

# O ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL

Cristina Bohn Citolin – UNISINOS – cbcitolin@gmail.com

**Resumo:** Este estudo integra a pesquisa “Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão do ensino superior”, em fase de conclusão. A pesquisa é coordenada pela professora Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha, sendo composta por diferentes eixos de análise e tem como objetivo compreender experiências de formação docente – já realizadas e em curso – e as representações das instituições sobre o seu papel no investimento do desenvolvimento profissional docente. Este artigo apresenta recortes dos resultados de um dos seus eixos, focalizando quatro universidades comunitárias do Rio Grande do Sul. Analisa as iniciativas institucionais de formação e acompanhamento de professores, com destaque às assessorias pedagógicas e observa se o processo de ensinar e aprender, proposto e/ou construído, favorece a qualidade da educação superior. Através de entrevistas semiestruturadas com assessores pedagógicos de cada instituição, foram identificados dados sobre o contexto político e institucional, a constituição das equipes, as formas de funcionamento do setor e a produção de conhecimento construído. Os sujeitos foram escolhidos em função de sua trajetória nas instituições, com destacado papel em diferentes momentos históricos. Destaca-se a origem de cada setor, seus pressupostos e características, bem como os formatos usuais das estratégias de formação, orientados por diferentes modelos de controle e acompanhamento das ações. Tais modelos gerenciais são indicadores desenvolvidos por Cunha (2013). As estratégias desenvolvidas são variadas e, independente do modelo que as orienta, os assessores destacaram avanços junto ao grupo de professores. Frente a isso, reforçamos a importância do apoio e do investimento das instituições para a autonomia e desenvolvimento dos setores, de modo a se consolidarem no ambiente universitário. Os achados apontam para a complexidade do papel das assessorias e sua importância no contexto das universidades, tanto em relação à formação e ao desenvolvimento profissional docente quanto à qualidade do ensino superior. O caráter comunitário das instituições revelou-se como um demarcador importante para a análise e revelou-se especialmente em Universidades Regionais, cujas interlocutoras apontaram a forte preocupação institucional com a localidade onde estão inseridas.

**Palavras-chave:** Universidade comunitária. Assessoramento pedagógico. Formação docente.

## 1. INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) cada vez mais vêm se deparando com novos desafios, muitos deles especialmente provocados pela sua contínua expansão que abre novos espaços à carreira docente. Nesse cenário de ampliação da atuação docente, onde as exigências por titulação se sobrepõem à experiência, iniciativas pedagógicas mais incisivas na direção da qualificação do desenvolvimento profissional docente têm

sido fonte de preocupação e de investimento institucional. O estudo aqui relatado procurou localizar algumas experiências de formação docente promovidas por Universidades – algumas já realizadas e outras em curso – buscando compreendê-las no seu contexto e na sua institucionalidade.

Buscamos, assim, nesse amplo campo investigativo, analisar as iniciativas institucionais instaladas, com realce especial às assessorias pedagógicas. Tomamos como cenário, portanto, um contexto em que “a expansão e democratização da educação superior vêm se instituindo como uma demanda universal, sendo realidade nos chamados países desenvolvidos e se instalando, progressivamente, no Brasil” (CUNHA, 2013, p.1).

O objetivo do estudo centrou-se na análise das experiências de quatro Instituições de Ensino Superior que pertencem a um consórcio de Instituições Comunitárias (COMUNG)<sup>1</sup>. Estas Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) constituem-se como organizações públicas não estatais, caracterizadas, especialmente, por não terem fins lucrativos e manterem um forte laço com suas comunidades, favorecendo, assim, o desenvolvimento regional.

Para efetivação do estudo, ouvimos, sob a forma de entrevistas semiestruturadas, nove pessoas ligadas à coordenação dos setores pedagógicos das instituições, em diferentes momentos históricos. Da UNISINOS, foram envolvidos cinco participantes e de cada uma das demais instituições (Feevale, UCS e UNIJUÍ), um representante.

