreas de exatas e tecnológicas. Com isso tornaria o processo pedagógico mais eficiente e aceitável pelos docentes destas áreas. (P9)

Frente ao reconhecimento do próprio professor de que os docentes do nível superior são resistentes, ainda mais que não somos da mesma área deles, torna-se ainda mais importante que o setor pedagógico destaque as contribuições ao processo profissional das ações que lhes são propostas, além de considerar que

Um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivos, 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 (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 110).

Essa necessidade de uma ação pensada, estruturada e desenvolvida ao longo de um período também encontramos no depoimento da pedagoga, ao dizer:

Aqui no setor nós fazemos em todos os semestres um plano de ação, para pensar mesmo as ações do semestre, por exemplo, onde eu mais atuo, que é nessa construção dos projetos políticos pedagógicos, mas daí como é essa minha atuação, com reuniões de MDE ou reuniões pedagógicas com todos os cursos, porque daí eu vou mostrar que o projeto pedagógico tem que ser uma construção coletiva, ter a cara do curso, que tem que ser reconstruído o tempo todo, tem que realmente ser o retrato do curso, então nesse sentido, tentando atuar nesse espaço, tem também a ambientação dos novos professores [...]. (PD)

Três professores comungam da ideia de que a formação pedagógica deve ser uma ação desenvolvida por um período maior e não se resumir apenas a um episódio, ao dizerem que, no trabalho desenvolvido pela assessoria,

Deveria haver contato contínuo, desde a inserção na realidade do curso, dos alunos e docente, fazendo a ligação entre esses processos, no processo ensino-aprendizagem. (P3)

Acho que o contato não deve se dar somente na semana de planejamento, deveriam ter contato mais individualizados e que conheçam todos os professores. (P21)

Assim, além de ser necessário considerar a resistência do corpo docente, é preciso agir com organização, metas claras e objetivas, e não ser apenas uma ação esporádica de formação continuada ofertada na instituição. É preciso olhar a realidade do alunado que frequenta os bancos universitários, a realidade vivida pelos professores; esse foi outro indicativo encontrado nas respostas dos professores, como podemos verificar:

Deve ser direcionado por área e pelo tipo de curso em questão (perfil do aluno). (P7)

Deveria ser listados todos os tipos de problemas pedagógicos que podem ocorrer e o professor que está com dificuldade naquela área procurar a pessoa certa para orienta-lo. (P15)

De forma a instruir os professores em relação a diferentes alunos, com diferentes hábitos e o relacionamento entre si. (P19)

No início de cada ano letivo, os profissionais da área pedagógica poderiam se reunir com os professores a fim de passar os pontos de maior relevância dentro da sala de aula, como atuar de forma eficaz e poder ajudar aos alunos no universo acadêmico. Os profissionais da área pedagógica possuem uma linguagem diferenciada, o que pode auxiliar no decorrer das aulas tradicionais. (P18)

Foi possível constatarmos que os professores possuem preocupação com relação ao perfil dos alunos que estão recebendo na universidade e, ao mesmo tempo, mostram que possuem fragilidades metodológicas de como atender a essa demanda e que precisam buscar soluções, como podemos ver também pelas respostas a seguir:

Essa é a parte mais difícil: como lidar com alunos cuja base é tão ruim que sequer sabem o resultado de 10 elevado a 2? Sem aula de nivelamento, sem tempo para aulas extras a não ser a aula normal, com alunos de diferentes níveis, o professor não pode abaixar o nível em função de alunos com base ruim. Estes, infelizmente, ficarão para trás. (P10)

Se queremos ser universidades de primeiro mundo, acredito que informações a respeito de como ocorre o ensino aprendizagem em universidade de renome é um bom passo. Outra informação importante é a respeito de avaliação. Particularmente não acredito em prova em moldes tradicionais como além do ensino transmitir valores importantes e fundamentais para a vida profissional. Não vejo outro modo a não ser através de oficinas, workshops e palestras. (P12)

Por isso, defendemos a necessidade de ser oferecida a formação continuada na universidade referente aos saberes pedagógicos, pois, ao contribuir com o fortalecimento da prática do docente universitário, ocorrerá a valorização da sua identidade profissional como professor, e o aluno terá maior possibilidade de apreender e contextualizar o conhecimento científico elaborado e trabalhado nas

aulas, por meio da oferta de um ensino de qualidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A pedagoga apresentou, mesmo considerando as dificuldades que encontra no cotidiano de sua atuação, a seguinte resposta à pergunta “Você acredita que é possível entre pedagogos e professores de Ensino Superior essa assessoria pedagógica, você acha que tem um ganho nisso?”:

Sim, eu sempre falo, antes de entrar no concurso eu disse gente, que papel esquisito, você acha que eles precisam disso? Mas aí realmente existe uma discussão que eles não tiveram na trajetória de formação deles. Eu vejo que é muito importante ter uma assessoria pedagógica [...] eu acho que é extremamente importante. (PD)

Ela ainda conclui sinalizando alguns desafios e como agir no processo de sensibilização dos professores pelo trabalho por ela desenvolvido, os quais apresentamos a seguir:

Eu acho que é tentar aproximar, não sei se nem as linguagens, mas daí que eu volto à questão do paradigma, tentar aproximar esse diálogo entre as áreas, tem muitos ganhos [...] eu acho que a questão dessa aproximação mesmo, e como são muitos perfis de área exata, essa questão da verdade absoluta, de a gente trazer alguma coisa prática, concreta, para eles de mostrar que não é só nessa via. Que o trabalho pode ter qualidade pode ter mudança, acho que esse é o maior desafio, talvez porque daí que a gente consegue essa credibilidade, e o sentido para eles. (PD)

A pedagoga nos relatou que na IES recentemente criaram um grupo de estudos voltados à formação docente, composto por diversos profissionais da IES, o que considera como um avanço, como podemos constatar neste relato:

Tem também aqui uma comissão do campus que a gente conseguiu sobre formação, e essa comissão deixou um grande ganho, que era proposta da antiga da chefe do Departamento, ela foi representante de todas as áreas, ela era de todas as áreas, da Gestão e do Departamento de Educação, então esse grupo foi formado para pensar a formação dos servidores como um todo na Universidade. O nome do grupo é comissão para formação dos servidores do campus. A intenção era focar na questão pedagógica só que como tem representantes de todas as áreas a gente está discutindo formação como um todo. Até a gente resgatou o que é formação no grupo, daí por exemplo, existem demandas que ultrapassam a questão pedagógica, por exemplo precisa de um curso para aprender a fazer licitação, a coordenação de curso por exemplo. E algumas outras coisas, como um treinamento para grupos de professores conseguirem mexer no equipamento novo que chegou no laboratório, então formação como um todo, não só a parte pedagógica não. (PD)

A pedagoga fala com entusiasmo sobre esse novo processo que está se desenvolvendo na IES. Esse grupo de professores que se dispuseram a refletir sobre a formação pedagógica no contexto de sua realidade pode num primeiro momento ter um caminhar lento, mas que, se respaldado em um forte alicerce, com certeza renderá no futuro bons frutos.

Ao chegarmos ao final de nossas reflexões compartilhadas com os docentes e a pedagoga da IES focalizada, podemos destacar algumas considerações.

Identificamos que a demanda por auxílio pedagógico está ligada principalmente à busca por conhecimento sobre: Projeto Pedagógico Institucional (6), Projeto Político Pedagógico do Curso (9), Proposta Curricular do Curso (8), Planejamento da Disciplina (8), Plano de Aula (10), Metodologia (7), Utilização de Recursos de Ensino (5) e Avaliação da Aprendizagem (5).

Em relação à valorização do conhecimento pedagógico e de assessoria pedagógica para a docência universitária, as respostas nos permitem encontrar indicativos da possibilidade de que a atividade de assessoria pedagógica realmente aconteça no espaço universitário, uma vez que os professores buscaram por esses saberes junto à equipe de assessoria da instituição.

Outra consideração importante refere-se à valorização por parte dos professores consultados acerca dos conhecimentos pedagógicos recebidos e que foram percebidos como necessários para resolver situações do cotidiano da sala de aula. A pedagoga nos revelou algumas dificuldades para o desenvolvimento da atividade de assessoria pedagógica no ensino superior, porém também nos mostrou que é possível o desenvolvimento dela, a partir de atividades que já realizou e ainda realiza junto aos docentes da IES pesquisada.