No processo de análise dos dados, destacamos algumas dimensões, oriundas das leituras sistemáticas das entrevistas e dos próprios objetivos da investigação: a) Origem e concepções: referindo-se às iniciativas de formação em determinado período histórico e ao contexto político e institucional que dava contornos à ação desenvolvida; b) Pressupostos e características: que tratou dos princípios sustentadores da proposta pedagógica institucional e a forma de organização do setor; c) Formatos usuais das estratégias de formação do setor: incluindo formas, procedimentos e dinâmicas de trabalho adotadas; d) Compreensão de formação e de desenvolvimento profissional docente: que envolveu concepções de formação e desenvolvimento profissional. Neste artigo, serão mais exploradas as duas primeiras dimensões.

Para categorizar e analisar as dimensões pesquisadas, utilizamos indicadores elaborados por Cunha (2013). Esse aporte contempla como referência: o *modelo de*

---

<sup>1</sup> Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul, sendo integrado por quinze Instituições. Em 2010, o Consórcio atendia a mais de 50% dos universitários gaúchos, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação a mais de duzentos mil alunos, com apoio de mais de nove mil professores e mais de dez mil funcionários. Disponível em: <<http://www.comung.org.br/comung>>. Acesso em dez. 2013.

*centralização e controle das ações, o modelo parcial de descentralização e controle de ações e o modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações.*

## 2. ORIGEM E CONCEPÇÕES

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), as instituições de ensino dos distintos níveis dividem-se em duas categorias administrativas - pública e privada. As privadas, por sua vez, podem se enquadrar em quatro categorias: *particulares, confessionais, filantrópicas e comunitárias*. As comunitárias “são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (BRASIL, 1996, art.20 inc. II).

Já a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, apresenta a definição, qualificação e finalidades das IES Comunitárias e, dentre outras providências, autoriza: o repasse de verbas públicas a essas instituições; o acesso a editais de fomento de órgãos governamentais; a oferta de serviços públicos que não sejam desenvolvidos pela iniciativa estatal, bem como o estabelecimento de parcerias com o setor público. Essas concessões atestam a importância das IES comunitárias no atendimento de ações de interesse público.

Atualmente, as instituições comunitárias conformam um eixo específico no espaço do ES<sup>2</sup> brasileiro. Porém, devido à diversidade de concepções e de projetos entre elas, sendo confessionais ou não, evidenciam a ambivalência do que vem a ser o “comunitário”, cuja concepção pode apresentar divergências (BITTAR, 1999). Porém, mesmo com múltiplas configurações, as IES comunitárias comungam a vinculação à realidade e às demandas locais e assumem um relevante papel na expansão do ensino superior, no Brasil.

As Universidades que aportaram informações para a investigação são: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Universidade Feevale (Feevale).

### 2.1 ORIGEM DO SETOR DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO

---

<sup>2</sup> Ensino Superior.

Para melhor compreender os movimentos relacionados ao objetivo da pesquisa, focamos o olhar investigativo em cada uma das IES.

A UNIJUÍ apresenta momentos distintos na trajetória histórica da Instituição e, a cada período, destacaram-se diferentes características de gestão do setor pedagógico. A primeira fase foi anterior à condição de universidade, em que os grupos eram constituídos conforme o interesse e formação dos professores: “a gente constituía grupos de estudos. Nunca constituímos grupos de assessoria”. Assim, desenvolveu-se o *modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações* (CUNHA, 2013), no qual os processos e as decisões sobre o formato de desenvolvimento do trabalho são desencadeados pelos próprios docentes participantes. Em tal modelo, há certa autonomia e o assessor atua como coadjuvante.

Os grupos de estudos eram formados por áreas de conhecimento, independentemente, por espontaneísmo e interesse dos próprios professores. Os momentos de acompanhamento pedagógico, encaminhamentos e interação aconteciam em discussões com grandes grupos, dos quais os professores eram convidados a participar.

Já na UCS, a preocupação com a formação docente emergiu, especialmente, a partir de demandas legais, pois “as tomadas de posição da UCS sempre vêm de uma de uma exigência do MEC”. A exemplo disso, a interlocutora destacou que, quando a legislação que fixa percentuais mínimos de professores mestres e doutores entrou em vigor, a instituição teve ainda maior atenção à qualificação e formação dos docentes e, especialmente entre 1991 e 1992, houve um momento de expansão da Universidade Regional e a preocupação com a formação cresceu.

Na Universidade, as propostas de formação de professores como estratégia, se somaram a uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente. As entrevistadas apontaram que o Núcleo de Pedagogia Universitária – NPU começou suas atividades em 1992, estendendo-se até 2010. Numa segunda fase, após avaliação, deu-se início ao Programa de Formação de Professores da UCS, ainda em andamento e vinculado à Pró-reitoria Acadêmica, que assumiu as atividades do NPU. Esse Núcleo visa a contribuir para a qualificação do corpo docente da Instituição, independentemente do nível de atuação do professor, seja extensão, graduação ou pós-graduação, através de atividades que buscam atender às novas demandas do ensino superior (UCS, 2013, p.1).

Na UNISINOS, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) iniciou seu funcionamento no começo da década de 1980, na sua aqui denominada “Fase 1”, sustentado num *modelo centralizado de ações* (CUNHA, 2013), localizando-se, num

primeiro momento, junto à PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação). Desencadeou cursos ofertados a todos professores ingressantes na Universidade, que não tivessem cursado a disciplina de Metodologia de Ensino (ou similar) em especializações, com o intuito de integrá-los ao contexto universitário e fornecer-lhes “rudimentos” didático-pedagógicos.

Na “Fase 2”, depois de um tempo “desativado” (aproximadamente cinco anos), o Núcleo foi absorvido pelo setor de Recursos Humanos da Universidade, que convidou alguns pedagogos para integrá-lo. Hoje, assumiu outra dimensão a ser explicitada posteriormente.

Por sua vez a Feevale, nos anos 2000, integrou a assessoria pedagógica aos docentes à sua estrutura acadêmica em uma perspectiva pautada no *modelo centralizado de ações* (CUNHA, 2013), cujo objetivo central era “pensar o que pedagogicamente se quer como instituição de ensino”. Segundo a assessora entrevistada

*[...] o propósito sempre foi elaborar, tanto documentos quanto ações, que pudessem fazer com que todos os professores da Instituição compreendessem uma proposta pedagógica baseada na relação ensino/aprendizagem que estava para além das questões da mensuração.*

O primeiro movimento institucional foi a construção e a socialização de um documento com o perfil pedagógico esperado, a elaboração do projeto institucional. Este foi trabalhado, numa primeira instância, com os diretores e coordenadores de cursos, através de palestras, organizadas pela assessoria pedagógica, com profissionais externos à Instituição, nas quais ia se mostrando “a concepção de universidade, de centro universitário que se queria”. Depois, começou a discussão com os professores, “numa formação de final de ano, dividida por instituto acadêmico”.

### **3. PRESSUPOSTOS E CARACTERÍSTICAS**

A UNIJUÍ, como já referido, desenvolveu, num primeiro momento, o *modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações*, através de grupos de estudos formados de acordo com o interesse dos docentes. O segundo momento, por sua vez, foi o de transição entre IES isolada e Centros Integrados de Ensino Superior, processo pelo qual se constituiu a Universidade. Nessa etapa, organizaram-se vários grupos de trabalho, que se empenhavam nas discussões para gerir a proposta de Universidade. Esta condição, segundo a entrevistada, foi conquistada pelo grupo, tornando seus membros “autores de um processo todo e de uma proposta”.

Na terceira fase, já com a transformação em Universidade, com maior número de cursos e professores, ficou a cargo da entrevistada a responsabilidade pedagógica de atuar junto aos cursos. Então, constituíram-se grupos de estudos por área. Procurava-se dar visibilidade aos núcleos docentes, à proposta de cada curso, com a integração entre ensino pesquisa e extensão, visando à qualificação dos professores e dos cursos. Assim, como no primeiro e no segundo momento, o processo de assessoria pedagógica identifica-se mais como *modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações* (CUNHA, 2013).