Quanto ao relacionamento entre o pedagogo e docentes do ensino superior, dos professores consultados obtivemos respostas que sinalizaram como necessária a oferta da assessoria pedagógica na IES. Por isso, consideramos que esse avanço é possível por meio do trabalho coletivo na instituição, com a valorização da formação pedagógica de seus professores, para que se torne parte da cultura organizacional da universidade, alcançando um caráter mais duradouro e contínuo, em prol do ensino de qualidade.

Nesta questão, é preciso destacar a importância do trabalho colaborativo, compondo grupos de trabalho compostos por integrantes advindos das

diferentes áreas de conhecimentos. Essa mistura oportuniza um aprendizado coletivo ao envolver a troca de experiências entre os professores das distintas áreas de saber (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Para melhorar esse relacionamento entre pedagogos e professores de outras áreas do conhecimento, exige-se do pedagogo o ato de pensar em como atender essa realidade, que se compõe de professores de diferentes áreas de formação, pois, se o trabalho não for bem realizado, pode fomentar percepções negativas sobre ele próprio e, conseqüentemente, sobre nós. Cientes da importância do nosso trabalho enquanto pedagogos na formação pedagógica do docente universitário, é preciso buscar formas para que, de fato, criemos um vínculo entre esses dois atores do contexto universitário e que os professores compreendam que eles são os agentes na transposição dos conhecimentos pedagógicos na sua área de atuação.

A partir destas considerações e dos apontamentos feitos pelos professores consultados e pela pedagoga, podemos afirmar que há significativas contribuições da assessoria pedagógica ao docente universitário, sendo favorável, na perspectiva dos sujeitos participantes, um trabalho articulado entre eles para o fortalecimento da prática docente.

Por sua vez, uma parceria é necessária para que, por meio de um trabalho em conjunto, seja possível dar conta das pressões que a instituição recebe, a fim de atender as demandas atuais e ainda se faça cumprir o seu papel como promotora do efetivo processo de ensino e aprendizagem, oportunizando ao processo de formação profissional do aluno uma educação de qualidade, para que esteja apto a agir na complexidade social à qual pertence.

Verificamos, nas respostas dos professores consultados, que há os que reconhecem o trabalho voltado para a formação pedagógica como necessário e que há a possibilidade do estabelecimento de uma parceria, porém faz-se necessário que o próprio pedagogo repense como atender a demanda de seus professores assessorados, para que o trabalho não caia em descrédito.

Para atender tais exigências, é preciso, por meio de uma política institucional, oferecer aos professores que atuam nos espaços universitários programas de formação continuada no que tange aos conhecimentos pedagógicos, além dos específicos, para que se tenha adesão dessa formação à medida que vão

tomando consciência das exigências da própria prática, legitimando a profissionalidade que demanda a ação docente no ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões a respeito da formação pedagógica dos docentes universitários, a valorização dada por esses professores quanto aos conhecimentos pedagógicos para a sua prática docente e a possibilidade de atuação do pedagogo como assessor pedagógico nesse cenário foram inquietações que impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho.

Para o exercício da docência universitária até meados da década de setenta, bastavam os conhecimentos específicos da área de formação do curso e a experiência profissional no mercado de trabalho por parte do professor. Assim, o saber fazer juntamente a uma titulação acadêmica *stricto sensu* eram considerados requisitos suficientes para o exercício da docência no ensino superior e a “garantia” da oferta de uma educação de qualidade (MASETTO, 2012).

Porém, frente às novas demandas da sociedade, os pesquisadores que discutem sobre a pedagogia universitária e sobre a profissionalização da ação docente, apresentam estudos que demonstram a complexidade que envolve tal profissão. Uma ação ligada ao processo de ensino e aprendizagem demanda, por parte do professor, conhecimentos advindos da área pedagógica. É sabido que somente a titulação acadêmica e o saber fazer já não respondem às questões que envolvem a docência universitária, e se exige, a cada dia, maior articulação entre os saberes científicos e pedagógicos.

As reflexões tecidas no desenvolver deste trabalho se justificaram, uma vez que percebemos a necessidade de aprofundar estudos referentes à docência nesse nível de ensino, que, a cada dia, por meio da modalidade de ensino presencial ou a distância, juntamente com diferentes programas do governo federal, demanda um número maior de alunos, que compõem a sociedade brasileira.

Hoje, o ensino superior é composto por alunos que advêm de uma sociedade da informação, da conectividade, da tecnologia em constante evolução e que não apresentam mais o mesmo comportamento dos alunos do passado. Alunos inquietos, com acesso à informação em rede e com diferentes aspirações exigem do professor nova atuação e formação. Os professores, por sua vez, advindos de diferentes áreas profissionais e científicas, precisam articular esse saber aos conhecimentos pedagógicos para que consiga atender este novo alunado,

fortalecendo sua prática docente e efetivando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Com todas essas mudanças no âmbito universitário, pensamos em como o pedagogo pode fazer parte desse contexto, embora precise receber mais formação sobre esse possível campo de atuação durante sua graduação, já que é um profissional formado para atuar na docência e na gestão dos espaços educativos, sendo a docência a essência de sua formação. O pedagogo possui em seu processo de formação muitos estudos voltados diretamente ao fazer docente. E por que não ter as IES como mais um campo de atuação do pedagogo, por meio da atividade de assessoria pedagógica aos docentes que a compõem?

Esse questionamento permeou este trabalho, e podemos dizer que alcançamos alguns resultados que foram ao encontro do problema inicial, que trazia como inquietação: Quais os desafios e contribuições na constituição de uma parceria entre o pedagogo e o docente universitário no desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado na proposta institucional?

Com os depoimentos da pedagoga e dos professores consultados, obtivemos algumas respostas ao nosso questionamento, como a identificação do desafio que constitui a aplicação dos conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelo pedagogo na realidade dos professores assessorados, devido à especificidade e à linguagem diferente que compõem a área de atuação e formação de cada professor.

Por outro lado, verificamos as contribuições sinalizadas pelos professores consultados quanto à assessoria pedagógica, pautada numa proposta institucional. Identificamos, nas respostas de alguns dos professores, que este trabalho contribui no entendimento da complexidade que envolve a atuação docente e o quanto os saberes ligados à questão didático-pedagógica, como o ato de planejar, são demandas que surgem para os docentes universitários. Estes, por sua vez, buscam ajuda na assessoria pedagógica para resolvê-lo.

Essas constatações nos levam a afirmar que o objetivo geral deste estudo: analisar a parceria entre o pedagogo e o professor de ensino superior em seu contexto de atuação, com vista a vislumbrar a qualidade do processo de ensino na graduação, bem como o fortalecimento da prática pedagógica docente, foi alcançado, pois, em todas as pesquisas realizadas, desde a construção do referencial teórico e análise das respostas da pedagoga e dos professores, obtivemos indicativos da possibilidade do estabelecimento dessa parceria na esfera

do ensino superior. Uma parceria que visa contribuir teoricamente e metodologicamente para o trabalho do professor do ensino superior, pode trazer como um de seus resultados o fortalecimento da prática pedagógica.

Para atingir nosso objetivo geral, traçamos alguns objetivos específicos, a saber: a) apresentar alguns marcos históricos e legais da formação do pedagogo e suas atribuições atuais; b) verificar, junto aos pedagogos, quais os desafios e contribuições do trabalho pedagógico com docentes de outras áreas de conhecimento científico do ensino superior; c) identificar a perspectiva de docentes de outras áreas a respeito da contribuição e dificuldade no trabalho com pedagogos em sua prática docente; e d) analisar os desafios e contribuições da constituição dessa parceria.

Ao retomar nossos objetivos, podemos afirmar que, de modo geral, acreditamos que foram alcançados na medida do possível e das condições reais oportunizadas pelo desenvolvimento da pesquisa. Porém, esta pesquisa não se finda aqui; pode ser explorada e ter continuidade, pois a docência universitária, a atuação do pedagogo e como a assessoria pedagógica pode ser desenvolvida nesse contexto são discussões que permitem novas apropriações e reflexões.