Quando a instituição cresceu, iniciou-se um movimento de mudança. Nesse processo de ampliação, com maior número de oferta de vagas, a busca pelos cursos, alunos e o quadro de professores aumentou significativamente. A disposição voluntária já não era como no início, levando a constituição dos grupos a outro formato, mudando a característica do grupo para um *modelo parcial de descentralização e controle das ações* (CUNHA, 2013). Neste, o desencadeamento de processos de formação é diversificado e oferecido a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades. As decisões são tomadas pela gestão, a partir de uma perspectiva multirreferencial. As atividades de formação são previamente definidas em calendário acadêmico, bem como o acompanhamento do processo.

Nesse momento, também houve a preocupação com o formato de gestão da Universidade, em uma discussão compartilhada, que priorizava o humanismo, pois a Universidade foi fundada nessa perspectiva.

O aumento dos cursos de Graduação, seguido da implantação dos cursos de Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, colaborou com a constituição do grupo de assessorias pedagógicas:

*[...] a gente estava constituindo as assessorias pedagógicas mais próximas para discutir as propostas dos cursos e veio uma demanda externa muito grande, porque o próprio MEC começou a questão das avaliações. Isso interferiu nas nossas contrapropostas. Para dar conta das avaliações do MEC, começamos a formalizar mais os grupos de assessoria, então eu tinha um grupo de assessoria pedagógica maior na Vice-reitoria de Graduação.*

O grupo formou-se por indicação de pessoas dos departamentos dos cursos de graduação. A partir daí, fazia-se uma análise da carga horária, bem como do perfil desses professores para integrarem os grupos. Após esse processo, constituíram-se grupos de assessorias com o objetivo principal de pensar e discutir questões pedagógicas necessárias para melhorias do ensino de graduação. Através do grupo, foram pensadas ações, programas e atividades a fim de revisar o processo de avaliação dos cursos,

relacionando com a qualificação dos professores e dos programas de graduação. Todo esse trabalho foi formalizado junto à Vice-reitoria de Graduação.

A Universidade conhecia muito bem a realidade da região em todos os setores. Dessa forma, ao pensar os programas e as propostas, levava-se em conta o momento vivido pela região e o que desejava para si, através de estratégias de aproximação com a comunidade. Essa relação evidenciou-se nas ações propostas, incluindo

*[...]programas, por exemplo, com os professores da região. Íamos a todos os municípios da região conversar com os professores sobre as discussões da escola, sobre os processos de ensino- aprendizagem. Então, o conhecimento desses dados da região eram trazidos para dentro da Universidade e isso constituía, para nós, elementos de discussão, elementos de reflexão e de melhoria do próprio trabalho.*

Da mesma forma, o diálogo foi estabelecido com outros setores e com as empresas, fortalecendo os trabalhos de extensão. Os cursos oferecidos, somados ao discurso das pessoas que participavam, atraíram e mobilizaram seu interesse, pois as atividades eram voltadas à realidade da região. O resultado de todo trabalho permitiu que os gestores e os docentes se sentissem atores ativos no processo. Tudo indica que essa ação do assessoramento encontra respaldo na afirmação de Lucarelli (2000, p. 14):

*[...] el profesor universitario que se pone en disponibilidad para recibir la influencia del asesoramiento es el que, sostenido por un interés genuino por la formación o por algun valor [...], se arriesga a sostener la incertidumbre proveniente por lo menos de tres fuentes: el temor a destruir la legitimidad del conocimiento en el es especialista por hacer espacio en su producción a la lógica de la formación; el temor a perder su posición de productor y la estima de la academia, quedando en el lugar de un repetidor del conocimiento producido por otros; la experiencia de haber advertido que la institución universitaria como tal ha perdido capacidad instituyente para sostener el ideario que fija su propio estatuto.*

Para entender o processo vivido pela Universidade de Caxias do Sul, na continuidade do estudo, percebemos que dois momentos delimitaram as políticas de formação docente da IES: a criação do Núcleo de Pedagogia Universitária – NUP, em 1992, e do Programa de Formação de Professores da UCS, em 2010.