A partir da pesquisa do levantamento dos marcos legais da história do curso de Pedagogia no Brasil, o primeiro objetivo foi sendo atingindo, uma vez que construímos um caminho que evidenciou os conhecimentos que subsidiam a formação do pedagogo do início do curso aos dias atuais. O segundo objetivo ocorreu mediante a entrevista semiestruturada realizada com a pedagoga da IES pesquisada, cujas respostas nos permitiram identificar, de acordo com a realidade em que ela atua, os desafios e contribuições do desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino superior.

Com o questionário respondido pelos docentes dos cursos de graduação de Engenharia Ambiental, Engenharia de Materiais, Tecnologia em Alimentos e Química, foi possível perceber perspectivas dos docentes a respeito das contribuições e dificuldades da aplicação dos conhecimentos advindos da área pedagógica, a sua área de atuação, o que atendeu ao nosso terceiro objetivo proposto.

O quarto objetivo foi alcançado com a análise e interpretação dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e do questionário. As respostas da pedagoga e dos docentes consultados possibilitaram identificar, de

acordo com a realidade pesquisada, alguns dos desafios e contribuições da constituição de uma parceria entre o pedagogo e o professor do ensino superior no fortalecimento da prática pedagógica, além de nos trazer alguns indicativos de como essa assessoria deve ocorrer nesse nível de ensino.

Mas, para o alcance dos nossos objetivos, tivemos, no decorrer do nosso estudo, algumas dificuldades no que se refere à aplicação dos nossos instrumentos de coleta de dados. Isso se deveu ao momento vivido pelas IES Federais, que aderiram ao indicativo de greve durante o ano letivo de 2012. Iniciamos a coleta de dados na primeira semana de maio, mas, devido a essa realidade, só foi possível retornar no final de setembro.

Acreditamos que esse ocorrido contribuiu para a baixa adesão dos professores na participação da pesquisa, pois o retorno às suas atividades cotidianas depois de um período considerável de paralisação acarretou o acúmulo de atribuições a serem desenvolvidas para que os alunos não fossem prejudicados em seu processo de integralização do curso. Outro elemento que pode ter concorrido para isto foi o fato de a pesquisa se referir a questões pedagógicas, e não a áreas de maior foco dos estudos e pesquisas desenvolvidos pela universidade.

Com a realização da coleta de dados em campo, confirmamos nossa hipótese de existir no universo universitário maior valorização do professor pesquisador em relação aos que se dedicam ao ensino. Ficou clara, nos dizeres da pedagoga, a supervalorização que é dada à produção científica e à ideia de que, para a atividade de ensino, na perspectiva dos professores, basta possuir os conhecimentos específicos da área, além dos títulos de mestrado e doutorado.

Mas, mesmo frente a esta questão – de que para ser bom professor basta deter conhecimento específico da área de atuação –, as respostas dos professores consultados possibilitaram identificar mudança de perspectiva quando afirmaram ter buscado auxílio da área pedagógica, e que os conhecimentos obtidos por meio desse auxílio, por sua vez, os ajudaram na resolução das demandas advindas da sua atividade de ensino.

Em razão dos resultados apontados, ficou evidente que a formação pedagógica é importante para a docência em nível superior, uma vez que, de acordo com os dados coletados, nem todos os professores possuem formação pedagógica, mas, frente a sua atuação, tiveram que fazer um percurso de busca por esses

saberes. Esta constatação nos leva a considerar como é fundamental tal conhecimento ser oferecido como uma proposta institucional, para que ganhe força e reconhecimento, tornando-se parte da cultura organizacional da instituição.

O pedagogo pode considerar a assessoria pedagógica no ensino superior como mais um campo de atuação, mas, como foi indicado pela própria pedagoga e os professores, faz-se necessário que, por meio de um trabalho conjunto com os demais profissionais que integram a instituição, consigam estabelecer um diálogo que atenda a realidade da área de formação dos professores.

De acordo com os dados analisados, atender as diferentes realidades, as especificidades de cada área, é um dos maiores desafios do trabalho de assessoria pedagógica, bem como do estabelecimento de uma parceria entre o pedagogo e o professor universitário. Se não for possível estabelecer esta relação de parceria real dos conhecimentos pedagógicos no cotidiano dos professores, o resultado pode ser o descrédito da aplicabilidade de tais conhecimentos para o exercício da docência, o que foi possível observar nas respostas dadas por alguns professores consultados.

Por outro lado, se há aplicabilidade dos saberes pedagógicos, ajudando os professores universitários na resolução dos conflitos advindos da complexidade da docência, a parceria vai se estabelecendo, a instituição vai promovendo formação continuada, capacitando seus docentes com conhecimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento da atividade de ensino, e as sementes começarão a gerar frutos importantes para a docência universitária.

A pesquisa foi realizada em apenas uma instituição de ensino superior, com uma pedagoga responsável pela assessoria pedagógica da universidade e vinte e dois professores de quatro cursos de graduação. Por isso, consideramos este estudo seja, de certa forma, limitado, pois seria interessante avançar para um grupo maior e outras realidades, podendo, por exemplo, ser desenvolvido um estudo relacionado a pesquisar se o curso de Pedagogia vem preparando seus alunos para atuarem no ensino superior, no que tange à assessoria pedagógica em alguma IES e, em caso positivo, como o vem fazendo, pois, segundo a resposta da pedagoga, essa formação ainda não existe.

Outro estudo seria acompanhar processos e/ou momentos de capacitação pedagógica desenvolvida pelas IES para seus professores e a

aplicação efetiva, por parte desses professores, dos conhecimentos apreendidos. Esse acompanhamento teria como um de seus objetivos encontrar mais indicativos concretos de como deve ser ofertada tal formação e como os professores a colocam em prática. Com experiências reais de aplicabilidade desses conhecimentos, acreditamos que os programas de formação pedagógica poderiam ter maior adesão e ser mais valorizados pela maioria do corpo docente universitário, tornando-se um efetivo ambiente formativo.

A partir das reflexões realizadas no decorrer deste trabalho, foi possível compreender que não existem respostas prontas às demandas advindas do contexto da docência universitária. Porém, devemos continuar aprofundando nossas discussões sobre questões do desenvolvimento da assessoria pedagógica aos professores do ensino superior, uma vez que tal formação se faz necessária para o desenvolvimento desses profissionais.

Por fim, não podemos deixar de destacar o aprendizado que esta pesquisa nos trouxe, enquanto professoras e pesquisadoras, que atuam na formação docente. O percurso de construção deste trabalho nos conduziu a novos conhecimentos e novas aprendizagens importantes para a nossa atuação docente no ensino superior. Levou-nos a refletir se, de fato, estamos capacitando nossos estudantes de Pedagogia para esse espaço de atuação, o ensino superior. E quando desenvolvemos ação de formação pedagógica para outras áreas de conhecimento, será que estamos realmente levando em conta a realidade a que eles pertencem ou apenas chegamos com discursos prontos, desconectados da realidade das quais os professores fazem parte?

Precisamos assumir as nossas responsabilidades, pois grande é o compromisso social da universidade junto à sociedade. Nesse sentido, a docência, a partir de uma ação consciente, refletida e pensada, oportuniza aos seus alunos um ensino de qualidade, promotor de uma sociedade mais justa e equânime. Essa ação exige mudanças no sistema de ensino superior, que só serão atendidas quando os professores refletirem sobre a sua própria prática pedagógica, em busca de fortalecê-la por meio da articulação dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Essa articulação pode ser promovida, não exclusivamente, mas principalmente por meio do estabelecimento de uma parceria entre o pedagogo e o professor do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia; MELLO, Márcia. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. *Linhas Críticas*. Revista da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, Brasília, v. 11, p. 119-138, jan./jun. 2005.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos e uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 8).

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 149-174.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 15-43.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Processos Formativos de Docentes Universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Brasília, 1969b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 09 de jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n.53, de 18 de novembro de 1966*. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília, 1966. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm)>. Acesso em: 09 de jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2012.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun., 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/807/725>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve história da pedagogia no Brasil. *Dialógica*, Revista Eletrônica da FACED, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <[http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2012.

CEEP. *Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 1999. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20Oficiais/PropostaDCN1999.htm>>. Acesso em: 9 set. 2012.