A interlocutora desta pesquisa, cuja trajetória na UCS começou nos anos 80 e seguiu até 2009, participou da concepção e do desenvolvimento de algumas das estratégias, com foco no Departamento de Educação. Em função das características da proposta, parece estar sustentada num *modelo centralizado de ações* (CUNHA, p. 2013). Foram citadas, a exemplo, um curso de formação docente para o ensino superior, no começo da década de 90, a partir do Departamento de Educação, do Centro de Filosofia e Educação e da então Pró-reitoria de Graduação. Esse curso envolveu professores de todas as áreas do conhecimento. Discutiam-se, basicamente, questões voltadas para o

exercício da docência no ensino superior, incluindo reflexões sobre a função docente, a estrutura de uma aula, as formas de aprendizagem e a psicologia da aprendizagem.

Houve preocupação com a formação de professores da região, já que muitos se deslocavam para atuar nas distantes unidades da Universidade. Em função disso, o curso foi realizado em várias localidades, muitas vezes com apoio das prefeituras, através da cedência de espaço e recursos físicos. Professores de outras instituições também participavam numa “ação de formação dos professores da cidade” e aqueles oriundos da UCS eram remunerados pela Instituição.

Em meados dos anos 90, um curso de especialização para docentes sem formação pedagógica da UCS foi oferecido, com inscrição compulsória. A formação, com mais de 300 horas, incluiu estágio supervisionado. Os professores sem formação para docência já atuavam quando realizaram a atividade. A partir daí, os iniciantes faziam o curso, ao ingressar na Universidade. Uma das dificuldades enfrentadas na realização do curso focou-se na resistência à participação por parte de professores. A tutoria de professores mais experientes também foi desenvolvida.

As características e os pressupostos dessa instituição, neste período, aproximam-se do *modelo centralizado e controle das ações* (CUNHA, 2013), já que a formação era ofertada na perspectiva de processos gerais a todos os docentes e as decisões sobre os formatos e temas ficavam a cargo da gestão.

Continuando a tarefa de compreender os movimentos institucionais, a UNISINOS foi a próxima IES a ser ouvida. Nessa Instituição, o trabalho pedagógico iniciou também sob a forma de cursos, com temáticas diversas. Os temas tratados nos Cursos organizados na Fase 1 foram arbitrados pelo órgão gestor, composto por três integrantes, todas mulheres, pedagogas e mestres em Educação. Este *modelo centralizado* (CUNHA, 2013) sobreviveu por algum tempo, com pontos positivos detectados, incluindo a necessidade sentida, por alguns professores, da oferta de novos Cursos, como forma de dar continuidade ao trabalho pedagógico iniciado. Acredita-se que a dinâmica de desenvolvimento do trabalho, baseada no diálogo, gerou a necessidade de o Setor começar a mudar o modelo de gestão, procurando atender às necessidades do corpo docente.

O modelo de gestão descentalizou-se e os impactos “qualitativos” começaram a ser sentidos, especialmente por depoimentos orais dos participantes e de alguns chefes de departamentos. Professores que frequentaram os cursos estimularam outros para que os frequentassem. Passaram, assim, a acreditar no trabalho pedagógico e o Setor ganhou credibilidade.

Com o passar do tempo, ocorreram mudanças nas políticas institucionais e o discurso do Planejamento Estratégico começou a se instalar na Universidade. A Pró-reitoria foi modificada e, aos poucos, o Setor Pedagógico deslocou-se para o Centro de Educação e Humanismo, origem das professoras que nele atuavam. O setor perdeu “força” territorial, mas continuou a exercer um papel fundante junto aos professores. Esse deslocamento de lugar poderia deslegitimar o Setor, uma vez que, como nos diz Cunha (2008, p.184), os lugares ocupados evidenciam dimensões políticas e culturais, e “extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva”. Entretanto, pela narrativa da entrevistada, embora tenha “desnorteado” os coordenadores, não perdeu seus adeptos mais frequentes - os professores. Provavelmente, as representações que os sujeitos faziam do lugar e o sentido que atribuíam a ele o legitimava, independentemente de onde estivesse, física e geograficamente.