CEEP; CEF. *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/doc\\_aocne\\_proposta.htm](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/doc_aocne_proposta.htm)>. Acesso em: 9 set. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, Adriana Katia et al. Formação pedagógica do Professor Universitário: Reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. P. 75-100.

CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Giseli Barreto da. *O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos Primordiais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1)>. Acesso em: 9 set. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416204.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: ENCONTRO EDUCARE 2008, 2, Paraná. *Anais eletrônicos...* Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164\\_885.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 475-487.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *O que é pedagogia*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 193).

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Universidade e compromisso social*. Brasília, 25-26 ago. 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-95 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 4).

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 26).

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradutora Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Docência na educação superior*. Brasília, 1º-2 dez. 2005, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente/ professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 163-176.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, Adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 2).

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. A ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. *Revista Paidéi@*, UNIMES VIRTUAL, v. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=73&path\[\]=51](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=73&path[]=51)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. O professor Universitário: um profissional da Educação na Atividade Docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Docência na universidade*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2009. p. 9-26.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competências pedagógicas do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

MOROSINI, Marília Costa. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 95-110.

NASCIMENTO, Josilaine Burque Ricci; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. O Mestrado em Educação como Espaço Privilegiado de Formação Docente. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2011, Curitiba PR. *Anais...* Curitiba: PUCPR, v.1, p. 13779-13790, 2011.

NOGUEIRA, Neide. Institucionalização do desenvolvimento profissional. In: CARDOSO, Beatriz (Org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 17-42.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de docentes universitários frente a um Mundo em transformação. In: IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – Desenvolvimento profissional docente, 2007, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria: UFSM-UNIFRA, v. 1, 2007. p. 1-14.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Docência na educação superior*. Brasília, 1º-2 dez. 2005, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-145 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANELLI, Otaíz de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia. teoria da educação. curvatura da vara. Onze teses sobre a educação e política*. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço de atuação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n.130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERUYA, Tereza Kazuko; MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na Educação e Formação Docente. *Linhas Críticas*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, v. 15, n. 29, p. 327-343, jul./dez. 2009.

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES, Luis F. Ascenção. *E-Suveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica*. 2012. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2013.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Desafios da formação do docente universitário*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *A formação do docente universitário sob o prisma da ética*. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – CIAVE – Formação de Professores, Curitiba, 6-9 out. 2008. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/752\\_496.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/752_496.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2010.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a Formação de Professores Universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. 10. ed. São Paulo: Papius, 2009. p. 77-93.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. *Docência: uma construção ético-profissional*. 3. ed. Campinas: Papius, 2005.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em:  
<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0632-D.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A QUESTIONÁRIO AO DOCENTE

### 1. INFORMAÇÕES GERAIS

Profissão: \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

Idade:

( ) Menos de 30 anos

( ) 31-35 anos

( ) 36-40 anos

( ) 41 e mais anos

Tempo de Atuação no Ensino Superior: \_\_\_\_\_

### 2. FORMAÇÃO

Graduação em: \_\_\_\_\_

Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado/Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_.

Doutorado/Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_.

### 3. QUESTIONÁRIO

A) No seu processo de formação profissional, você já frequentou algum curso ou disciplina da área pedagógica?

( ) sim ( ) não Justifique sua resposta:

B) Na sua experiência no Ensino Superior, você já recorreu a algum tipo de assessoria pedagógica? ( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, a assessoria foi relativa a que aspectos?

( ) Projeto Pedagógico Institucional

( ) Projeto Político Pedagógico do Curso

( ) Proposta Curricular do Curso

( ) Planejamento da Disciplina

( ) Plano de Aula

( ) Metodologia

( ) Utilização de Recursos de Ensino

( ) Avaliação da Aprendizagem

Outros: \_\_\_\_\_

C) Você pode indicar contribuições para o aprimoramento da sua prática advinda de curso ou de assessoria da área pedagógica?

( ) sim ( ) não Justifique sua resposta:

---



---



---



---



---



---



---



---

D) Você teve alguma dificuldade/experiência negativa em relação ao estabelecimento de parceria com docentes da área pedagógica? ( ) sim ( ) não Justifique sua resposta:

---



---



---



---



---



---



---

E) Em sua opinião é necessária a existência desse tipo de assessoria em sua instituição? ( ) sim ( ) não Justifique sua resposta:

---



---



---



---



---



---



---

F) Considere a legenda abaixo, para atribuir um conceito em relação à contribuição que um setor de assessoria pedagógica promove ao processo de formação pedagógica do docente universitário.

	Excelente: entre 90% e 100%
	Muito Bom: entre 70% e 89%
	Bom: entre 50 e 69%
	Regular: entre 30% e 49%
	Dispensável: entre 0% e 29%

G) Em sua opinião, como deve ser desenvolvido o trabalho de assessoria pedagógica para professores universitários?

---



---



---



---



---



---

\*Se for necessária uma entrevista para esclarecer ou aprofundar questões, o(a) professor(a) se disponibiliza a concedê-la? Caso sim, o que me deixaria muito grata, indicar abaixo, formas de contato abaixo:

Nome: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA**

1. Há quanto tempo você atua na formação de professores?
2. No seu trabalho pedagógico você já observou resistência por parte dos professores universitários em aceitar as orientações dadas pelos pedagogos? Em caso afirmativo, devido a que você acredita que isto ocorra?
3. Pela sua experiência, quais os maiores desafios/dificuldades no estabelecimento de uma parceria entre pedagogos e docentes de outras áreas de conhecimento científico, com vista ao aprimoramento da prática pedagógica?
4. De acordo com a sua experiência vivência profissional, foi possível observar contribuições importantes para a formação e atuação pedagógica dos professores assessorados?
5. Como pedagoga, que sugestões você teria para que o trabalho de assessoria pedagógica na universidade resultasse numa contribuição mais efetiva para o aprimoramento da prática docente no ensino superior?

**APÊNDICE C**  
**TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**À Diretora de Graduação da IES**

Venho, por meio deste, solicitar a permissão para realização da minha pesquisa de mestrado pela UEL, intitulada **RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGO E PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS COMO APOIO AO TRABALHO DOCENTE**. O trabalho tem por objetivo elucidar sobre a necessidade de atualização permanente dos conhecimentos pedagógicos para a ação docente universitária. Para isso, é necessário verificar se no ensino superior é possível ocorrer o estabelecimento de uma parceria entre o pedagogo e o professor universitário na busca de estratégias capazes de promoverem reflexão e estudo sobre a prática pedagógica, por meio de uma assessoria pedagógica. É de interesse compreender quais as perspectivas dos docentes a respeito das contribuições advindas da assessoria da área pedagógica para o aprimoramento de sua atuação docente.

Para tanto, por meio de uma pesquisa qualitativa, necessito consultar docentes de graduação e outros funcionários da IES sobre questões da prática docente no ensino superior. Sendo assim, consultarei por meio de um questionário junto aos professores desta IES que desejam aderir a esta pesquisa e, com entrevista semiestruturada, para a equipe de assessoria pedagógica. Apresentamos como quesitos para os sujeitos: ser docente e assessor pedagógico do ensino superior; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; estar disposto a colaborar.

Contando com a sua compreensão e colaboração,  
Agradeço e subscrevo-me atentamente,

Josilaine Burque Ricci Nascimento  
Mestranda em Educação pela UEL

PRONUNCIAMENTO DA INSTITUIÇÃO.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura e carimbo

Este termo contém duas vias, sendo uma para a instituição e outra para a pesquisadora.

**APÊNDICE D**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Esta entrevista faz parte da minha coleta de dados para a realização de minha dissertação de mestrado junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que desenvolvo sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maura Maria Morita Vasconcellos.

O título de meu trabalho é **RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGO E PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS COMO APOIO AO TRABALHO DOCENTE**. O objetivo é analisar os desafios e possibilidades no estabelecimento de uma parceria entre o pedagogo e o professor do ensino superior, visando à qualidade de ensino na graduação.

Para tanto, agradeço sua colaboração, que é muito importante.

Comprometo-me a manter total anonimato em relação aos seus dados, assim como lhe asseguro o direito de, a qualquer momento, retirar seu consentimento para uso das informações coletadas.

Em    /    /2012.

\_\_\_\_\_  
Josilaine Burque Ricci Nascimento

Concordo em colaborar com a Pesquisa, nos termos acima.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_