É interessante observar na narrativa indicada a seguir, o momento vivido e o sentimento ambivalente de perda e de tentativa de recuperar, na Instituição, o que e em quem acreditavam como uma tentativa de manutenção dos pressupostos defendidos.

*Antes havia todo um discurso, digamos assim, muito calcado na missão jesuítica, na importância do compromisso social. Destacavam a “educação” como sendo carro chefe dessa conquista, da própria Universidade; a história dos jesuítas, a história da formação era marca muito forte na Instituição. Eu avalio que esse foi o momento que nós estivemos junto à Pró-reitoria. Aos poucos, vai mudando a política institucional e começou a entrar a discussão do Planejamento Estratégico. A Instituição foi mudando; se tentou provocar ainda a permanência de algumas crenças. A gente trazia pessoas, chamamos o professor Gandin, que trabalhava com o planejamento participativo. Reunimos diretores, tentamos fazer alguns movimentos de resistência. Imaginávamos que como não estávamos conseguindo manter algumas coisas em que acreditávamos, tínhamos que fazer a cabeça dos diretores; um convencimento.*

Esse depoimento mostra, por um lado, o quanto os assessores viviam o Setor como seu e atribuíam a si a responsabilidade de “garantir” o que acreditavam ser o fundamental para a Instituição e para a formação de professores. De alguma forma, encontra respaldo nas palavras de Viñao Frago (1993, p. 19):

*Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós. Durante algum tempo foram lugares em que algo de nós ficou e que, portanto, nos pertence; que são nossa história.*

Porém, ao mesmo tempo e, por outro lado, poderia indicar uma falta de leitura crítica do momento histórico vivido, bem mais complexo e profundo de ser entendido.

A partir de então, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) sediou-se no centro de Ciências Humanas e, depois de muitas idas e vindas na discussão sobre o seu papel, passou a coordenar, desde aí, o trabalho pedagógico da Universidade. Outros colegas receberam o convite para participar da equipe, que passou a contar com aproximadamente dez integrantes. O trabalho focalizou-se nos Centros, que recebiam, quando sentiam necessidade, um representante do setor que coordenava as demandas específicas. Como cada Centro apresentava uma dinâmica diferente, alguns solicitavam atendimentos mais individualizados e outros, mais grupais. Todas as tarefas eram planejadas coletivamente no setor pedagógico, que realizava reuniões semanais para não só projetar, mas acompanhar o que ocorria na Universidade, tentando garantir um trabalho integrado e qualificado. As decisões eram sempre compartilhadas e todo trabalho realizado nos Centros era avaliado pelo grupo.

Nos meados de 90, apesar de existirem movimentos de resistência ao planejamento estratégico, modelo institucional em implantação, o núcleo pedagógico fragilizou-se e se diluiu.

Na aqui denominada Fase 2, o setor, após um período desativado, foi incorporado pelo Departamento de Recursos Humanos da Universidade, que buscou pedagogos para integrar a equipe. Tentando reconstruir o trabalho pedagógico, os novos profissionais (dois colegas, num primeiro momento, alguns oriundos do NAP), dedicaram-se a atender a demanda emergencial da Instituição de ter, nos processos de seleção docente, um representante do “pedagógico”.

O rodízio de profissionais foi um problema constante e a carga horária de trabalho, reduzida e, por alguns anos, a seleção docente foi a principal demanda do setor. Retomou-se o *modelo centralizado de ações* (CUNHA, 2013), planejando, também, um trabalho para os professores ingressantes.

Há o registro, por parte das entrevistadas, de excesso de demanda de atividades e do pouco tempo para produção sobre o trabalho, embora tenham participado de alguns eventos que provocassem essa reflexão. Os sete assessores atuais totalizam 160 horas de trabalho (uns com 20h semanais, outros com 16h), o que parece insuficiente perante o volume de trabalho. A entrevistada complementa sua afirmação apresentando a dificuldade de reservar tempo à reflexão e produção, individual e coletiva, sobre os processos produzidos pelo grupo:

*[...] é uma pena que a gente não escreve mais sobre o realizado! Trabalho, trabalho, trabalho... Nós temos algumas coisas que foram produzidas pelo grupo, no “toque de caixa”; muito bem feito, por sinal, uma qualidade de um trabalho*

*muito bom. A gente foi a Portugal apresentar em vários lugares, mas no espontaneísmo, no sentido de retirar horário da sua vida particular para fazer isso.*

Ouvir a colega da Feevale constitui-se a próxima atividade da investigação. Contou ela que, nessa IES, a ação pedagógica partiu do projeto institucional, sua elaboração, discussão e concretização. Diretores e coordenadores de curso participavam de palestras de profissionais externos à Instituição e, num segundo momento, o diálogo se estendeu aos professores. Algumas questões foram orientadoras das discussões promovidas:

*Que universidade temos, que universidade queremos e qual a distância entre o que temos e o que queremos para atingir? Todos os professores fizeram uma discussão em cima disso. Depois de apresentados os princípios e que estavam institucionalizados no projeto político pedagógico, perguntava-se qual era a concepção de currículo que se tinha, de ensino aprendizagem, de perfil docente e de perfil discente.*

Os temas centrais prenderam-se ao ensino, pois a pesquisa não era compromisso característico de centros universitários e a extensão, que pela própria constituição da Instituição, já estava sedimentada. Instituíram-se, também, grupos de estudo, que não eram obrigatórios, sobre temáticas ligadas ao planejamento, currículo e avaliação, com uma grande aderência de professores, no início, mas que, aos poucos, foi diminuindo.

Como é possível perceber, pelos dados obtidos nas IES, há movimentos que afetam o sentido e o papel de qualificação dos docentes e do ensino, com repercussão no delineamento de assessorias pedagógicas. Impactos da legislação e de políticas institucionais interferem nas ações pedagógicas e no valor a elas atribuído.

#### **4. FORMATOS USUAIS DAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO**

As instituições comunitárias participantes deste estudo apresentaram aos professores diferentes estratégias formativas, desvelando suas concepções de formação, de ensinar e de aprender.

Para Mayor Ruiz (2007, p. 35) as “estratégias de assessoramento” referem-se ao

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

A autora afirma, também, que existem diferentes estratégias de assessoramento que podem ser classificadas a partir de distintos critérios. Um deles atende a três dimensões: profissional, curricular, institucional; outro se explicita por estar centrado no conteúdo, no professor, no assessor suas funções e saberes. São classificações para compreensão organizacional e teórica e na maior parte das vezes, aparecem combinadas.

As atividades que desempenham os assessores pedagógicos, das diferentes instituições ouvidas, mostram a diversidade, a amplitude e a complexidade das ações que realizam. Nesse sentido foi possível agrupá-las em quatro dimensões.

- a) de apoio didático-pedagógico;
- b) de organização do trabalho pedagógico;
- c) de mediação entre diferentes instâncias;
- d) de impulsionador de projetos de ensino, de extensão e ou investigação.

Estas são apresentadas de modo mais aprofundado em outras produções do eixo da pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Resguardando as especificidades das Instituições pesquisadas, oriundas de sua constituição, dos valores de suas mantenedoras e do contexto em que inserem, é possível afirmar que o caráter comunitário revelou-se como um demarcador importante para a análise. Esse fator destacou-se, especialmente, em duas Universidades Regionais, cujas interlocutoras apontaram a forte preocupação institucional com a localidade e seus anseios. Tal atenção traduziu-se na oferta de cursos aos docentes de cidades próximas e no diálogo com a sociedade, orientando a elaboração de programas e propostas oferecidos.

As estratégias desenvolvidas para o assessoramento pedagógico nas Instituições pesquisadas mostraram-se variadas, partindo tanto do interesse de professores quanto do setor ou da própria gestão. Observamos que os setores empregaram, em diferentes momentos, os modelos de centralização e controle das ações, o modelo parcial de descentralização e controle de ações e o modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações (CUNHA, 2013). Independentemente do modelo desenvolvido, observa-se a importância das ações, através do relato das interlocutoras, sobre o avanço nas práticas dos professores e do grupo de assessoramento.

O estudo revelou que temos muito que avançar. Percebe-se que há um reconhecimento da necessidade de ofertar situações de formação para os professores, mas essas ações nem sempre são acompanhadas de reflexões teóricas e práticas e, muitas vezes, sua 'eficácia' poderia ser questionada, porque pontuais, tecnocráticas, fragmentadas e, às vezes, descontínuas.

O momento que se vive, em que mais estudantes ingressam na Universidade, e, ao mesmo tempo, jovens professores iniciam a carreira docente, com titulação, mas sem terem adquirido saberes necessários ao seu exercício, tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade. Como aponta Cunha (2013), isso tem nos desafiado a reconfigurar o papel do docente e das práticas de ensinar e aprender, revigorando o campo da pedagogia universitária. Não bastam conhecimentos do campo específico, embora os mesmos sejam fundantes, pois a atividade de ensinar-aprender exige conhecimentos teóricos e práticos que se constroem nos embates cotidianos da sala de aula. Apesar de sabermos que a formação precisa ser entendida como multifacetada e que se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que as produzem, é fundamental que as instituições e os sujeitos envolvidos estejam implicados, assumindo a formação docente como valor.

Frente às múltiplas demandas e à complexidade do papel das Universidades, reafirmamos o papel das assessorias pedagógicas e das estratégias desenvolvidas, com vistas à instrumentalização à docência, ao planejamento coletivo, às discussões por áreas do conhecimento ou para mudança e /ou reiteração do perfil e valores institucionais. Indiferentemente do modelo de controle e acompanhamento das ações desenvolvido, as assessorias detêm a difícil tarefa de construir caminhos de formação num ambiente composto por docentes de distintas áreas, orientados por visões múltiplas sobre seu papel e da educação. O grande desafio é poder contribuir com a qualidade do ensino e da aprendizagem desenvolvidos na educação superior de nosso país.

É importante destacar que, seja por uma imposição legal, por uma necessidade crescente e emergente das salas de aula, ou por um desejo individual ou coletivo, por esta ou aquela motivação, as assessorias pedagógicas na universidade têm um fundamental papel: o de consolidar a docência como expressão da profissionalidade respeitável que todo docente não licenciado precisa ensinar e assumir para a sua docência. Profissão esta que o sujeito escolheu para si no momento em que optou por atuar profissionalmente em uma IES, organização para a qual não é imprescindível ser professor de formação, mas que é indispensável ser professor em formação.

## REFERÊNCIAS

BEDIN, Gilmar Antônio. UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: a inserção comunitária como sua marca fundamental. In: **Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

BITTAR, Mariluce. **Universidade Comunitária: uma identidade em construção**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, Maria Isabel da . **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação UNISINOS**: v. 12, n. 3, setembro dezembro 2008.

\_\_\_\_\_. Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária: implicações para o assessor pedagógico na educação superior. In Elisa Lucarelli & Claudia Finkelstein (orgs), **El asesor pedagógico en La universidad: Entre la formación e la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame**, 2013 (fotocópia).

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. In: INEP/ MEC. **Educação Superior em Debate**. v.7. Modelos Institucionais de Educação Superior. Brasília: INEP/MEC, 2006.

LUCARELLI, Elisa (comp); NEPOMNESCHI, Martha; HEVIA, Isabel Abal de; DONATO, Maria E.; FINKELSTEIN, Claudia; FERANDA, Claudia. **El Asesor Pedagógico em la Universidad: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MAYOR RUIZ, Cristina. **El asesoriamento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2007.

PÈREZ-GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Antonio Nóvoa (org.), **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza .O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In Vera Maria Nigro de Souza Placco (orgs), **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

SILVA, Cristina Ennes da. Centro Universitário: a prática social e o papel da instituição comunitária. In: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

UCS. **Programa para Formação de Professores da UCS**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/programa-de-formacao-de-professores/>> Acesso em out. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones In: **Historia de la educacion**. Salamanca, Ed. Universidade de Salamanca, 1993.

ZORZI, Isidoro. Universidade de Caxias do Sul: um exemplo do modelo de universidade Comunitária. In: **Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.